



Tatiane Almeida Diorio

Entre o ensino e a ressocialização:
práticas de professores de Ciências na educação prisional
masculina no município do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Patrícia Coelho da Costa

Rio de Janeiro
Junho de 2017



Tatiane Almeida Diorio

Entre o ensino e a ressocialização:
práticas de professores de Ciências na educação prisional
masculina no município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Patrícia Coelho da Costa

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Maria Margarida Pereira de Lima Gomes

UFRJ

Prof.^a Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 23 de junho de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Tatiane Almeida Diorio

Graduou-se em Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, especializou-se em Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química pelo IFRJ. É professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e da rede municipal de Petrópolis.

Ficha Catalográfica

Diorio, Tatiane Almeida

Entre o ensino e a ressocialização : práticas de professores de ciências na educação prisional masculina no município do Rio de Janeiro / Tatiane Almeida Diorio ; orientadora: Patrícia Coelho. – 2017.

152 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação prisional. 3. Ensino de ciências. 4. Saberes docentes. 5. Prática docente. I. Coelho, Patrícia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Ao meu querido avô, Liandro Almeida (*in memoriam*),
que sempre acreditou no poder de transformação da educação
e na minha capacidade de “ser mais”.

Agradecimentos

A minha orientadora Professora Patricia Coelho pelo apoio e atenção para a realização deste trabalho.

À minha mãe Luiza e à minha avó Natalina, que mesmo sem entenderem exatamente o que eu estava por fazer, confiaram em mim e no meu trabalho, depositando toda sua fé e benção.

À minha irmã e companheira de todas as horas Tatiele, por todas as conversas e discussões dos mais variados temas, inclusive sobre o meu objeto de pesquisa, trabalho, estudos, frustrações e alegrias.

Aos meus sobrinhos lindos Arthur e Anabella, por fazerem a minha vida muito mais feliz! Mesmo quando não deixavam a titia estudar em paz.

Ao meu querido amigo, namorado e “co-orientador” Pedro, por toda sua dedicação em me fazer feliz.

Aos meus colegas professores pelo companheirismo e atenção.

Aos alunos e demais funcionários da escola prisional onde leciono, por serem tão amáveis e divertidos.

À minha amiga Flaviana e irmã de coração, presente em todos os momentos, mesmo que de longe, sempre doce e disposta a me ouvir e dar conselhos.

Aos professores que participaram da Comissão examinadora.

A todos os professores e funcionários do Departamento pelos ensinamentos e pela ajuda.

A todos os amigos e familiares que de uma forma ou de outra me estimularam ou me ajudaram.

Resumo

Diorio, Tatiane Almeida; Coelho, Patricia. **Entre o ensino e a ressocialização:** práticas de professores de Ciências na educação prisional masculina no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. 152p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa tem como objeto de investigação a prática educativa dos professores de Ciências que atuam na educação prisional. Partimos do pressuposto de que, na ausência de uma formação profissional e acadêmica no campo, esses docentes acabam por usar em suas aulas no cárcere as mesmas estratégias didáticas realizadas em escolas extramuros, subestimando as especificidades do ensino prisional. Nesse sentido, busca-se caracterizar as práticas docentes desenvolvidas em prisões, reconhecendo as especificidades do ensino de Ciências nessa modalidade escolar. A amostra foi constituída de 10 professores com experiência no ensino da disciplina escolar Ciências - anos finais do Ensino Fundamental - em escolas prisionais estabelecidas em unidades penais de regime fechado (segurança máxima), gênero masculino, localizadas no Complexo Penitenciário de Gericinó, no município do Rio de Janeiro. Os dados, obtidos através de entrevista individual semiestruturada, foram tratados qualitativamente com base na Análise de Conteúdos – modalidade Análise Temática. As categorias de análise foram construídas, principalmente, a partir do referencial teórico de Tardif (2002) sobre a natureza dos saberes docentes. A interpretação das informações coletadas apontam para a importância dos saberes docentes provenientes da experiência profissional nas escolas prisionais. Ou seja, é no cotidiano da sala de aula que os professores de Ciências compreendem a especificidade do ensino em prisões e, a partir disso, constroem as suas práticas educativas.

Palavras- chave

Educação prisional; Ensino de Ciências; Saberes docentes; Prática docente.

Abstract

Diorio, Tatiane Almeida; Coelho, Patricia (Advisor). **Between teaching and resocialization: practices of science teachers in the male prison education in the city of Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2017. 152p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The research aims to investigate the educational practice of science teachers who work in prison education. We assume that, in the absence of professional and academic formation in the field, these teachers end up using in their jail classes the same didactic strategies carried out in schools outside the prison, underestimating the specificities of prison education. In this sense, the aim is to characterize the teaching practices developed in prisons, recognizing the specificities of science teaching in this school modality. The sample consisted of 10 teachers who taught/teach the scholar discipline Sciences - final years of Elementary School - in prison schools established in closed prison units (maximum security), male gender, located in the Penitentiary Complex of Gericinó, in the municipality of Rio de Janeiro. The data, obtained through a semi-structured individual interview, were treated qualitatively based on the Content Analysis - Thematic Analysis modality. The categories of analysis were constructed, mainly, from the theoretical reference of Tardif (2002) on the nature of the teaching knowledge. The interpretation of the collected information points to the importance of the teaching knowledge coming from the professional experience in the jail. That is, it is in the everyday classroom that the science teachers construct their practices.

Keywords

Prision education; Teaching science; Teacher knowledge; Teacher practice.

Sumário

1. Introdução	11
2. A educação prisional no Brasil	16
2.1 Avanços na política pública: marcos legais	16
2.2 Estranhando o familiar	22
2.3 Escolas diferenciadas	24
2.4 As condições de trabalho	29
2.4.1 “Nem o pior lugar do mundo lá fora se aproxima do que acontece ali”	30
2.4.2 “É só você e caneta”	35
2.4.3 A lei da boa vizinhança	42
3. A docência na prisão	51
3.1 Os sujeitos da pesquisa	51
3.2 Instrumentos de coleta de dados	52
3.3 Tratamento dos dados	53
3.4 Professores de Ciências da educação prisional no município do Rio de Janeiro: quem são?	55
3.5 O papel do docente na escola prisional	63
3.6 Motivações docentes para lecionar na prisão	69
3.7 Os alunos privados de liberdade: sob o olhar dos docentes	74
3.8 A interação entre alunos e professores	83
3.9 (Des)orientação pedagógica e psicológica	89
3.10 A recompensa	94
4. Saberes docentes na educação prisional	97
4.1 Saberes da formação profissional e saberes disciplinares na docência em prisões: relações de exterioridade	97
4.1.1 Formação inicial: reflexões	98
4.1.2 A formação continuada: tentativa e erro	101
4.2 Formação em Direitos Humanos	107

4.3 Saberes da experiência: o saber-ser e o saber-fazer docente no ensino de Ciências em prisões	105
4.3.1 O saber adquirido pelo cotidiano escolar e pelas interações com os alunos	111
4.3.2 Entre saberes práticos e saberes curriculares: o que orienta o ensino de Ciências na educação prisional?	116
4.3.3 Planejamento, seleção e organização do conteúdos	117
4.3.4 Como ensinar Ciências na prisão?	127
4.3.5 Avaliação	134
5. Negociar, improvisar, adaptar	138
6. Referências bibliográficas	142
Anexo	150

Se você encontrar um caminho sem obstáculos, ele provavelmente não leva a lugar nenhum.

Frank Clark

Introdução

A primeira condição para mudar a realidade consiste em conhecê-la.

(Eduardo Galeano)

Em abril de 2013, me formei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ. Ao final do mesmo ano, através de aprovação em concurso público, consegui meu primeiro emprego em tal profissão: professora de Ciências da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). No respectivo concurso havia vagas para diversas regionais¹, algumas bem próximas de minha residência. Entretanto, uma delas me chamou maior atenção: destinava-se à Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP). Estava feita a minha escolha - essencialmente em virtude de uma possível menor procura e, portanto, menor competitividade pela vaga, justamente por se tratar de um ambiente de trabalho considerado hostil pela maioria das pessoas, inclusive por mim naquele momento, segundo um conhecimento de senso comum. Apesar da inexistência de qualquer conhecimento prévio aprofundado da minha parte sobre unidades escolares prisionais e socioeducativas, estava disposta a enfrentar essa “nova realidade profissional” pelo benefício de ocupar um cargo no magistério público.

Após alguns dias em exercício em uma escola prisional localizada no Complexo Penitenciário de Gericinó, eu já pude constatar que grande parte das minhas concepções pessoais sobre esse espaço de ensino não se aproximavam da realidade local. O ambiente prisional em si causa um desconforto, mas na escola é possível, por alguns instantes, esquecer-se de que se está inserido em uma unidade penal.

¹As escolas administradas pela SEEDUC estão organizadas em regionais administrativas e pedagógicas, relativas a sua localização geográfica dentro do Estado do Rio de Janeiro, com exceção da DIESP, que está organizada segundo sua natureza específica, reunindo escolas prisionais espalhadas por todo o estado.

As grades e cadeados não existem, mas sim cadeiras, quadro-branco e murais feitos por discentes e docentes. Percebo, em relação aos alunos, que o sentimento de clausura, medo e abandono parece desaparecer; a sensação de fracasso, a falta de esperança e de expectativa de vida dá lugar à curiosidade e à construção do conhecimento.

Hoje, mesmo tendo passado a “novidade”, ainda me vejo constantemente imersa em diversas questões acerca desse campo específico de ensino. Assim, resolvi me inserir nesse universo não apenas como professora, mas também como pesquisadora, a fim de compreender criticamente o trabalho docente em uma escola prisional. Como tal, reconheço que pesquisar é produzir conhecimento novo, relevante social e teoricamente e digno de credibilidade, de modo que possamos preencher lacunas importantes no conhecimento disponível atualmente.

Ademais, mesmo se tratando de uma reflexão acadêmica, não posso negar que essa pesquisa é também um olhar sobre minhas experiências e inquietações profissionais. Lecionando na educação prisional há mais de três anos, ainda me sinto “perdida” diante de uma realidade ignorada em cursos de formação inicial e continuada e, inclusive, pela própria SEEDUC/DIESP.

A pesquisa desenvolvida tem como objeto o trabalho docente realizado em escolas prisionais, no que diz respeito ao ensino da disciplina escolar Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Nosso recorte inclui as escolas prisionais estabelecidas em unidades penais de gênero masculino e regime fechado (segurança máxima), localizadas no Complexo Penitenciário de Gericinó, município do Rio de Janeiro. A escolha deu-se, primeiramente, em razão da minha experiência profissional nessa localidade e com esse perfil de internos, o que favoreceria o levantamento dos sujeitos da pesquisa e a realização das entrevistas. Consideramos também o fato de que o Complexo de Gericinó reúne grande parte das escolas prisionais em presídios masculinos de segurança máxima no referido Estado.

Segundo as classificações de Gil (2002) quanto aos objetivos e

procedimentos técnicos, a pesquisa em questão trata-se de um levantamento descritivo, pois envolve a interrogação direta dos sujeitos (professores de Ciências da educação prisional) cujas ações (prática educativa em sala de aula) se deseja descrever e compreender. A abordagem do problema é feita de maneira qualitativa e os dados foram colhidos através de entrevista individual semiestruturada.

Nosso estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa do problema de pesquisa, pois concordamos com Zago (2003) de que o mais importante é compreender o social a partir da riqueza do material que se descobre. Ou seja, compreender as práticas educativas desenvolvidas pelos professores de Ciências da educação prisional através da interpretação de suas subjetividades e da descoberta de uma abundância de significados que venham a ser atribuídos em tal processo educativo.

Para Silva (2005), a abordagem qualitativa considera a existência de uma interação dinâmica entre a objetividade do mundo real e as subjetividades dos sujeitos, impossível de ser traduzida em números. Não requer o uso de metodologias e técnicas estatísticas, baseando-se essencialmente da interpretação dos fenômenos/processos e da atribuição de significados através de dados coletados diretamente em ambiente natural. A autora expõe ainda que a pesquisa qualitativa é descritiva, sendo o pesquisador instrumento-chave da investigação, tendendo a analisar seus dados indutivamente.

A natureza interpretativa da pesquisa qualitativa nas ciências humanas surge, segundo Denzin & Lincoln (1994 *apud* AIRES, 2011), a partir dos livros “The interpretation of cultures” (1973) e “Local Knowledge” (1983), de Geertz. De acordo com os autores, “Geertz considerava que todas as produções antropológicas científicas são ‘interpretações de interpretações’, o observador não detém uma voz privilegiada na interpretação do que foi escrito e a principal tarefa da teoria é ‘tirar o sentido de uma situação particular’” (DENZIN & LINCOLN, 1994 *apud* AIRES, 2011, p. 11).

Aires (2011) concebe a investigação qualitativa como um processo

interativo constituído pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia dos indivíduos que são descritos e pela própria história do pesquisador. Assim, a pesquisa produz criações ricas, densas e reflexivas dos fenômenos em análise. Entendemos também que o processo de pesquisa qualitativa possui diferentes fases, que se desenrolam de forma linear e interativa (COLÁS, 1998 *apud* AIRES, 2011). Ou melhor, em cada fase do trabalho (definição do modelo teórico-metodológico; coleta de dados e análise; apresentação de resultados), o pesquisador estará sempre interagindo com os demais estágios da pesquisa.

No mais, tomando esses autores como referência, podemos afirmar que no desenvolvimento desse estudo levamos em consideração que as respostas obtidas em relação à prática docente no ensino de Ciências da educação prisional são fruto de interpretações das subjetividades tanto dos professores quanto das pesquisadoras. Assim, pretendemos contribuir cientificamente na produção de criações férteis, densas e reflexivas de tal fenômeno.

O estudo parte da seguinte questão central: DE QUE MANEIRA OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PRISIONAL DESENVOLVEM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS? De modo a problematizar outros aspectos da realidade que se relacionam com o problema levantado pretendemos responder também às seguintes perguntas: Que saberes são mobilizados na ação pedagógica desses professores?; Quais são os condicionantes do contexto educativo que influenciam seu trabalho?; Que traços diferenciais do ensino de Ciências na Educação Prisional determinam sua especificidade?

Considerando a ausência de uma especialização profissional e acadêmica no campo, constatada após levantamento bibliográfico do tema, partimos da hipótese de que os professores de Ciências que atuam na educação prisional acabam por repetir suas metodologias didáticas usadas em escolas extramuros, subestimando as especificidades do ensino prisional.

A partir das questões levantadas e da suposição apresentada, elaboramos os seguintes objetivos de pesquisa: caracterizar as práticas docentes desenvolvidas no

ensino de Ciências em prisões; reconhecer as especificidades do ensino de Ciências na Educação Prisional; identificar parte do cotidiano e das condições de trabalho aos quais esses profissionais estão sujeitos.

A importância desse trabalho de investigação é justificada pela legítima necessidade de compreendermos profundamente e criticamente como são construídas as práticas docentes nas escolas prisionais brasileiras, pois somente através desse conhecimento seria possível construir políticas públicas condizentes com a realidade escolar nos estabelecimentos penais. Dessa forma, beneficiam-se tanto professores quanto alunos. Aqueles pelo suporte material e humano às suas atividades pedagógicas diárias, e esses pela melhoria da qualidade do ensino ofertado.

2 A educação prisional no Brasil

Precisamos encontrar pistas para que os presos possam experimentar na prisão momentos de aprendizagem, de experiências bem-sucedidas, de encontros que não sejam relações de força, momentos de reconstrução da própria história, espaços para expressar emoção e realizar projetos. Chamemos a isso: educação na prisão.

(Marc De Maeyer *apud* EDUCANDO..., 2006, p. 47)

2.1

Marcos legais: avanços na política pública de ensino em prisões

No Brasil, do ponto de vista cronológico, o direito à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade é garantido, primeiramente, pela Lei de Execução Penal (LEP). Segundo esse documento, o objetivo da educação prisional é “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, Lei no 7.210/1984, art. 1º). A LEP prevê a prestação de uma série de assistências ao apenado e dispõe que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (ibidem, art. 10). Dentre esses serviços de apoio está a assistência educacional – compreendida aqui pela instrução escolar e pela formação profissional do preso e do internado. A lei em questão dispõe a obrigatoriedade do “ensino de 1º grau”² e sua integração ao sistema escolar da Unidade Federativa, estabelecendo que “as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados” (ibidem, art. 20). O mesmo documento prevê também a construção de “uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (ibidem, art. 21).

Originalmente, a LEP previa apenas a remição de pena pelo trabalho. Mais de vinte anos após sua homologação, ela é alterada pela Lei nº 12.433 de 2011,

² Denominado atualmente de “Ensino fundamental”, que pode ser dividido em séries iniciais (1º ao 5º ano) e séries finais (6º ao 9º ano).

garantindo a remição da pena também através do estudo, e instituindo que a cada 12h de presença na escola, o interno tem direito a remir 1 dia de sua pena. Para efeito de remição são considerados toda a Educação Básica (Fundamental e Médio), a Educação Profissionalizante, o Ensino Superior ou ainda a Requalificação Profissional, em caráter presencial ou à distância. Em virtude da conclusão e certificação do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena na prisão, o presidiário ainda conta com mais um benefício: “o tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço)” (BRASIL, Lei no 7.210/1984, art. 126).

De acordo com o parágrafo 3º do artigo 126 da LEP, é possível somar os dois benefícios de remissão – trabalho e estudo, já que “para fins de acumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem” (BRASIL, Lei no 7.210/1984, art. 126).

Posteriormente à Lei de Execução Penal, os reclusos passam a ter seu direito à educação consolidado, indiretamente, pelas legislações que garantem o ensino aos jovens e adultos. São elas a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 do Conselho Nacional de Educação e da Comissão de Educação Básica - que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”. Na CF de 1988, de acordo com os artigos 205 e 208, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a essa escolaridade na idade própria. A LDB e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 acabam por reforçar o mesmo discurso: a educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir seus estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A partir da primeira década do século XXI, a educação prisional torna-se um destaque no Brasil. Em decorrência de diversas mobilizações nacionais e internacionais a favor do direito à educação de jovens e adultos apenados, elabora-

se dois documentos importantes nesse contexto: a Resolução CNPCP nº 3 de 11 de março de 2009, do Ministério da Justiça (MJ), e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 19 de maio de 2010, do Ministério da Educação (MEC). Ambas dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação ou restrição de liberdade nos estabelecimentos penais.

Dois anos após a publicação de tal resolução pelo MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu o “Seminário Educação nas Prisões”, com a finalidade de conjugar esforços para a implementação das orientações contidas tanto nesse documento quanto no parecer que lhe deu origem (Parecer CNE/CEB nº 4 de 2010). O evento contou com a participação de representantes de diversas esferas e poderes da Federação – responsáveis pela efetivação da educação nas unidades penais, assim como representantes de entidades da sociedade civil ligadas ao ensino em prisões. O evento foi uma oportunidade para avaliar a situação da educação prisional no Brasil, disseminar as boas experiências e práticas já existentes, estimular a colaboração entre os que atuam na área e firmar compromissos.

Como documentos oficiais valiosos para a garantia e oferta da educação no cárcere, é pertinente citar também: o Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011 - que institui o “Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional” (PEESP), o “Relatório do 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões”, de 2012, o “Acordo de Cooperação Técnica entre o MJ e o MEC”, de 2013, e a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 – que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2014).

O PEESP é resultado de uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça, por meio da Coordenação-Geral de Reintegração Social e Ensino da Diretoria de Políticas Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional (CGRSE/DIRPP/DEPEN/MJ) e da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (DPAEJA/SECADI/MEC). Tem como

principal finalidade ampliar e qualificar a oferta de educação nas unidades penais, sobretudo no que diz respeito a universalização da alfabetização por meio do “Programa Brasil Alfabetizado” (PBA) - projeto de iniciativa do MEC. A referida norma considera tanto os presos condenados e provisórios, quanto os egressos do sistema penitenciário e as crianças que se encontram em estabelecimentos penais em razão da privação de liberdade de sua progenitora.

O “3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões” aconteceu entre os dias 14 a 17 de maio de 2012, com o objetivo principal de auxiliar as unidades federativas na elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões através de palestras e grupos de trabalho que tratavam de temas específicos. O evento foi realizado mediante parceria entre órgãos dos Ministérios da Educação e da Justiça, e contou com a participação de representantes das 27 unidades federativas, através de suas Secretarias de Estado da Educação e Secretarias de Administração Penitenciária, do Ministério da Justiça, do Ministério da Educação e da Secretaria Nacional da Juventude, ligada a Presidência da República. Também participaram da culminância os representantes dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

O “Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação” foi firmado em 2013 e objetiva a oferta de cursos no âmbito de bolsa-formação do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). As vagas são destinadas aos internos julgados, presos provisórios e egressos do sistema penal, para cursos de formação inicial ou continuada, ou ainda de qualificação profissional. Possui vigência de três anos, podendo ser prorrogado desde que não haja mudança em seu objeto.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - vigência 2014-2024, apresenta metas e estratégias para a educação brasileira, a serem alcançadas durante o período destacado. A educação prisional é considerada tanto no que diz respeito a educação de jovens e adultos de um modo geral, quanto como modalidade de ensino específica nos estabelecimentos penais. No último caso, o PNE apresenta

como metas

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

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. (BRASIL, Lei no 13.005/2014, sp)

Cabe mencionar ainda o “Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos” (PNLD EJA) – do Ministério da Educação. Lançado em 2013, garante desde então a distribuição de livros didáticos aos alunos e professores das escolas prisionais brasileiras (GUIA..., 2013). O PNLD EJA tem a finalidade de prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as redes públicas que tenham turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com obras didáticas de alfabetização e coleções didáticas para o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e para o Ensino Médio na modalidade EJA. Todo o material abrange os componentes curriculares para cada nível de ensino, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e são consumíveis, ou seja, devem permanecer com os alunos após o período letivo.

Em síntese, o esquema abaixo mostra, de maneira mais clara, as normatizações e declarações citadas nessa seção, bem como sua cronologia (Figura 1).

Cronologia das principais normatizações e demais documentos oficiais acerca da educação prisional brasileira

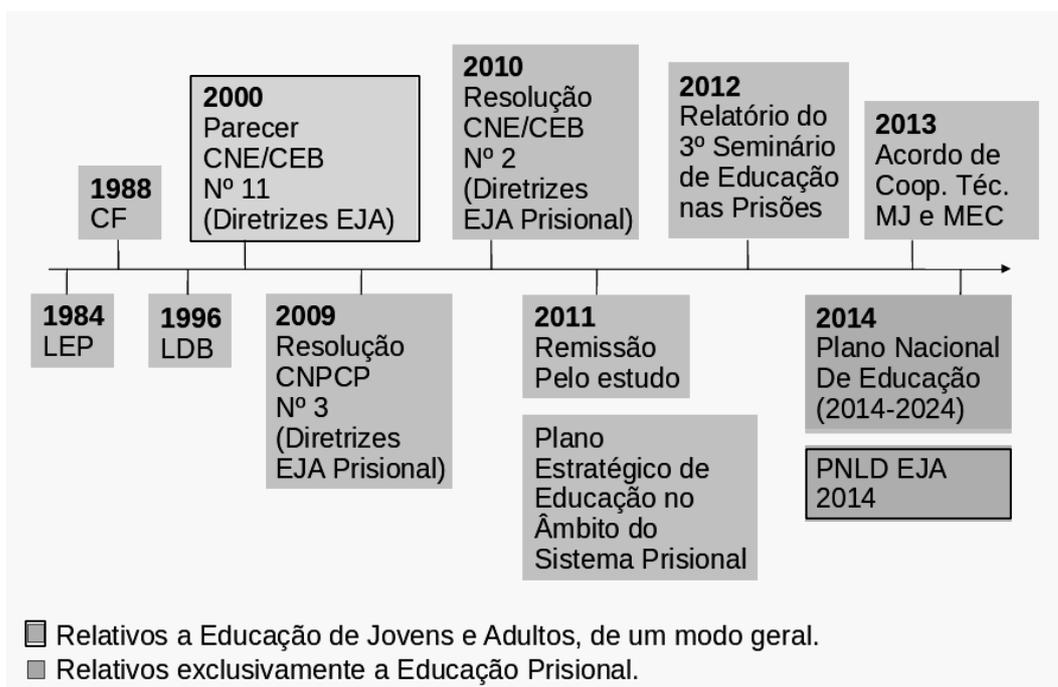


Figura 1 – Cronologia das principais legislações, normatizações e demais documentos oficiais que garantem e reforçam o direito à educação aos jovens e adultos de um modo geral e, inclusive, aqueles em situação de privação ou restrição de liberdade nas unidades penais. Fonte: Lei de Execução Penal; Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação ou restrição de liberdade nos estabelecimentos penais; Lei nº 12.433 de 2011; Decreto nº 7.626 de 2011; Relatório do 3º Seminário de Educação nas Prisões; Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação; Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014; Guia do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.

O levantamento desses documentos representa, de certa forma, um avanço significativo das políticas públicas a favor do direito à educação dos sujeitos encarcerados, estendendo-se, em certos casos, inclusive aos egressos do sistema penitenciário. Entretanto, a presença de leis e diretrizes não significa que, na prática, as escolas prisionais estejam funcionando conforme os objetivos previstos para a educação de jovens e adultos apenados.

2.2

Estranhando o familiar

Ao escolher a abordagem qualitativa como método de investigação, uma das grandes dificuldades que enfrentei nessa pesquisa se resume ao fato de que o contexto educacional investigado é parte da minha experiência profissional e, portanto, familiar aos meus olhos e vivências. Isso me obrigou a procurar referências teóricas sobre o assunto, que me ajudassem a lidar com essa situação da melhor maneira possível.

Velho (1978) aponta que, tradicionalmente, as Ciências sociais tomam como ponto de partida para qualquer argumentação a necessidade de uma distância mínima que garanta ao pesquisador condições de objetividade em seu trabalho, evitando qualquer tipo de envolvimento que possa prejudicar seus julgamentos e conclusões. Nesse ponto de vista, valoriza-se mais os métodos quantitativos, pois seriam “por natureza” mais neutros e científicos. Entretanto, segundo o autor, parte da comunidade científica tem defendido que é inevitável o envolvimento com o objeto de estudo, e isso não constitui um defeito ou imperfeição.

Os métodos qualitativos de pesquisa são muito utilizados pela Antropologia, principalmente em seus trabalhos de campo. Nesse sentido, Da Matta (2000) afirma que os antropólogos enfrentam muitos problemas em seu “rito de passagem”, ou seja, quando se isolam de sua sociedade e passam a fazer parte de outra. Deixam de lado os seus preconceitos através da interiorização dos costumes do outro universo social, transformando, assim, o exótico em familiar e o familiar em exótico.

Segundo Sales (2013), o termo “familiar” pode ser interpretado como algo que seja parte do universo social diário do sujeito, enquanto o “exótico” algo fora do seu universo social e ideológico diário. No entanto, é errado dizer que tudo que é conhecido, íntimo e próximo pode ser considerado familiar, e tudo que é desconhecido, exótico (DA MATTA, 2000). Para transformar o familiar em

exótico é necessário questionar, do mesmo jeito que se questiona o exótico, descobrindo nele o conhecido e o familiar.

Sob esse ponto de vista, busquei ver a educação prisional com os olhos de quem desconhece aquele campo social, questionando-a sempre e evitando utilizar de preconceitos e conclusões construídos pela experiência. Concordamos com Velho (1978) sobre a ideia de que dispomos de “mapas” que nos familiarizam com cenários e situações de nosso cotidiano, o que não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diversos sujeitos em uma situação social, nem as regras implícitas nessas interações.

O autor chama a atenção de que a realidade (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador; ela é percebida de maneira diferenciada (VELHO, 1978). Segundo ele, isso não é um anúncio da falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas “a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa” (ibidem, p. 43). Para Gilberto Velho, esse movimento de relativizar as noções de distância e objetividade nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral e menos paranoicos sobre a impossibilidade de resultados imparciais ao observar e estudar o familiar.

Apoiando-me em tal autor, entendo que os dados captados e analisados nessa pesquisa, por mais que procurasse torná-los “verdadeiros” e “objetivos”, tratam-se de uma interpretação, pois minha subjetividade está presente em todo o trabalho. Ainda assim, Velho (1978) expõe que o estudo do familiar pode oferecer vantagens no sentido de permitir a possibilidade do trabalho ser revisto, enriquecendo os resultados das pesquisas. Sendo um grupo que vive na mesma cidade que os pesquisadores, é mais provável encontrar outras pessoas que também tenham familiaridade ou que até fizeram pesquisas em contextos semelhantes – permitindo que a minha interpretação sobre o objeto de estudo seja frequentemente testada, revista e confrontada.

2.3

Escolas diferenciadas

A Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro (SEAP-RJ) mantém em funcionamento atualmente 45 Unidades Prisionais (UP) e 06 Unidades Hospitalares. Dentre aquelas, 28 somente no município do Rio de Janeiro, onde os estabelecimentos penais destinados aos sujeitos do sexo masculino são a grande maioria: 26 unidades - divididas de acordo com o regime de pena privativa de liberdade³. Em maior número estão as instituições penais que abrigam presos em regime fechado e em regime semiaberto.

Cerca de 20 UPs administradas pela SEAP possuem pelo menos uma unidade escolar. Essas escolas têm a sua gestão administrativa e pedagógica sob a responsabilidade da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), vinculada a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Um “Termo de Cooperação Técnica” entre a SEEDUC e a SEAP, publicado em 2011 e válido por 10 anos, determina as normas a serem respeitadas pelas escolas prisionais em relação ao estabelecimento prisional onde estão inseridas.

À SEEDUC, por meio da DIESP, cabe a responsabilidade de oferecer ensino formal em todas as unidades escolares prisionais e garantir os recursos necessários para tal (mobiliário, material permanente, material pedagógico e didático, realização de encontros de formação para profissionais da educação, contratação de funcionários, elaboração de proposta curricular e projetos anuais etc.), além das

³ O Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, Art. 33º ao 36º) considera regime fechado a execução da pena em estabelecimento de segurança máxima ou média; o condenado fica sujeito a trabalho no período diurno e a isolamento durante o repouso noturno; o trabalho externo é admissível em serviços ou obras públicas. Considera-se regime semi-aberto a execução da pena em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar; o condenado fica sujeito a trabalho em comum durante o período diurno; o trabalho externo é admissível, bem como a freqüência a cursos supletivos profissionalizantes, de instrução de segundo grau ou superior. No regime aberto, a execução da pena dá-se em casa de albergado ou estabelecimento adequado e baseia-se na autodisciplina e senso de responsabilidade do condenado. O condenado deverá, fora do estabelecimento e sem vigilância, trabalhar, freqüentar curso ou exercer outra atividade autorizada, permanecendo recolhido durante o período noturno e nos dias de folga.

obrigações administrativas e de gestão rotineiras. À SEAP fica o dever de garantir a construção e reforma dos espaços físicos destinados à escola e garantir o acesso dos internos à sala de aula (MELO, 2014).

Ao todo, somam-se 21 escolas prisionais – masculinas e femininas – em todo o Estado do Rio de Janeiro. A maioria está situada na capital, onde há um total de 16 unidades escolares. Dentre essas, 13 estão em presídios para o sexo masculino: 07 em regime fechado e 06 em regime semiaberto.

As Escolas Prisionais (EP) do Estado do Rio de Janeiro funcionam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e podem abranger todo o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio da Educação Básica. Funcionam nos turnos da manhã e da tarde, com carga horária diária reduzida⁴: 4 tempos de aulas de 50 minutos, cada turno. Com a nova estrutura curricular, os níveis fundamental e médio são divididos em módulos semestrais⁵, proporcionando aos detentos a conclusão do ensino básico em seis anos. Pela matriz curricular anterior, o ensino básico na educação prisional era realizado da mesma forma que na modalidade regular⁶, e só poderia ser concluído em, no mínimo, 12 anos.

Em presídios de segurança máxima (regime fechado), os alunos precisam ser liberados pelo agente penitenciário de plantão para que possam chegar à escola. Geralmente, há uma demora nesse processo, o que permite que os professores fiquem reunidos por mais tempo e sem a presença de alunos. Diferente das escolas extramuros, onde os docentes passam muito mais tempo em sala de aula com sua classe do que com seus colegas de trabalho, as escolas prisionais possuem uma rotina que favorece um maior contato entre os professores, reforçando laços de parceria e amizade. “O pessoal parece uma família” (Prof.^a Luiza); “A interação do grupo é máxima” (Prof.^a Daniele).

⁴ Em relação às demais escolas da rede estadual administradas pela SEEDUC, que funcionam na modalidade regular, possuindo a carga horária diária de 6 tempos de 50 min para cada turno.

⁵ Os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio estão divididos, cada um, em quatro módulos.

⁶ Nove anos do Ensino Fundamental mais três anos do Ensino Médio, segundo a LDB de 1996.

Os docentes, diretores, secretários e orientadores/supervisores pedagógicos das escolas prisionais são todos designados pela Secretaria de Estado de Educação. Os professores podem ser admitidos através de concurso público ou contrato temporário, mediante escolha para atuação na regional DIESP⁷. Para atuar em uma escola prisional, professores e gestores recebem uma gratificação especial junto ao seu salário base, concedida a partir do ano de 2009 (MELO, 2014).

Tomando por base a Lei de Execução Penal, de 1984, o objetivo da educação nas prisões é “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, Lei no 7.210/1984, art. 10). Com exceção da LEP, nenhuma outra legislação expõe claramente sobre as finalidades do ensino prisional. Nem mesmo as duas “Diretrizes Nacionais” para a oferta de educação de jovens e adultos presos nas unidades penais, elaboradas pelo Ministério da Justiça (BRASIL, Resolução CNPCP no 03/2009) e pelo Ministério da Educação (BRASIL, Resolução CNE/CEB no 02/ 2010), apresentam tal direcionamento. Esse último documento aponta, aliás, que os objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade devem estar incluídos nos planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, atendendo as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

No Estado do Rio de Janeiro, o “Plano Estadual de Educação” (PPE/RJ) - Lei nº 5.597 de 18 de dezembro de 2009 – expõe que a rede estadual de ensino ainda não atende toda a população de presos e tampouco possui escolas/projetos pedagógicos em todos os espaços de privação de liberdade que estão sob sua gestão. Segundo o documento, “a EJA carece tanto de uma política que abarque toda a sua abrangência, quanto de ações que rompam com a visão de supletividade que ainda permanece no seu contexto” (BRASIL, Lei no 5.597/2009, p. 19). Das metas e objetivos diretamente associados a educação prisional estão: (a) a garantia do acesso à Educação Básica a todos os sujeitos privados de liberdade, (b) a

⁷ Desde 2008, os candidatos ao magistério público estadual podem optar pela vaga na DIESP ou nas demais regionais, e naquele caso, recebem uma gratificação especial.

ampliação do acervo bibliográfico e suportes pedagógicos das unidades escolares prisionais, (c) a garantia do quantitativo máximo de 15 alunos por turma – “tendo em vista as peculiaridades do trabalho pedagógico desenvolvido e as necessidades individuais dos alunos”, (d) a adequação do sistema de gestão escolar da SEEDUC (Conexão Educação) à realidade das escolas prisionais, “assegurando a possibilidade de criar, ampliar e reduzir classes a qualquer época do ano letivo, bem como possibilitar a flexibilização do currículo, reconhecendo, ainda, as especificidades das diversas unidades, regimes e sistemas prisionais (BRASIL, Lei no 5.597/2009, p. 32-34).

Ainda assim, buscando esclarecer quais seriam as finalidades das escolas no cárcere, encontramos o projeto “Educando para a liberdade”, desenvolvido desde 2005 a partir do diálogo e parceria entre setores do Ministério da Educação (Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e do Ministério da Justiça (Departamento Penitenciário Nacional), com a Representação da UNESCO no Brasil e o patrocínio do governo do Japão. Segundo os idealizadores e colaboradores das ações do plano “Educando para a Liberdade” (EDUCANDO..., 2006), a educação prisional deve ter como objetivo central a restauração da autoestima dos reclusos - promovendo, estimulando e reconhecendo a progressão dos estudantes, já que a efetivação da valorização de si mesmo é a base para a reintegração social do indivíduo. Assim, o ensino aos detentos do sistema penitenciário além de seus aspectos formais de conteúdo, deveria ainda contribuir para o desenvolvimento desta capacidade de recuperação psicológica e social, permitindo ao apenado “tornar-se sujeito da própria história” (EDUCANDO..., 2006, p. 14). Também estão incluídas na educação em prisões as finalidades básicas da educação nacional: a realização pessoal do indivíduo, o exercício de sua cidadania e a preparação para o trabalho.

No universo das produções acadêmicas, do mesmo modo encontra-se a perspectiva da educação prisional como um possível instrumento para a

ressocialização e inclusão social dos presos (GRACIANO & SCHILLING, 2008; SARAIVA & LOPES, 2011). Silva e Moreira (2011, p. 4) destacam que o papel da educação prisional “deve ser única e exclusivamente o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas”.

Sobre a finalidade da “ressocialização” no ensino em prisões, mencionada tanto pelos documentos oficiais quanto pela bibliografia acadêmica, concordamos com Julião (2016, p. 37) que “o ser humano vive em um constante processo de socialização e não de ressocialização e reinserção social”.

Para o sistema penitenciário, a educação em prisões adquire outros fins, não necessariamente voltados para o indivíduo encarcerado, mas que beneficiam a própria instituição penal. Nesse sentido, a escola no cárcere pode contribuir como uma estratégia para a redução da violência, das fugas e das mortes dentro da prisão, e até mesmo da superlotação nas cadeias através da diminuição da taxa de reincidência – nesse caso, dissuadindo a pessoa da vida criminosa (SILVA e MOREIRA, 2011).

Sob outro ponto de vista, Yamamoto (2010 *apud* MELO, 2014, p. 64) considera que a escola prisional teria o papel apenas de legitimar o discurso da reabilitação social, já que o objetivo da prisão é a obediência passiva dos internos. A autora parte de um pressuposto onde a lógica que domina e norteia as atividades, as relações interpessoais e condutas dentro do sistema penitenciário é a da ordem, disciplina, segurança e neutralização do ser humano.

De modo semelhante, Melo (2014, p. 92) refere-se a prisão como um aparelho repressor de Estado, portanto, “é um local em que o sujeito pode estar duplamente propenso ao silenciamento”. Assim, as relações de poder estabelecidas nesse ambiente de opressão podem resultar na construção de regras de conduta entre os presos, baseadas na violência, na desconfiança mútua e na dissimulação de sentimentos e atitudes (PENNA, 2011 *apud* MELO, 2014). É nesse sentido que Melo (2014) concebe a escola prisional como um espaço

possível de resistência a essas relações estabelecidas, além de local para a prática do questionamento e do diálogo.

Entre as muitas visões possíveis acerca da escola situada em espaço de privação de liberdade, Melo (2014) percebe uma falta de definição, que é própria do que é transitório. A autora sugere que o fato seja consequência do recente movimento das políticas públicas que orientam o trabalho de educação nas prisões. Para ela,

Parece urgente que o país cumpra a lei e providencie que a educação chegue a toda a sua população carcerária, não porque a educação, sozinha, possa resolver assimetrias sociais e econômicas, mas porque é parte importante dos direitos básicos de toda pessoa e é preciso que a sociedade deixe de ver esse direito humano essencial como privilégio. (MELO, 2014, p. 113)

Assim, pelas suas especificidades, as escolas prisionais são reconhecidas como diferenciadas das escolas extramuros. No entanto, podemos perceber que ainda não há um consenso sobre o papel da escola na prisão entre os profissionais e estudiosos da educação e aqueles que servem ao sistema penal. Consequentemente, isso contribui para subestimar as possibilidades da educação nesse contexto, além de prejudicar o diálogo entre as duas esferas: educação e sistema carcerário.

2.4

As condições de trabalho

A prática educativa é construída a partir dos saberes docentes, os quais são utilizados em função das situações de trabalho e seus condicionantes, ou seja, o saber do professor está a serviço de seu trabalho na instituição escolar (TARDIF, 2002). Isso significa que as relações dos professores com os saberes da prática são sempre mediadas pelo trabalho, fornecendo-lhes convicções para enfrentar e solucionar as situações do dia a dia.

Entendendo que o saber docente é produzido no e pelo trabalho, buscamos analisar as situações enfrentadas pelos professores em sua rotina profissional, de modo a perceber tais marcas nos saberes mobilizados pelos mesmos.

2.4.1

“Nem o pior lugar no mundo lá fora se aproxima do que acontece ali”

Questionados sobre como percebem seu local de trabalho (estrutura física, organização, gestão), grande parte dos professores enfatizou as condições precárias e insalubres (alta temperatura nas salas de aula, falta de ventilação, sujeira, mau cheiro, infestação de animais transmissores de doenças) às quais estão submetidos em seu dia a dia na prisão. Palavras como “bizarro”, “cubículos” e “salinhas apertadinhas” são utilizadas para definir o ambiente onde lecionam.

Grzybowski (2004 *apud* STRAUB et al, 2017) afirma que o ambiente físico é um fator de influência indireta sobre o comportamento dos professores e alunos, pois os mesmos estão expostos a diversos estímulos diferentes durante as aulas. Quando favorável aos atores da escola, o ambiente físico pode vir a ser um instrumento educacional poderoso. Do contrário, pode prejudicar tanto a saúde de alunos e professores quanto a eficiência dos processos pedagógicos e o alcance dos objetivos da escola.

Porque você pode pegar doença, como lá está um andaço de sarna. De lá da cancela até lá você anda aquele “pedaço” todo no sol quente sem ter transporte. De manhã tem até determinado horário, quem trabalha à tarde, quando chega meio-dia, você tem que andar naquele sol quente. Quando chove, igual quarta-feira passada, foi água até o joelho. Aquela água de esgoto, a água mina. E fora aqueles montes de lixo que ficam acumulados lá, que você passa por aquela moscaria. Nem o dinheiro a mais que a gente ganha por trabalhar lá já ultrapassou há muito tempo. Ainda está em quinhentos reais. Não paga nem uma doença que você pegar. É uma contribuição que é pra sua passagem.

(Prof.^a Luiza)

Só ficava triste no sentido de que não havia climatização. Por mais amor que você tivesse, trabalhar em um ambiente super quente, onde um ventilador não consegue dar conta, é super difícil. Trabalhar em local abafado, sem janelas, transpirando intensamente e ainda com calça jeans e jaleco não é nada fácil. Fiz isso por anos de trabalho. Só existia ar na biblioteca e na secretaria. Em certos momentos eu achava desumano. Depois de caminhar 1200 metros, chegar transpirando “bicas” e ainda dar aula em sala com “termação” intensa não é nada fácil.

[...]

Eu sou que é uma coisa de louco. Lá em Bangu chega a 50 graus, é muito quente, passa mal aluno, passa mal professor. [...] Eu nunca trabalhei em uma sala que tivesse ar. [...] É desumano. Professor trabalhar num calor que é aquele. É horrroso.

(Prof.^a Denise)

A escola é dentro da unidade mesmo. É até um pouco cansativo pra gente porque a gente escuta parte do que acontece nas galerias, por conta de gritos. Na parte física, nós não temos janela, ficamos trancados lá dentro, isso tira nossa liberdade. Então a gente entra e é passado um cadeado, isso incomoda muito a gente lá dentro. Nesse momento, teve infestação de ratos porque a escola é tão próxima da galeria, que tudo que acontece nas galerias repassa pra gente. Infestação de piolho, tem piolho na escola. Infestação de ratos, tem rato na escola. Infestação de barata, tem barata na escola. Essa parte eu já briguei até como bióloga, até peguei pesado com a diretora, eu e outro professor de geografia, porque a gente estava encontrando muito cocô de rato. E você sabe que urina de rato é o maior transmissor da leptospirose, e você pode tocar, deixar uma caneta cair no chão, você levar até a boca e adquirir alguma coisa.

(Prof.^a Daniele)

Eu acho que é um lugar extremamente insalubre, porque a gente vivia com problema de esgoto inundando as salas com água suja. [...] Não tem nenhuma janela, nenhuma ventilação, o cheiro é muito ruim, às vezes o ar condicionado funciona, mas às vezes é um calor absurdo. Os alunos, os faxinas⁸, tentavam limpar a escola, muitas vezes não tinha material, a gente tinha que usar “criolina”, que o cheiro ficava pior ainda.

(Prof.^a Rosangela)

Em dias muito quentes, até mesmo a obrigatoriedade do uso de jaleco era deixada de lado devido ao desconforto pelo calor. A professora Denise não concorda com essa atitude e a considera antiética:

⁸ Presos que são autorizados para trabalhar na escola, geralmente em serviços de limpeza.

A diretora, quando chegava naquela época de dezembro, que já estava um forno, deixava tirar o jaleco. Eu falei, 'gente, tirar o jaleco é antiético, a maioria estuprador'. Apesar que eu não olho meu aluno como preso, ele pode ser o pior estuprador, mas ele é meu aluno. Nunca tive medo pra entrar numa sala, porque eu sempre tive meu olhar de amor, de carinho, de respeito. Mas poxa, você entrar assim. Eu uso o jaleco do primeiro ao último botão fechado, sempre. Minha roupa de trabalho é essa, calça jeans, tênis e camiseta, sempre foi. Eu não tirava o jaleco. Aí você vê professora com os peitos do lado de fora. Depois agarra... Essa falta de pudor falta em muito dos professores, até diretores. Pra quê tem jaleco, não é pra fechar? Igual você entrar na igreja e ficar mostrando os peitos. Se eu vou trabalhar no presídio eu tenho que ir fechada. Eu não me importo. Você trabalha com homens que não tem visita.

(Prof.^a Denise)

A insatisfação térmica com o ambiente pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, pois as reações fisiológicas dos alunos e dos professores dependem diretamente das condições ambientais as quais estão sujeitos. Straub et al (2017) explicam que “o excesso de calor dificulta a concentração e pode causar inquietação, que aliada à baixa umidade pode provocar sonolência e aumento de suor”. Esses fatores podem causar estresse térmico e, ao longo do tempo, provocar doenças mais complexas.

O trajeto até a escola e localização da mesma no interior do presídio também são marcantes na experiência do professor, inclusive pela sensação de insegurança em decorrência da ausência de “saídas de emergência” no caso de uma rebelião.

A gente tem que atravessar aquele corredor horroroso de celas que eu acho que era totalmente desnecessário. A gente poderia entrar pelo mesmo lado da visita. A gente tinha que atravessar o corredor e as visitas entravam por um lugar bem menos bizarro. [...] A escola ficava dentro da carceragem, você tinha que andar um corredor enorme, passar por oito celas, com chuveiro e tudo mais, a gente tem que andar reto, e uma das celas é o colégio. Eles [os agentes penitenciários] abrem o portão, a gente entra e fica trancado lá até a hora de terminar o nosso horário. A gente fica pedindo para a porta abrir pra poder sair, eles abrem, às vezes não, às vezes ficava meia hora a mais.

(Prof.^a Rosangela)

Então eu acho muito negativo, muito insalubre, muito inseguro também. Eu nunca vi nenhuma manifestação dos alunos, eu nunca vi eles manifestarem nenhuma agressividade. Mas é inseguro porque é dentro da cadeia. Acho que deveria ser fora daquele espaço. O aluno sair dali e ir pra escola.

(Prof. Herbert)

A instituição escolar no presídio não tem uma organização física própria. É, portanto, parte da penitenciária que foi improvisada para fins educacionais, salvo raras exceções. No relato do professor Herbert percebemos claramente isso:

Como espaço físico eu acho muito triste. É uma cela. Você continua na cadeia. Eu acho que não deveria ser dessa forma. Eu acho que deveria ser uma escola de verdade. Não tem infraestrutura, não tem nada. Só tem grades. Eu acho isso muito ruim. Talvez isso contribua para o aluno não se sentir livre naquele espaço.

(Prof. Herbert)

Patricia, professora há 30 anos na educação prisional, nos revela que a situação das escolas melhorou muito ao longo dos anos. Atualmente, leciona numa unidade escolar, inserida em presídio de regime semiaberto, considerada escola-modelo. Ela conta que até mesmo os alunos ficam surpresos com a qualidade da escola, pois duvidam que mereçam todo esse cuidado. Patricia acredita que tal qualidade pode incentivar o gosto pela escola e, assim, contribuir para o aluno encarcerado ampliar sua visão de mundo e “sair dali melhor”.

Quando eu comecei, eu já trabalhei em escola que era do lado de um lixão. E já trabalhei em escolas que você tinha uma estrutura um pouquinho melhor. E agora, desses trinta anos pra cá, a visão está bem diferente. Eu trabalho em uma escola climatizada. Ela parece uma escola particular. Mas é uma escola que não tem nem cinco anos. Então você se sente muito bem. Pra tirar uma xerox não tem dificuldade, mas já foi muito difícil para trabalhar. De dar aula no refeitório, de não ter sala, de muitas vezes não ter quadro, você ter que fazer o trabalho no papel. Mudou muito.

(Prof.^a Patricia)

Existe uma notável desigualdade na infraestrutura escolar presente nas

unidades penais do Complexo de Gericinó, em Bangu. Enquanto a maioria das escolas têm condições físicas precárias – sujeitando funcionários e alunos a situações de desconforto, insalubridade e desgaste físico e mental, uma escola em particular possui instalações e recursos invejáveis. Esse é o caso do Colégio Estadual Angenor de Oliveira (Cartola), construído recentemente em um presídio de regime semiaberto. Essa “escola-modelo” provoca críticas em professores quanto a diferença entre as condições de trabalho nela e outros estabelecimentos escolares administrados pela DIESP.

Porque alguns professores trabalham no ar condicionado e a gente de outras [escolas] não? Eu sei que o presídio não foi preparado para ter escola. Muitas escolas se adequaram ao presídio. Tanto que a escola ficou no meio da carceragem. Nas escolas novas, que foram construídas foras [da carceragem], é diferente. Eu trabalhei no Esmeraldino Bandeira que era um galinheiro. Agora é a coisa mais linda. É uma escola modelo, tem ar. Mas eu trabalhei num “puleiro”, lá no cantinho, parecia um galinheiro. Horrível, uns cubículos, umas salinhas apertadinhas, um calor. Então, por que alguns professores tem o privilégio de trabalhar no ar e outros não?

(Prof.^a Denise)

Julião (2013) aponta que atualmente, no Brasil, a realidade das escolas prisionais em alguns estados é bem diversa, variando de unidade penal para unidade penal. Enquanto algumas escolas possuem uma estrutura parecida com uma escola regular oficial extramuros da Secretaria de Estado de Educação, outras não possuem a mesma estrutura e continuam funcionando improvisadamente. Segundo alguns relatos obtidos, ele expõe que

essa diversidade que se observa entre as escolas de presídios dentro de um mesmo sistema estadual também se justifica pela relação existente entre a direção da unidade penal e a direção da escola. Enquanto em algumas unidades penais a direção se coloca mais próxima da escola, em outras não existe aproximação. Conforme explicitado por alguns docentes, “em certas unidades penais onde existem chefias na estrutura do sistema penitenciário responsáveis pela educação no presídio, por serem subordinadas diretamente a própria unidade penal, conseguem desenvolver uma certa interação com a direção local, mas no caso dos

diretores das escolas que são subordinados a Secretaria de Estado de Educação, se não fizerem um trabalho integrado com a direção da unidade penal, não conseguem desenvolver as suas atividades”. (JULIÃO, 2013, p. 5)

Mesmo não sendo “escolas-modelo”, algumas unidades escolares receberam elogios dos professores em certos aspectos, por exemplo: boa organização dos banheiros, sala exclusiva para os professores, cozinha para os funcionários da escola prepararem suas refeições.

Sem dúvida, os aspectos negativos das condições de trabalho nas escolas prisionais se destacaram entre os depoimentos dos professores entrevistados – o calor excessivo dentro das salas de aula, a infestação de animais causadores de doenças, a dificuldade no trajeto até à escola. Ainda assim, alguns professores mencionaram aspectos positivos sobre o local onde trabalhavam. E por mais que esses detalhes pareçam obrigatórios quando se trata da estrutura física de uma unidade escolar, na prisão isso se torna um “luxo”.

2.4.2

“É só você e caneta”

Por conta do rígido controle de segurança nos presídios de regime fechado e da precariedade de recursos oferecidos pelas escolas prisionais, as condições para uso de certos materiais didático-pedagógicos acabam sendo bastante limitadas. Ao longo do tempo, os professores tendem a ficar desestimulados com tantas restrições, prejudicando, de certa maneira, a riqueza de seu trabalho pedagógico.

A realidade de uma escola prisional e ainda dentro de um presídio de segurança máxima permite poucas aulas [com recursos didáticos]. Neste semestre consegui ministrar apenas duas aulas. Todo material é censurado, ficando meses sendo analisados. Isto desestimula a utilização de recursos didáticos. No ponto de vista da SEAP todo material de utilização para práticas ou mídias digitais são considerados potencialmente perigosos.

(Prof. Pedro)

De acordo com o relato dos professores, o uso de qualquer mídia digital (CD/DVD/pendrive), por exemplo, está condicionada a uma autorização prévia da direção da unidade penal. Na falta desse documento, o material não passa da portaria do presídio. Em algumas penitenciárias, o conteúdo das mídias é ainda visualizado minuciosamente por um funcionário da instituição até que seja liberado ou não, o que pode durar bastante tempo. Quanto a isso, a professora Rosângela mostra-se solidária aos agentes da unidade penal. Ela evita utilizar certos materiais justamente para não “tomar o tempo da direção do presídio”.

Segurança máxima, pra você entrar com CD, pen drive, tem que ser autorizado pela direção do presídio, ele [diretor do presídio] tem que ver. Não é só boa vontade, o diretor não tem tempo pra ficar vendo essas coisas, então, a gente não pode ficar levando tudo isso.

(Prof.^a Rosângela)

A professora Patrícia explica que, nesse sentido, há uma grande diferença entre as escolas situadas em presídios de regime fechado e aquelas inseridas em presídios de regime semiaberto. Nesse, o controle pela segurança é mais leve e, portanto, os professores não tem dificuldades em usar boa parte dos materiais que são proibidos ou que devem ser previamente analisados pelas unidades penais de segurança máxima. Por isso, os professores que trabalham entre esses dois “mundos”, necessitam pensar em estratégias diferenciadas, de acordo com cada contexto. Ainda assim, a professora Rosângela mostra-se otimista e acredita que, mesmo com tais limitações impostas pelos presídios de regime fechado, é possível desenvolver uma boa aula.

Lá [regime semiaberto] eu sinto a diferença de uma escola para outra. No sistema fechado, você não pode entrar com vídeo, com DVD, com pendrive, nada disso. E nessa outra que não é de segurança máxima tem que agendar, mas dá. Vai lá mostrar pra segurança, mas é mais fácil de você entrar. O de segurança máxima é mais limitado, porque as penas são altíssimas. No de segurança máxima não é ruim, dá pra fazer o trabalho, só é mais limitado. Então você faz um serviço, mas

“você sente que poderia ter mais alguma coisa. Aí acaba ficando um serviço diferenciado, porque em um você faz bem mais. Mas tem que compreender que você tem que seguir as normas do sistema. É igual a uma casa, cada escola tem seu perfil. Mas você trabalha dentro da medida do possível.

(Prof.^a Patricia)

É importante ressaltar que a atitude das professoras Rosângela e Patricia perante o controle de materiais imposto pela SEAP caracteriza, em parte, o que considera-se como desprofissionalização do magistério e crise da identidade docente. Ao não questionar pedagogicamente a ação dos agentes penitenciários e aceitar as condições determinadas pela unidade penal, as professoras mostram que não se identificam plenamente como profissionais, ainda vendo o magistério sob o prisma da vocação e do sacerdócio.

Segundo Oliveira (2008), a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, variando de acordo com o contexto socioeconômico a que está sujeito. Esse movimento tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando. A história de organização e constituição do magistério esteve marcada pela luta em constituir-se como profissão, ou seja, “ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva, simultaneamente, sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento”, convencendo o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis (OLIVEIRA, 2008, p. 31). Por outro lado, como os professores são, em geral, funcionários públicos ou empregados de instituições privadas, cada vez mais trabalham submetidos a orientações e controles externos. Assim, a grande luta pela profissionalização da docência, segundo o autor, está na superação da ambiguidade entre a obtenção de um status profissional e usufruir da condição de servidores públicos.

Além do rígido controle pela segurança do presídio, a precariedade de algumas escolas em relação aos recursos didáticos é também um motivo de

insatisfação dos professores. Equipamentos de áudio e vídeo, por exemplo, ou não existiam, ou estavam quebrados, ou sucateados – em alguns casos, os próprios alunos eram os responsáveis por isso. Até mesmo material de papelaria – cartolina, lápis, caneta de quadro – e livro didático não eram possíveis de se encontrar em determinadas escolas.

O que a gente podia fazer era levar material à moda antiga, material impresso. E pra fazer material impresso você tem que ter impressora, gastar dinheiro, e aí vai. Precisa de uma boa internet pra imprimir no colégio, não é o caso. Era “cuspe” e caneta, e caneta quando tinha, senão era só “cuspe”.

(Prof.^a Rosangela)

Diante dessa situação, a professora Rosangela admite que fazia “milagre” com o que era oferecido pela escola prisional onde trabalhava, quando compara com a sua condição de trabalho atual.

Mas dentro da escola, no que era oferecido no presídio, a gente fazia milagre com o pouco de material que a gente conseguia ter. (...) Fora da prisão você tem mais recursos didáticos, você pode usar uma televisão; pelo menos no colégio que eu dou aula, que recebe uma verba melhor, porque estou dando aula na zona sul. Então, você tem televisão, tem DVD se precisar, você tem retroprojeter. Se você quiser fazer uma maquete, não tem a burocracia de uma tesoura, de um estilete.

(Prof.^a Rosangela)

Há casos em que, quando a escola não fornece recursos didáticos suficientes, seja por falta de verba ou má gestão, os próprios professores se mobilizam para conseguir os materiais necessários para realizar determinada aula. Outra opção é solicitar aos alunos. Tratando-se da educação prisional, a situação é mais complicada. Mesmo que disponha do material, não é garantia que o professor consiga utilizá-lo: ou são proibidos pela administração do presídio, ou demora-se muito pela resposta ao pedido de autorização. E solicitar aos alunos-internos é praticamente inviável.

Às vezes você quer fazer uma experiência, pede a eles [alunos extramuros] pra trazerem, e você consegue fazer coisas simples sobre fungo, sobre física. Lá [na escola prisional] não tem como fazer nada. Você não tem material. Essa é a diferença. Aqui fora também é precário, não tem nada. Mas dá pra você inventar alguma coisa. Fazer alguma coisa, nem que seja o mínimo. Lá não, é complicado.

(Prof. Leonardo)

O relato do professor Leonardo toca na questão das aulas experimentais no ensino de Ciências. A experimentação é etapa fundamental no processo de produção do conhecimento científico, tornando-se um traço identificador de modernidade e de legitimidade entre as diversas ciências. Isso se reflete nos professores de disciplinas científicas como Ciências, Biologia, Física e Química, que entendem o ensino experimental como parte de si e de seu trabalho.

As atividades experimentais ou práticas, representam a identidade do currículo do ensino de Ciências desde a década de 1930, no Brasil, quando foram reconhecidas como parte do desenvolvimento de modernização no país e como uma forma de ensino ativo e moderno (MARANDINO et al, 2009). Em salas de aulas, pequenos laboratórios didáticos ou através de exposições em feiras de Ciências escolares, a experimentação contribui para a melhoria do ensino de Ciências na educação básica.

Diferente da experimentação científica em vários aspectos, a experimentação escolar ou escolarizada pode ser geralmente realizada de maneira simples, com materiais de baixo custo, sem a necessidade da maquinaria de um laboratório e de salas especiais. Assim, as atividades práticas não precisam ser exclusivas de instituições bem equipadas – que, aliás, não é a realidade na maioria das escolas públicas brasileiras.

Sob esse ponto de vista, mesmo reconhecendo a precariedade de recursos materiais nas escolas prisionais, podemos considerar a possibilidade de realização de aulas práticas nesse espaço. No entanto, os professores entrevistados relatam a inviabilidade da experimentação na educação em prisões em decorrência do rígido

controle sobre a entrada e o uso de diversos materiais na unidade penal. E apenas o fato de levar determinados objetos pode levantar uma desconfiança pelos agentes penitenciários, levando-os a crer que o professor quer favorecer os internos ou está prestando algum favor para eles, como mostra o relato do professor Leonardo: “Material lá é uma coisa que eu nem me atrevo a levar. Pode dar até 'merda’”.

Além de se mostrarem insatisfeitos com a impossibilidade de realizar aulas experimentais, os professores questionam a contradição entre a restrição para a entrada de alguns objetos – potencialmente perigosos – e liberação para outros – tão perigosos quanto. A justificativa da segurança penitenciária é de que certos materiais não autorizados para uso na escola poderiam resultar em “armas” na mão dos internos, colocando em risco a vida da funcionários e demais presos. Diante disso, é difícil entender como os próprios detentos estão livres para utilizar instrumentos que tenham lâminas de aço, como barbeadores e apontadores de lápis, por exemplo.

A parte prática eu não podia fazer porque não tem microscópio. Você não pode levar uma lâmina porque é de vidro, mas eles usam barbeador que tem gilete, tem um apontador que eles podem abrir e virar uma arma, com um lápis você pode fazer uma faca. Não tem material químico para fazer misturas. Não pode fazer nada.

(Prof.^a Denise)

A autoridade das unidades penais em relação a esse assunto parece estar acima dos interesses da própria Secretaria de Educação. Como relata a professora Daniele, as escolas extramuros geralmente recebem uma verba da SEEDUC para uso dos professores de Ciências, na realização de feiras de trabalhos científicos desenvolvidos pelos alunos nessa disciplina. Porém, as escolas prisionais parecem estar excluídas do recebimento desse subsídio.

A maior diferença pra mim é a dificuldade da feira de Ciências, que isso faz parte do professor de Ciências, que até recebe uma verba. Já fui várias vezes, quando eu

estava em Gramacho, pra assinar a verba que se recebe pra Ciências. Na prisional eu ainda não fui chamada pra isso. Só tem eu de Ciências lá. Mas eu não entendo porque isso não acontece na escola prisional, se no Estado acontecia. Pra eu comprar o meu material, um material que fosse permitido entrar. Eu não tenho essa verba. Lá fora eu tinha essa verba.

(Prof.^a Daniele)

Em outro momento, questionada sobre sua maior dificuldade como professora de Ciências na educação prisional, a professora Daniele ressalta sua frustração pela impossibilidade de realizar feiras científicas na escola.

Eu tenho um projeto lindo para verificação da pressão arterial lá dentro, pra gente trabalhar essa questão de batimentos cardíacos. Eles não querem deixar eu entrar com o aparelho de pressão. Agora eu estou tentando fazer a taxonomia das ervas medicinais. Eu estou dando botânica, que desapareceu. Estou botando por minha conta. Eu quero pegar as ervas, tipo erva mate, erva cidreira, fazer a parte taxonômica com o nome da espécie e botar lá dentro pra gente trabalhar. Aí entramos em greve, mas ainda não consegui. Porque pode entrar a erva e podem confundir com outras coisas. Gente, é só chazinho, que pode comprar em qualquer loja, mas isso tá difícil de entrar. Aí eu ia fazer a taxonomia de pelo menos dez chás diferentes. Aí bota a água quente no microondas, a gente ia tomar o chá e ia conhecer o nome científico e o nome empírico, e porque que aquilo é utilizado na medicina. Então pra mim a frustração é a feira de Ciências.

(Prof.^a Daniele)

Para o professor Herbert, essa carência de recursos “vai na contramão do discurso oficial do Estado” sobre o papel da escola na prisão. Para ele, sem recursos não há instrução, nem ressocialização: “Não tem tecnologia, não tem nada que permita que o aluno saia daquela situação dele, ou que os professores façam alguma coisa melhor. Você não tem recurso nenhum, é só você e caneta” (Prof. Herbert). Em outro momento, o mesmo professor lamenta a ausência de material para desenvolver suas atividades em aula, e afirma que essa situação descaracteriza o próprio ensino de Ciências.

Eu não vejo aula de Ciências, eu vejo uma aula de Ciências fazendo Ciências. Eu não dou aula de Ciências lá. Porque a aula de Ciências para mim é fazer ciência. É

questionar, discutir, buscar, investigar. Isso é Ciências. Eu acho que o professor de Ciências, especificamente, pra ele fica muito mais difícil nessas condições porque ele não tem nada em mãos pra trabalhar.

(Prof. Herbert)

Percebe-se, então, que os professores entrevistados precisam lidar com condições mínimas de recursos didáticos nas escolas prisionais situadas em penitenciárias de regime fechado, seja pela política de segurança do presídio, e/ou pela precariedade dos recursos oferecidos por tais unidades escolares. Naquele caso, mesmo que compreendam a importância das regras de segurança na unidade penal, mostram-se incomodados pela restrição das suas possibilidades pedagógicas, principalmente no que diz respeito às aulas experimentais. De todo modo, a falta de recursos pedagógicos contribui para desmotivar a ação docente nesse contexto de ensino, ou até mesmo, para negar o próprio ensino de Ciências.

2.4.3

A lei da boa vizinhança

Outras circunstâncias a que os professores estão sujeitos, decorrentes de seu ambiente de trabalho, são relativas ao seu relacionamento pouco harmonioso com os funcionários da unidade penal – principalmente aqueles responsáveis pela portaria e pela vigília dos presos, os agentes penitenciários. Alguns “guardas” chegam a tratar os professores com grosseria, desprezo ou deboche, demorando ao abrir os portões de saída e entrada do presídio. Em certos casos, referem-se à escola e ao trabalho docente com sarcasmo.

Em seu estudo sobre como os professores de uma forma geral são vistos pelo trabalho desenvolvido nas escolas dos presídios, Julião (2013) destaca que muitos docentes alegaram que todas as dificuldades enfrentadas pelas escolas prisionais se justificam porque os agentes penitenciários, assim como a sociedade em geral, não têm interesse em educar os apenados e nem acreditam na sua

recuperação. Sob esse ponto de vista, a solução para o sistema penitenciário seria o endurecimento das ações penais, que já beiram à desumanização do indivíduo. Assim, tais agentes acabam por não ver com bons olhos os profissionais de educação que atuam na prisão.

Mesmo sendo profissional e dependendo do plantão, sempre mantive a ética e sempre muito educada. Isto porque nos deparamos às vezes com profissionais que desmerecem e debocham do nosso trabalho. É isso mesmo. Infelizmente existem funcionários que não nos deixam trabalhar. Criam milhões de entraves para que possamos cumprir com os nossos horários. Demoram para abrir as portas para que possamos trabalhar. Houve vezes em que fiquei numa grade mais de meia hora com o guarda à distância, lendo jornal, e depois de um longo tempo de espera pergunta se eu quero trabalhar. Outras vezes eles nos veem suando bicas na porta e almoçam numa sala com ar condicionado e fingem não nos ver. Quando terminam a refeição perguntam o que queremos paradas na porta. São dificuldades mil que começam desde a cancela até a porta da unidade em que exercemos nosso ofício. São obstáculos que não nos fazem desistir.

(Prof.^a Denise)

Eles não gostam de escola lá. Eles ficam perguntando 'pra que preso precisa estudar? Precisa aprender biologia pra que? Pra aprender a roubar?'. E fora que dá mais trabalho. A portaria fica muito mais movimentada, com risco de alguém passar com alguma coisa. E eles falaram que já teve uma professora que largou lá pra se envolver com preso.

(Prof. Leonardo)

Apesar do comportamento desagradável de certos agentes penitenciários, os professores tentam manter o respeito e a ética profissional com os mesmos. Segundo a visão de alguns entrevistados, o comportamento dos funcionários do presídio pode ser passível de compreensão devido às responsabilidades de seu cargo e das características próprias desse ambiente de trabalho.

[o relacionamento é] Aceitável, o clima dentro do sistema é tenso. Sabemos que a qualquer momento pode iniciar uma rebelião. Os agentes penitenciários não aceitam nosso trabalho, logo não nos respeitam. Concluindo, não poderia ser agradável devido a essas circunstâncias.

(Prof. Pedro)

Eles têm desconfiança entre eles mesmos. Pela profissão deles tem que ter mesmo, não adianta. Mas é isso aí. Nunca vai mudar mesmo, pelo fato de ser uma prisão. Isso aí não me afeta nada não. Você está num presídio de segurança máxima. As pessoas vão trabalhar sorrindo o tempo todo, brincando? Não tem como. É um lugar propício pra desconfiança. Se ficar muito relaxado é até ruim, que você às vezes pode esquecer alguma coisa, aí tudo dá ruim. Então isso não me incomoda não.

(Prof. Leonardo)

É interessante ver que apesar dos comentários debochados, o professor Leonardo compreende o contexto e, assim, aprova o comportamento dos guardas. Além disso, ele naturaliza o ato e entende que isso jamais poderá mudar. Ao aceitar a situação, não se incomoda. Percebemos essa mesma reação de aceitação no relato da professora Daniele. Segundo ela, não se pode fazer nada pois os “agentes” estão acima da DIESP. E além das atitudes dos “guardas” já citadas, Daniele nos mostra problemas com furtos de materiais escolares e depreciação de trabalhos feitos pelos professores e alunos da escola.

Eu tenho um perfil que passa por cima disso. Primeiro que eu estou num local tenso, num lugar onde todo mundo suspeita de todo mundo, então, eu nunca fui destrutada, sempre cheguei lá, 'bom dia', 'boa noite'. Agora, eu percebo que eles são agressivos com coordenador, com direção, com trabalhos que a gente apresenta. A gente montou um banner falando sobre o soletrando, eles simplesmente foram lá e arrancaram o banner, rasgaram e picotaram. É uma coisa que é em grupo, não é pessoal a mim. Eles fazem muito isso. A gente chega lá, monta tudo, dá a turma para ser tirada, e a gente fica esperando, esperando e ninguém vem dizer que os alunos não serão retirados. Não dão uma justificativa de nada. Acontece coisa assim, entrar e pegar, se apossar de material que é da escola, que seria dado pra aluno. Às vezes frases do tipo 'não sei pra que vieram trabalhar', 'meu filho está em casa sem professor'. Ou deixa a gente em pé esperando, esperando, esperando. E a gente não pode fazer nada. A gente não pode ligar, não pode gritar, não pode bater de frente. A gente tem que simplesmente acreditar que vai ter o outro dia, e que o outro dia vai ser melhor. A primeira coisa que eu aprendi é que eles [agentes] estão acima da DIESP. Então eu sempre aprendi que nós estamos abaixo das diretrizes deles. Em Santo Cristo⁹ também foi falado isso, que nós estávamos subordinados a

⁹ Onde ocorreu o 6º Fórum de Educação em Prisões do Estado do Rio de Janeiro, em março de 2014, organizado pela SEEDUC/DIESP e pela SEAP.

eles. Então cria-se aquela coisa assim, 'a gente manda e vocês obedecem'.

(Prof.^a Daniele)

Assim como no caso do controle pela entrada de materiais didáticos no presídio, a falta de questionamento dos professores diante da atitude hostil dos agentes penitenciários nos leva a citar novamente a questão da desprofissionalização do magistério e dos conflitos na identidade docente. Burnier et al (2007) expõem que a profissão docente assume atualmente, de maneira geral, sinais de precarização. Segundo os autores, isso tem gerado crises de identidade profissional associadas a péssimas condições de trabalho, a salários pouco atraentes, à não-valorização do profissional, além de outros problemas.

O professor Herbert, há 1 ano na educação prisional, já passou pelas mesmas situações descritas pelos demais colegas: “piadinhas” e longa espera na abertura dos portões. De forma contrária aos outros professores, ele entende a situação, mas não aceita o fato dos agentes penitenciários não reconhecerem o valor do trabalho docente na prisão, e deseja mudanças nesse sentido.

Em relação aos funcionários da prisão, eu tive alguns momentos ali dentro bem desagradáveis, como ouvir piadinhas, esperar muito tempo. O cara está ali, o papel dele é aquele, você passa de um ambiente pra outro, mas deixar você esperando um bom tempo... Ouvei algumas coisas que desacreditam o papel da escola na cadeia, tipo 'você vai dar aula pra preso?', 'tem reunião de pais?'. O cara não acreditar nem no que ele faz, nem o que a gente faz lá dentro, de achar que não serve pra nada, de achar que a gente não faz nada. Muitas vezes você não tem aula na cadeia por razões diversas. Porque tem banho de sol, visita, então, você acaba trabalhando pouco, não porque você quer. Então acaba ficando uma coisa meio que desacreditada. Os caras acham, alguns, que você não trabalha 'vida boa, entra agora, daqui a pouco sai'. Eles trabalham 24h. Eu já ouvi algumas piadas, mas eu já fui muito bem tratado pelos servidores da SEAP, pessoas da administração. Mas em relação aos guardas, eu tive alguns problemas em relação a falas pejorativas e de espera também. Mas eu entendo. É o campo social deles, eles que definem as coisas. Mas acho que poderia ser diferente.

(Prof. Herbert)

Para a professora Denise, os agentes penitenciários agem dessa forma pois

veem a escola e os professores apenas como benefícios aos presos – isto é, algo que eles desmerecem – e não como direito. Além disso, diante dos casos de relacionamentos amorosos entre internos e docentes, a professora acredita que alguns agentes acabam por julgar que as profissionais que atuam na escola estão apenas interessadas em “assediar” os alunos.

Não são todos os guardas não. Se você encontra um guarda professor, ele te trata muito bem. Os outros não te respeitam em nada, te xingam, debocham de você. A gente não tem culpa se eles são bandidos. Eles acham que a gente dá moleza pra eles. Primeiro que é um direito deles pela Constituição. Uma vez o guarda falou assim: 'pra que preso estudar?'. Eles são muito abusados. Eles olham pra você como professora safada, sem vergonha, que vem namorar os homens. Infelizmente nós temos professoras que fazem isso. Teve um tempo na minha unidade que se proibiu entrar de saia, porque a mulher entrava de saia e mostrava tudo que tem direito. Então as professoras iam com uma saia curta, com as coxas de fora. Aí se proibiu ir de saia, só de calça.

(Prof.^a Denise)

Além dos agentes penitenciários, os professores estão expostos também aos abusos de poder de outros funcionários do sistema penal estadual. Ao explicar os motivos de sua saída da educação prisional, a professora Rosângela expõe ter presenciado uma situação constrangedora:

O meu motivo realmente de sair de lá foi com aquele final, com aquela juíza perseguindo a gente, eu acho que aquilo ali pra mim foi a gota final da humilhação. O que aconteceu foi muito ruim. Eu vi ela querendo dar voz de prisão para dois colegas meus lá dentro por besteira, e aquilo não deu mais. Por causa de diário, querer dar voz de prisão pra professor? É inaceitável. Então eu acho que o próprio sistema tenta derrubar a gente. Eu cansei de ser vítima, cansei de lutar contra a maré, a gente tem que ser mais egoísta, tinha que pensar mais em mim. Essa matrícula eu tirei e coloquei no Ceja na Urca. Um lugar maravilhoso, estou dando aula para cego. Estou adorando. Eu já tinha feito estágio com cego e agora estou dando aula para cego. Estou ajudando da mesma forma, mas de uma maneira diferente. Nunca mais eu volto [para a educação prisional].

(Prof.^a Rosângela)

O fato ocorreu no final de 2015, com a juíza Daniela Barbosa Assumpção,

da Vara de Execuções Penais. Em visita ao presídio e à escola onde a professora Rosangela trabalhava, a oficial de justiça solicitou que alguns docentes mostrassem o seu diário de frequência da turma. Ao constatar que certos diários estavam incompletos, a juíza declarou voz de prisão aos professores, justificando que os mesmos poderiam estar fraudando a frequência de certos presos à escola. Após o ocorrido, ainda na escola, a juíza voltou atrás e os professores foram liberados.

Inicialmente disposta a querer “mudar o mundo” através da educação, a professora Rosangela diz ter perdido esse sentimento após ter presenciado o tratamento hostil com o qual seus colegas de trabalho foram recebidos na escola.

Durante alguns anos sim, depois eu me senti totalmente desfocada pela situação, pela humilhação dos guardas, pela humilhação da juíza, de tudo, eu acho que eles oprimem a gente de uma tal forma. Eles marginalizam a gente, começam a tratar a gente como se a gente fosse preso também. A gente não tinha local pra ficar, na hora do intervalo, muitas vezes tinha que ficar em pé uma hora, pessoal fumando, uma sujeira, cheio de mosca. Então, eu não estudei tanto para passar aquilo. [Sobre ter ficado bastante tempo nessa situação] Bastante. Eu fui o recorde do colégio. Depois de mim só uma outra professora de oito [anos]. Ninguém aguentou. O máximo que aguenta são três [anos]. É o limite. O quarto ano já é muito difícil, o quinto é desesperador, e o meu sexto foi a morte. O meu último dia lá, eu liguei para o diretor e disse que não ia nunca mais. Até hoje não fui buscar meu atestado de frequência. E não vou.

(Prof.^a Rosangela)

Diante dos problemas de abuso de autoridade e da desconfiança de certos agentes penitenciários e demais funcionários do sistema penal, os professores em geral ainda procuram manter um relacionamento amigável com a equipe da unidade carcerária, a fim de evitar possíveis enfrentamentos – que em casos mais graves, pode resultar em exclusão do quadro de docentes das escolas prisionais por solicitação da SEAP¹⁰. Assim, vigora o que a professora Denise chama de “lei

¹⁰ Em conversa informal com colegas de trabalho, fui informada sobre dois docentes que sofreram esse tipo de penalidade. Um deles porque exibiu na escola o filme “Sniper americano”, de 2015, que conta a história real de um atirador de elite das forças especiais da Marinha dos Estados Unidos. Sobre a outra professora, não se sabe o que ocorreu. Em e-mail enviado pela

da boa vizinhança”: “No ensino prisional temos que manter a lei da boa vizinhança sempre”.

O mesmo também acontece com os professores em relação aos alunos. Conscientes do risco de morte ou acidentes em caso de rebeliões, os docentes acreditam que precisam interagir sempre de forma harmoniosa com os estudantes encarcerados. Desse modo, no momento de perigo, poderiam ser “protegidos” pelo seu alunado ou, pelo menos, não seriam alvos de “vingança”.

Eles não são os bonzinhos, mas se você está lá pra fazer esse tipo de educação, essa modalidade, você tem que olhar pra eles como se eles fossem alunos. Desconfiança todo mundo tem. Mas se acontecer alguma coisa, eles vão fazer o que querem. Eles mandam no presídio, eles mandam em tudo. Ali é só Deus mesmo.

(Prof. Leonardo)

Atualmente, nos presídios do Estado do Rio de Janeiro não há mistura de presos de diferentes facções criminosas, reduzindo-se bastante as possibilidades de brigas e massacres entre os internos e a explosão de rebeliões nas unidades. De fato, apenas uma professora mencionou ter presenciado – há mais de 20 anos – uma rebelião no seu local de trabalho, embora reconheça que nunca passou qualquer “aperto” durante sua experiência como professora de Ciências na prisão. Ela nos revela dois momentos únicos em sua trajetória na DIESP: foi mantida refém de um fugitivo dentro da escola e quase vivenciou uma rebelião na unidade penal. Mesmo consciente do risco que passou em um dos episódios, ela vê um lado positivo no ocorrido.

SEEDUC/DIESP para a docente, disponibilizado pela própria através de rede social, mencionava-se que a SEAP solicitava “a necessidade de exclusão” da respectiva professora “do quadro de docentes das Escolas Prisionais com base na Cláusula Segunda ‘dos Deveres dos Partícipes’, constantes em Termo de Cooperação entre a SEEDUC e a SEAP (publicado em 2011). Essa cláusula estabelece em seu item ‘K’ que deve ser encaminhado documento a SEEDUC/DIESP “solicitando o afastamento do Sistema Prisional de qualquer profissional da SEEDUC que tenha cometido falta grave que coloque em risco o bom funcionamento e a segurança do espaço prisional, entendendo que tal documento deverá conter argumentos que justifiquem a exclusão do profissional das Unidades Escolares que existem dentro do Sistema Prisional”.

O que aconteceu uma vez, eu tirei até um ponto positivo. Teve uma rebelião. Um preso tentou fugir pela escola. Ele estava com uma arma, até então a gente não sabia que a arma era de brinquedo. Quem estava do lado de fora, na sala dos professores, ele prendeu no banheiro. E o guarda da escola começou a trocar tiro. Eu e mais outras três [professoras] estávamos na sala de aula, quando eu escutei os tiros, não tinha como sair. Meus alunos fecharam a porta da sala, falaram assim 'professora, a senhora vai ficar aqui, porque aqui não vai acontecer nada, ninguém vai entrar aqui'. Então eu achei aquilo uma preocupação, um ponto positivo no que estava acontecendo. Meus alunos tiveram a preocupação de fechar a sala comigo ali dentro. E não foi só comigo não. O professor de religião também falou que aconteceu a mesma coisa. Então eles ficaram com toda aquela preocupação de que não acontecesse nada comigo. Foi um ponto negativo [a rebelião], mas eu vi que pelo menos tiveram uma consideração com o professor. Deve ter sido em 95, 96. Os professores da minha escola aqui estavam lá nessa época.

[...]

Teve [rebelião] no Bangu 3, os professores ficaram presos 2, 3 dias. Ficaram presos na escola, numa rebelião. A escola sai quatro horas, mas as colegas, ao invés de saírem quatro horas ficam conversando, arrumando, aí eles acharam que não tinha mais ninguém na escola, e a rebelião ia estourar depois de quatro horas. Só que tinha professor na escola, então, não deu pra sair, porque já tinha polícia do lado de fora. Era meu dia, porque eu não fiquei? Nem sei em quantas escolas eu trabalhava, um sol igual a esse aqui, meu marido veio me pegar pra almoçar e voltar para o Bangu 3. Saí de uma escola e ir pra outra. Só que quando nós fomos almoçar, meu marido falou assim 'tá tão quente, melhor a gente ir embora', eu falei 'eu vou embora? Vou faltar?', 'ah, é melhor, tá muito quente', eu falei 'vamos embora'. Fui embora pra casa. Quando deu cinco horas, falava na televisão: rebelião. Aí tinha colega que começou a ligar lá pra casa, porque sabia que era meu dia. Eu não fiquei, as minhas colegas ficaram três dias. Não fizeram nada com a escola, porque o negócio era com os guardas, mas a escola não podia sair. Perigoso, um corredor, não tem como sair dali. [Depois da rebelião, os professores] Voltaram [a dar aula]. Uma saiu depois porque ela quis, anos depois. As pessoas não ficaram com medo não. Porque você sabe que você já corre esse risco. Daí a gente tem que ter toda aquela boa vizinhança. Tem colegas que falam que não trabalhariam no presídio nunca. Mas quando vem, vê que não é tão... É perigoso, mas dá pra trabalhar tranquilo. Não se envolver, o que eu falo muito. Porque se você ficar de muita coisa, eles começam a confundir. Acha que é boazinha demais, que quer ajudar, que está com pena. Trato bem, mas sempre com aquela parede. E eles compreendem quando você coloca que os seus serviços ali é só dar aula.

(Prof.^a Patricia)

Em suma, nota-se que as atitudes hostis expressas pelos agentes penitenciários são geralmente aceitas pelos professores de Ciências que lecionam em escolas prisionais, causando assim uma mudança em sua identidade como profissional da educação. Conscientes ou não disso, acabam por não questionar

pedagogicamente os prejuízos desse tipo de relação perante seu trabalho educativo e os objetivos das escolas no cárcere.

3

A docência na prisão

Educar realmente é sensibilizar a alma para que prossiga com autonomia criando novos caminhos.

(Mônica Christi)

3.1

Os sujeitos da pesquisa

Concordamos com Luna (2013) de que a primeira regra para a escolha das fontes de informação é selecionar sempre a fonte mais direta possível. Assim, entendemos que para conhecer as práticas docentes realizadas no ensino de Ciências no cárcere, a fonte mais direta são os próprios professores. Desse modo, participaram da pesquisa 10 professores com experiência no ensino da disciplina escolar Ciências - anos finais do Ensino Fundamental - em escolas prisionais estabelecidas em unidades penais de regime fechado (segurança máxima), gênero masculino, localizadas no Complexo Penitenciário de Gericinó, no município do Rio de Janeiro. Dois deles foram meus colegas de trabalho e os demais eu conheci através dos cursos de formação continuada organizados pela SEEDUC/DIESP, por indicação de outros professores, ou ainda por contato via e-mail com a escola prisional onde o professor lecionava.

A maior parte dos professores contatados confirmaram o desejo de participar da pesquisa e, de fato, se disponibilizaram para a entrevista. Houve apenas um caso em que o professor, contatado no curso de formação continuada da SEEDUC/DIESP, confirmou sua participação mas preferiu que as perguntas fossem enviadas por e-mail. Expliquei que dessa maneira não consistia ser uma entrevista, e então, não obtive mais resposta.

Procurei inserir na pesquisa todos os professores com experiência no ensino de Ciências em uma das sete escolas prisionais situadas em presídios masculinos

de regime fechado, localizadas no Complexo de Gericinó. Com alguns professores em exercício em tais unidades, tentei contato via e-mail da escola. Uma das professoras estava em greve, e a pessoa que me retornou a mensagem disse ser complicado conseguir o contato da respectiva docente nessa situação. Na outra escola foi o diretor quem me respondeu. Confirmou ainda a presença de mais duas professoras de Ciências no estabelecimento, uma de contrato e outra de GLP¹¹, no entanto, também não retornou mais o contato.

3.2

Instrumento de coleta de dados

Atualmente, a investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de coleta de dados (estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação), cuja escolha depende dos métodos e materiais empíricos disponíveis (SILVA, 2005). No nosso caso, em decorrência das limitações de acesso atribuídas pelo sistema penal e do pouco tempo destinado ao desenvolvimento e conclusão da pesquisa, a entrevista individual se mostrou como uma grande possibilidade para a coleta do material que se podia dispor. Cabe ressaltar que foi realizado um pré-teste antes da aplicação da entrevista aos sujeitos da pesquisa, a fim de compreender se os recursos estavam adequados ao propósito da pesquisa (ZAGO, 2003; OLIVEIRA *et al*, 2010; LUNA, 2013).

A entrevista individual é um encontro entre dois indivíduos, com o objetivo de que uma delas obtenha informações a respeito de certos assuntos, mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI e LAKATOS, 2003). Uma

¹¹ Gratificação por lotação prioritária (carga horária suplementar). Pode ser cumprida na mesma escola onde o professor está lotado com sua(s) matrícula(s) ou em outra unidade escolar de qualquer uma das regionais administrativas pedagógicas da SEEDUC. Como a carência de docentes na rede estadual é grande, o exercício por GLP é bastante comum, podendo ser lecionadas disciplinas diferentes daquela de origem do professor no concurso. Nesse caso, o professor deve solicitar o “enquadramento” mediante comprovação em histórico escolar da graduação de pelo menos 120h em cursos específicos. O formado em Ciências Biológicas, por exemplo, dependendo de sua carga horária acadêmica, pode estar apto a lecionar Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, além de Biologia, Física e Química no Ensino Médio.

de suas principais características é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas – tal como um questionário (ZAGO, 2003). As entrevistas podem ser classificadas em estruturadas, não-estruturadas ou semiestruturadas. Optamos pela última, pois permite unir organização e flexibilidade, já que conta com um roteiro preestabelecido, podendo ser modificado conforme o teor da narrativa do entrevistado (OLIVEIRA *et al*, 2010).

Segundo Aires (2011), a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano, adotando uma grande diversidade de usos e multiplicidade de formas (por exemplo: entrevista individual falada, entrevista de grupo e entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador), de duração bastante variável - pode ser de uns breves minutos ou de longos dias, como é o caso da entrevista nas histórias de vida. No presente estudo, preferimos as entrevistas realizadas pessoalmente. Porém, em virtude das rotinas dos professores e da própria pesquisadora, algumas entrevistas foram feitas via aplicativo de comunicação¹² e outras por telefone.

3.3

Tratamento dos dados

O tratamento dos dados obtidos através das entrevistas tomou como base a Análise de Conteúdos – modalidade Análise Temática – por se tratar de uma técnica de pesquisa que mescla a descrição objetiva e sistemática próprias do rigor científico com a interpretação qualitativa dessas informações. Segundo Moraes (1999), tal metodologia de análise constitui uma técnica de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Conduzindo a descrições sistemáticas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma

¹² *WhatsApp*

leitura comum.

A metodologia de análise de conteúdos faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais, tal como a educação (MORAES, 1999). Assim, constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades específicas.

Concorda-se com Minayo (2010) que o tratamento dos dados, a partir dessa abordagem, possui vantagens ao buscar atingir os seguintes objetivos: “ultrapassagem da incerteza” – respondendo às perguntas, hipóteses e pressupostos; “enriquecimento da leitura” e “integração das descobertas” – desvendando a lógica interna subjacentes aos comportamentos, discursos e relações dos sujeitos da pesquisa. O autor descreve que, operacionalmente, a análise temática divide-se em três etapas. Na primeira, denominada “pré-análise”, acontece (a) a escolha dos documentos a serem analisados, (b) retomada das hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa, (c) determinação das “unidades de registro”, da forma de categorização e dos conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise. A segunda etapa é a de exploração do material, ou seja, a busca por categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizada. Na terceira e última etapa é realizado o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação através da inter-relação com o quadro teórico inicial.

Em resumo, a análise de conteúdos tem como etapas essenciais a categorização, a descrição e a interpretação dos dados obtidos (MORAES, 1999). Na pesquisa em questão, escolhemos organizar os resultados das entrevistas de forma temática, classificando-os, essencialmente, segundo as categorias de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. É importante ressaltar que, ao longo da descrição e interpretação do material coletado, além de utilizarmos nosso quadro teórico inicial, surgiu a necessidade de buscar outros referenciais. Como aponta Minayo (2010), foi preciso abrir-se para novas dimensões teóricas e

interpretativas que acabam por ser sugeridas pela leitura do material.

3.4

Professores de Ciências da educação prisional no município do Rio de Janeiro: quem são?

No Complexo de Gericinó, em Bangu, funcionam atualmente 7 escolas prisionais em unidades penais de segurança máxima (regime fechado) para o gênero masculino. Na maioria dessas unidades escolares há apenas 1 professor para a disciplina Ciências dos Anos Finais (AF) do Ensino Fundamental, que geralmente leciona para uma turma do módulo I e outra do módulo III¹³, cada uma com 6 tempos de aula por semana, contemplando assim as 12h de regência de uma matrícula de 16h¹⁴. Por ordem da DIESP, tanto os professores de Ciências quanto os das demais disciplinas devem cumprir de preferência, em cada turma, dois tempos consecutivos de aula por dia. A carga horária diária nas escolas, por turno, é de 4 tempos de aula. Dessa forma, as classes têm duas disciplinas por dia, ou seja, dois professores. Assim, se um professor faltar, a turma não perderá o dia de aula, o que é de extrema importância para o aluno-interno pois significaria também um dia de remição de pena perdido.

Essa preocupação da DIESP na organização do quadro horário escolar deve-se ao grande absenteísmo de professores na rede estadual do Rio de Janeiro, inclusive nas escolas prisionais. Oliveira (2015) aponta que o absenteísmo docente é um dos principais elementos que dificultam o trabalho da Superintendência de

¹³ Na nova matriz curricular da SEEDUC para a EJA, a disciplina Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental está presente apenas nos módulos I e III, cada um com seis tempos da disciplina por semana.

¹⁴ As quatro horas restantes são relativas ao planejamento, cujo cumprimento não precisa ser feito na escola. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, determina o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária docente para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Assim, pelo menos 1/3 da carga horária do professor pode ser dedicada ao planejamento das atividades pedagógicas. Para uma matrícula de 16h, comum na rede estadual, 1/3 seria equivalente a 5,3h, ou seja, o tempo de regência deveria ser de 10h ou 11h (arredondando para cima ou para baixo os 10,7h).

Administração de Pessoas da SEEDUC, no que diz respeito ao provimento de professores no combate à carência docente nas escolas da rede estadual. Há uma grande preocupação, por esses gestores, em cumprir a carga horária proposta pela matriz curricular em função do número das faltas docentes – que ocorrem em geral por licenças médicas. Mesmo que a instituição preveja legalmente a possibilidade de substituição e reposição do conteúdo perdido pela classe, a própria legislação em vigor ampara a ausência do professor em sala de aula.

De acordo com Oliveira (2015), as doenças mentais e os distúrbios comportamentais são as doenças mais recorrentes nas licenças médicas dos docentes. Acredita-se que tais problemas podem ser decorrentes de várias questões, entre elas, as inúmeras atribuições inerentes a profissão de professor, a carga horária intensa (muitas vezes dividida entre várias escolas), os salários baixos e os despreparo em administrar problemas e questões sociais. Essas situações podem resultar desde esgotamento físico e mental, ansiedade, estresse, síndrome de Burnout, até transtornos mentais e comportamentais, doenças musculoesquelético e do sistema circulatório.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são professores de Ciências que se encontravam em exercício ou que já haviam lecionado¹⁵ em escolas prisionais localizadas em presídios masculinos de regime fechado. Assim, trabalhamos com um grupo de 10 docentes que apresentaram disponibilidade para a entrevista (Tabela 1).

¹⁵ De todos os entrevistados, apenas duas professora não pertenciam mais a DIESP. Uma delas solicitou transferência para outra regional pedagógico-administrativa e a outra pediu exoneração da SEEDUC para ocupar cargo de 40h semanais na rede municipal do Rio de Janeiro.

Docente¹⁶	Idade	Tempo de serviço no Magistério	Tempo de serviço na Educação Prisional
Herbert	33	16 anos	1 ano
Leonardo	33	7 anos	3 meses
Rosangela	34	7 anos	6 anos
Fabio	41	10 anos	3 anos
Daniele	44	12 anos	2 anos
Denise	49	17 anos	8 anos
Fernanda	52	14 anos	1 ano
Pedro	55	29 anos	6 anos
Luiza	57	41 anos	5 anos
Patricia	62	44 anos	30 anos

Tabela 1: Perfil dos professores entrevistados

O grupo é constituído de seis docentes do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Embora as Ciências tenham como referência acadêmica disciplinas científicas (por exemplo, Biologia, Física, Química, Geologia, Astronomia, etc.) representadas, historicamente, em sua maioria por homens (BATISTA et al, 2011), são as mulheres que atualmente dominam o quantitativo de matrículas e formandos na licenciatura de instituições de ensino superior (BARRETO, 2014).

A faixa etária varia dos 33 aos 62 anos, sendo maior a concentração de professores (sete) com mais de 40 anos de idade, o que caracteriza um conjunto de profissionais mais maduro. De acordo com o trabalho de Huberman (1992), uma parte desse grupo estaria classificada na fase “pôr-se em questão” (entre 35 e 50 anos) e os demais na fase da “serenidade e distanciamento afetivo” (entre 45 e 55 anos). A primeira corresponde ao que o autor define como uma fase – ou várias fases – da vida onde a pessoa examina suas experiências passadas, relacionando-as com seus objetivos dos primeiros tempos. Assim, questiona-se se deve

¹⁶ Nomes fictícios.

continuar o mesmo percurso ou se avança para outros caminhos. Quanto a segunda fase, Huberman (1992) destaca que a serenidade pode ser alcançada por vias diversas, mais frequentemente após um período de questionamento. Professores nesse estágio de vida tendem a ser menos sensíveis ou vulneráveis à avaliação dos outros (diretor, colegas, alunos), aceitando-se como realmente é e não como as demais pessoas desejam. O distanciamento afetivo é criado, em grande parte, pelos próprios alunos. Professores mais novos são tratados como “irmãos ou irmãs mais velhos(as)”, enquanto as relações com um professor mais maduro são mais paternalistas ou maternais. Por outro lado, tal distanciamento pode ser também resultado do pertencimento a gerações diferentes e, portanto, das suas distintas “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil.

É preciso ressaltar que não existem provas empíricas de que a maioria dos professores passa por estas fases. Além disso, existem múltiplos fatores sociais (características da instituição, contexto político e econômico, acontecimentos da vida familiar) que influenciam a maneira como o profissional pensa a sua vida e o seu trabalho em determinada idade. A professora Daniele (44 anos, supostamente na fase “pôr-se em questão”) nos dá um exemplo de como certas situações da vida familiar podem mudar nossos planos profissionais. Mãe de alunos com dificuldade de aprendizagem, ela precisou lidar com o despreparo de equipes escolares perante esse problema. Hoje, ela deseja fazer o mestrado em Educação para se aprofundar no tema e, inclusive, contribuir para o estudo dessa situação entre os alunos das escolas prisionais.

A questão que você perguntou sobre a diferença da escola prisional, dos alunos em si, eu vejo que muitos alunos ali dentro eles apresentam transtorno em grau grande, pequeno. Agora que eu estou começando a trabalhar com isso, por conta dos meus filhos, e eles [alunos apenados] foram deixados de lado. Então, na verdade, eles até entraram na escola, tentaram conhecer uma escola, mas por alguma deficiência que não foi trabalhada, não foi questionada, porque não existia um profissional externo, eles foram deixados de lado. [...] Por isso que eu estou querendo mais [...]. Como professora de Ciências está ótimo, já realizei. Quero subir um degrauzinho pra falar melhor de educação, discutir melhor esse assunto. [...]. Então eu quero trabalhar com a educação em si. Eu quero fazer o mestrado dentro da Educação. Estar lá no

sistema transformador, e até tocar um pouco alguns professores que a gente vê resistência: 'O aluno nada quer', 'Não há aula'. A gente está vivendo sempre essa mesma tecla.

(Prof.^a Daniele)

Em relação ao tempo de experiência no magistério, a maior parte (oito) tem mais de 10 anos de serviço (muitas vezes concomitante em instituições públicas e privadas, lecionando para turmas regulares e/ou EJA no EF e/ou EM), enquanto que na educação prisional, observamos o contrário. Com exceção de uma professora, todos os demais possuem menos de 10 anos de exercício na prisão – seis deles com até 5 anos. Os dados revelam a existência de um significativo processo de rotatividade dos profissionais nessas escolas. Julião (2013) aponta que uma possível causa desse fenômeno seja o fato de que a maioria dos professores que trabalham nas prisões, dependendo do estado, são profissionais contratados por tempo determinado, permanecendo por um período máximo de dois anos. Considerando que a administração das escolas prisionais – inclusive contratação de professores efetivos – no Estado do Rio de Janeiro se dá oficialmente pela SEEDUC há 49 anos (MARCELO DOS SANTOS e PINTO, 2014), essa hipótese se aplica aos professores entrevistados.

Nas palavras de Huberman (1992), o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Ele aponta que existem cinco fases do ciclo de vida profissional dos professores, cada uma com um período médio de duração. São elas: “exploração” (2 a 3 anos), “estabilização” (4 a 6 anos), “dinamismo” (7 a 25 anos), “conservadorismo” (25 a 35 anos) e “desinvestimento” (35 a 40 anos). Entretanto, essas etapas não são fixas, pois o ciclo de vida profissional dos docentes constitui-se como um processo dinâmico e peculiar.

Sob a perspectiva do tempo de carreira na educação prisional e da teoria de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, observamos que os docentes entrevistados podem ser incluídos em quatro das cinco etapas de

vida que o respectivo autor define.

Nos três primeiros anos de carreira (como é o caso dos professores Herbert, Leonardo, Fabio, Daniele e Fernanda), o profissional pode viver uma fase com diferentes perfis: de “sobrevivência” (o choque do real, o tatear constante, a preocupação consigo mesmo, as dificuldades com alunos problemáticos e material inadequado); de “exploração” (entusiasmo inicial pela experimentação e a situação de responsabilidade); de frustração. A respeito da educação no cárcere, o aspecto de “sobrevivência”, mais especificamente o “choque com a realidade”, tem maior relação com o contexto de lecionar dentro de uma unidade penitenciária do que com a escola prisional em si. Ainda que considere as escolas “extramuros” como hostis, por conta de experiências ruins onde lecionava, o professor Leonardo afirma que foi um “choque”, ao entrar no presídio pela primeira vez.

Pra quem nunca viu aquele ambiente, é um choque. Você vê muita gente presa, passa pelas celas. A gente não teve problemas com os presos, mas é um choque. A nossa realidade mudou.

(Prof. Leonardo)

No geral, a fase de exploração está presente no início da carreira docente, podendo ser fácil ou problemática, concludente ou enganadora, sistemática ou aleatória, sempre limitada pelas condições impostas pelas instituições de ensino. Em certas ocasiões, as etapas de sobrevivência e descoberta são vividas simultaneamente, sendo o segundo aspecto um suporte para que o docente resista ao primeiro. O relato do professor Herbert mostra claramente essa situação de “exploração” e de “sobrevivência” na educação prisional, mesmo após 16 anos de carreira no magistério “extramuros”:

Tudo o que eu fiz esse ano foi tateando às cegas. Tentando experimentar, tentando fazer, buscando metodologias. Não sei nada. Eu dou aula em prisões, mas não sei qual é o caminho que deve ser seguido, qual o modelo que deve ser seguido, qual a

proposta que existe. Eu faço da minha forma.

(Prof. Herbert)

Dos 4 aos 6 anos de carreira (professores Rosangela, Pedro e Luiza), o professor tende a passar da fase de “exploração” para a de “estabilização”. Esse estágio é caracterizado pela escolha da identidade profissional, o que implica a renúncia, pelo menos por um determinado tempo, a outras possibilidades ou identidades. O professor se preocupa mais com os objetivos didáticos do que consigo, como mostra a professora Luiza, ao dedicar seus fins de semana ao planejamento das aulas no presídio: “Sempre preparo em fim de semana a aula, preparo o material, o que vou usar, o que eu vou fazer, se eu vou passar filme”. O relato da professora Rosangela revela o contrário, demonstrando que o desenvolvimento da carreira é um processo particular e, nesse caso, sujeito às implicações das situações vividas durante a experiência docente no presídio.

Eu cansei de ser vítima, cansei de lutar contra a maré, a gente tem que ser mais egoísta, tinha que pensar mais em mim. Essa matrícula [da DIESP] eu tirei e coloquei no CEJA, na Urca. Um lugar maravilhoso. Nunca mais eu volto [para a educação prisional].

(Prof.^a Rosangela)

Entre outros aspectos dessa fase, o docente passa a se afirmar perante seus colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades, sentindo-se mais confiante e confortável para enfrentar situações complexas e inesperadas. É uma fase de libertação, segurança e descontração, pois o profissional passa a relativizar seus insucessos, possuindo uma confiança crescente no seu trabalho e um sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino.

Entre os 7 e 25 anos de profissão (professora Denise), os professores vivem a fase de “dinamismo”, marcado por uma atitude geral de diversificação, mudança e ativismo, bem como uma atitude de revisão e de interrogações sobre a carreira.

Em relação à atitude de diversificação, os docentes podem investir em novas experiências didáticas, tal como diferentes metodologias, materiais didáticos e formas de avaliação. Trata-se de uma atitude de inovação e mudança no repertório pedagógico acumulado nas fases profissionais anteriores (COSTA, 2012). Em um dos relatos da professora Denise, percebemos esse aspecto diversificador e inovador em suas práticas educativas na prisão. A professora, no entanto, declara que “sempre” trabalhou desta maneira:

Sempre segui meus instintos e juntava com o meu furor pedagógico. Junto BioArte, teatro, dança, música e painéis. Amo as artes e o desenho. Junto tudo e desenvolvo. Eu viajava com meus alunos nas montagens dos trabalhos.

(Prof.^a Denise)

Com mais de 30 anos de carreira na educação prisional, a professora Patricia encontra-se na fase do “conservadorismo”. Segundo Huberman (1992), essa etapa caracteriza-se muito mais como um estado “de alma”, mediante atitudes de serenidade ou de conservadorismo e lamentações. A serenidade se expressa na diminuição da vulnerabilidade diante da avaliação dos demais, na aceitação de si mesmo e na celebração com o que se foi capaz de fazer até o momento e com o que ainda se pode fazer. É uma sensação de confiança e tranquilidade, permitindo-se ser mais tolerante e mais espontâneo em situações de sala de aula, como mostra a professora Patricia nessa fala: “Me divirto muito com meus alunos, com os colegas”. O conservantismo e as lamentações podem aparecer como uma sequência da fase da serenidade, observada por uma resistência firme às inovações ou por uma nostalgia do passado, por exemplo. No caso da docente em questão, não observamos tais aspectos em seu depoimento.

3.5

O papel do docente na escola prisional

Como educadores de jovens e adultos privados de liberdade, os professores entrevistados entendem que além de oferecer a oportunidade de uma formação escolar, técnica/profissional ou quiçá acadêmica, as ações pedagógicas de uma escola na prisão devem promover o resgate da história e identidade dos alunos, incitando-os a uma mudança de comportamento e de atitudes pautada em princípios morais e cívicos. A partir dessa perspectiva, parte-se do princípio que o mais importante para os alunos apenados não é o conteúdo teórico das disciplinas, e sim a escuta silenciosa, o diálogo, a troca de experiências.

Eu acho que a primeira finalidade é ressocializar. Mas o que é ressocializar? 'É trazer para a sociedade e não sei o que...'. Não, não é só isso não. Claro, a escola tem que dar o conteúdo, mas mudar essa ideia de ganhar mais, de maltratar, de levar vantagem, de que não ter dinheiro é ruim. Eu falo muito pra eles 'você vive sem dinheiro sim, vive com pouco. Eu não posso fazer uma compra de duzentos hoje, faço uma de quinze e espero o pagamento. É melhor isso do que ficar aqui dentro, um calor danado'. Acho que a finalidade principal é mudar a ideia de que fazer coisa errada é a melhor coisa do mundo. E o conteúdo, pra que saia dali e consiga um emprego melhor, você tem uma outra visão. Mas acho que o principal é mudar essa ideia de que fazer mal, que ganhar vantagem é importante.

(...)

Você vem com seu plano feliz da vida e o aluno quer conversar. 'Ai meu Deus do céu, preparei isso, e agora?'. Aquilo ali é uma aula? É uma aula sim, porque você está passando os conceitos. Por isso nossa escola é diferenciada. É uma escola que você chega contando com o seu planejamento, e de repente você fecha o caderno e fica escutando. E lá na rua você vai fazer e isso e muitas vezes vira bagunça, aqui não.

(Prof.^a Patricia)

Segundo Tardif & Lessard (2007), desde seu início as escolas exercem uma dupla função: elas instruem e também moralizam/socializam. Quanto a isso, os autores constataram que, historicamente, a missão de moralizar/socializar os alunos tende a ser passada para o segundo plano. No caso da educação em prisões,

o relato da professora Patricia revela o contrário. Na concepção de Julião (2016), a escola prisional está no caminho certo. Ele inclusive adverte, em relação a todas as modalidades de ensino, que é preciso “romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que vivemos” (JULIÃO, 2016, p. 38-39).

Visto que os docentes consideram que o papel principal das escolas prisionais é o de socializar os alunos, ou seja, prepará-los para o convívio social, podemos afirmar que trata-se, neste caso, de uma profissão que lida com seres humanos em relação de dependência, parcialmente ou não (TARDIF, 2002). Ou seja, pode-se dizer que os alunos do sistema prisional necessitam, em parte, do profissional de educação para mudar de condição, o destino que lhes é reservado ou sua própria personalidade. Dessa maneira, as escolas destinadas aos indivíduos em situação de privação ou restrição de liberdade buscam realizar um “trabalho moral, pois são sempre portadoras de um certo fardo ético que repousa, pelo menos parcialmente, sobre os ombros do trabalhador, mesmo que a organização possa aliviá-lo por meio de uma de ontologia¹⁷ mais ou menos precisa e válida” (*ibid*, p. 143).

Sob o ponto de vista de de Tardif & Lessard (2007), a escola de um modo geral é um lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana, possuindo características que influenciam o trabalho da equipe escolar e, assim, definindo como o trabalho dos professores é realizado. Nesse sentido, a escola prisional, ao se apresentar como uma instituição única, dotada de uma função essencialmente moral sobre o sujeito apenado, acaba por instigar os professores a desenvolverem sua prática educativa pautadas nestes princípios: o de provocar no indivíduo a mudança de comportamentos e atitudes. Entretanto, isso implica uma reflexão crítica do próprio modo de agir e ver o mundo, ou seja, uma transformação de dentro para fora. Para o professor Herbert,

¹⁷ Teoria metafísica do ser, considerado independentemente de suas manifestações (XIMENES, 2001).

a escolarização por si só propicia a transformação do indivíduo, apenado ou não, ao promover a construção de conhecimento. Assim, os alunos – e sujeitos do mundo – são levados a ampliar suas perspectivas sobre a vida, a sociedade e, principalmente, sobre si mesmo. Isso explica a visão da professora Daniele, de que os docentes, de um modo geral, são “transformadores” – no sentido de transformar a vida do aluno – e “orientadores”, quando os leva até o conhecimento.

A gente também transforma a vida. [Transformador] De ideias, de questões, de tudo”. Estamos ali [na escola prisional] pra ter um diálogo, e esse diálogo você ir picotando ele pra até chegar no seu conhecimento, nas finalidades, nas éticas, nas morais, nas teorias: quem eu sou, pra onde eu vou, de onde eu vim. Tem que escutar eles, o que eles acham disso, pra depois eu inserir eles na Ciência, nas teorias de hoje em dia. E eu também respeitar o pensamento deles.

(Prof.^a Daniele)

Segundo Paulo Freire (2002), educar conforme os princípios de uma pedagogia da transformação é entender os educandos como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem e, assim, considerar suas experiências como fonte primária para a constituição do conteúdo programático do curso. Além disso, através desse modelo pedagógico é aberta a possibilidade aos alunos de descobrirem seus próprios direitos. Geralmente eles “estão tão ideologizados que rejeitam sua própria liberdade, seu próprio desenvolvimento crítico, dado o currículo tradicional” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 70).

Por outro lado, certos docentes entrevistados classificaram as finalidades do ensino nas prisões em “sonho” e “realidade”. Ou seja, objetivos puramente teóricos – apenas existentes no papel – e objetivos reais. No topo das “finalidades teóricas” estão a ressocialização, a formação escolar/técnica e a readaptação à vida fora do cárcere, enquanto que a remissão de pena e o cumprimento da lei estão entre as “finalidades reais” citadas.

Mas a impressão que eu tenho é que aquelas pessoas vão pra escola por mais intenção, a maioria, pelo menos no discurso deles, de sair mais cedo da cadeia possível, do que 'eu quero estudar, tenho uma perspectiva de vida, eu vou pro semiaberto, eu quero me transformar, gosto de estar com os professores'. Mas é um ou outro, a maioria quer a remissão. A remissão é a primeira coisa que se pergunta. Fica a impressão que o objetivo seria esse.

(Prof. Herbert)

Do ponto de vista desses professores, são os estudantes os responsáveis pelo fato da escola não conseguir cumprir o papel que lhe é designado, já que muitos deles não buscam a ressocialização, mas sim a redução do tempo na prisão. Certos docentes chegam até a julgá-los como “irrecuperáveis”, como é o caso do professor Herbert: “Ele [professor] está num universo em que a maioria das pessoas estão ali porque são irrecuperáveis. São pessoas que estavam em determinadas condições que tornou-se muito mais fácil seguir por aquele caminho”. Assim, o docente que leciona em prisões acaba sentindo-se “impotente” diante dessa realidade.

Alguns [alunos] você pode até ver na vontade. Mas outros, não. Os outros só falam que vão voltar pra mesma comunidade, vão continuar fazendo a mesma coisa. E você fica assim, se sentindo impotente. Se você pudesse dar um toque, igual um toque de mágica, pra que eles pensassem, vissem outra visão, mas a gente vê eles falarem 'pra gente é comum aquela vida. Nós tivemos desde pequenos'. Se vivesse em outro lugar, talvez fosse diferente a visão.

(Prof.^a Luiza)

Não sei se eu posso falar do comprometimento deles com o estudo, porque eu acho assim, tudo meio fantasia.

[...]

Por exemplo, tem uns que eu acho assim, 'ah, eu vim pra cá por causa da remissão, eu estou copiando para não ser chamado atenção, meu caderno está aqui, eu quero ir embora daqui a pouco'. Eu tive um aluno que estava lá estudando e ganhou a carta dele de liberdade. Só que depois de dois meses ele voltou, 'sabe como que é, professora, não sei como não, mas tô aí de novo, vamos lá estudar'. Nós demos um presente, ele estudava que era uma maravilha, saiu do presídio e nem sequer quis tocar a mão da escola. Tanto é que ele cometeu de novo uma infração e voltou. Mas dentro de sala de aula é um perfeito aluno. Estudava, fazia trabalho, fazia tudo. Mas quando saiu dali, não sei. Ele não quis falar mais, só falou: 'vamos lá

professora, vamos estudar'. E estudava mesmo. Eu fico olhando até que ponto eles realmente querem estudo pra dar continuidade lá fora ou querem aquilo ali uma forma de prazer, de lazer, de satisfação, que a galeria não oferece a eles. Eles riem com a gente. Então, é tipo assim, um parque de diversão, mas isso eles não levam lá pra fora. Eu ainda não vi um aluno que chegou pra mim e falou, 'eu saí daqui em liberdade, entrei na escola e estou dando continuidade'.

(Prof.^a Daniele)

No estudo de Melo (2014, p. 113) encontramos um discurso semelhante. Para alguns dos professores entrevistados pela autora, atuantes em escolas no cárcere, “a escola prisional é uma farsa [...] revestida de discurso de competência, ou às vezes um trabalho muito mal realizado”. No entanto, sob o ponto de vista dos alunos, a escola é de suma importância, pois é o “local onde podem aproveitar o tempo para adquirir conhecimento e onde se reúnem e podem fazer novas amizades, convivendo com outras pessoas, o que favorece o companheirismo” (Onofre, 2011 *apud* MELO, 2014, p. 27).

A falta de um retorno sobre a situação dos internos egressos¹⁸ que passaram pela escola na prisão é um fator que induz ao pessimismo e à dúvida quanto a eficiência das ações pedagógicas para a inserção do indivíduo à sociedade. Como mostra a professora Daniele: “A gente não tem retorno de onde eles estão”. Somase a essas condições, a ausência de um planejamento específico que direcione o trabalho docente para um ensino de conteúdos que permita ao aluno apenas rever seus conceitos e seu modo de agir no mundo.

Tem um discurso oficial que a gente acaba se apropriando dele, que é justamente isso, de ajudar o cara a se inserir na sociedade. Mas eu não sei se isso funciona no seguinte sentido: eu não tenho noção de estatísticas, de quantos concluem o ensino médio, de quantos concluem o ensino fundamental. Pra ter uma ideia de quantas pessoas conseguiram se escolarizar. Certamente, o discurso oficial é este: dar ao cara uma oportunidade a mais, ele vai sair da cadeia escolarizado. Mas tem o discurso oficial, e eu concordo com ele, só que eu acho que deveria haver um plano pra ressocializar aquelas pessoas. Não adianta você só colocar professores se você não tem diretriz de como se vai buscar ressocializar essas pessoas.

¹⁸ Egressos são ex-internos que recebem a liberdade.

(Prof. Herbert)

Diante dessa realidade que a escola na prisão enfrenta, os professores tendem a duvidar de sua própria função naquele território, como fica evidente na fala do professor Leonardo. “Você, professor, a sua função é libertar o aluno, a sua função é educar, entre aspas, produzir conhecimento”. Ou então sentem-se convictos de que não há diferenças entre os objetivos da escola prisional e das escolas extramuros. Alguns professores, por exemplo, afirmaram que seu trabalho pedagógico na escola prisional não difere em nada daquele realizado nas escolas extramuros. A professora Luiza justifica “que os recursos [didáticos] são os mesmos: televisão, vídeos, filmes”, enquanto a professora Fernanda declara que “o que acontece na prisão, ocorre por exemplo nos alunos de comunidades”.

A função de toda a escola é levar o aluno a ser um cidadão, a interagir na sociedade, e a gente discutir conhecimento, seja ele adquirido, seja ele novo. Eu quando fui pra escola prisional, eu me comporto dessa forma, continuo sendo professora e continuo estando dentro de uma escola, eles sendo alunos. A minha clientela é o EJA. Então, eu não fui pra dentro dela para transformá-los, colocá-los na sociedade. Pra mim, eles já estão na sociedade. Porque a partir do momento quando eles forem receber a sentença de liberdade, eles vão utilizar isso, vão pra outra escola e vão dar continuidade na vida deles escolar. Eu vejo essa minha função, a mesma que eu tenho lá fora, trabalhar o motivo, interagir na sociedade, levar questões, levar o conhecimento. Então eu dou aula, dou matéria, dou conteúdo programático, dou prova, eu me comporto como uma escola regular [não prisional].

(Prof.^a Daniele)

Podemos concluir que a escola na prisão é diferenciada das escolas extramuros sob vários aspectos: a rotina escolar, o currículo, as influências externas (o presídio, por exemplo), o perfil dos alunos. Como diz Tardif & Lessard (2007), cada escola se caracteriza como um lugar de trabalho que possui “tecnologias” particulares: programas, disciplinas, discursos, ideias, objetivos, entre outras. O que mais vale ressaltar é o quanto a escola pode ter seu papel subestimado pela ausência de políticas públicas que capacitem os profissionais

atuantes nesse espaço, de modo a incitar o questionamento de seus preconceitos e da forma como podem lidar com a realidade da educação no cárcere.

3.6

Motivações docentes para lecionar na prisão

Todos os professores entrevistados ingressaram na rede pública estadual através de concurso público, nem sempre optando de imediato pela atuação na prisão. Inicialmente, as unidades escolares prisionais estavam distribuídas administrativa e pedagogicamente de acordo com sua localização geográfica. Aquelas situadas no Complexo de Gericinó (Bangu), por exemplo, pertenciam a antiga “Coordenadoria Regional Metropolitana IV”¹⁹, do mesmo modo que as escolas extramuros dessa região. Dessa forma, ao prestarem concurso para determinada coordenadoria, o professor estava sujeito a ser lotado em uma escola prisional, caso houvesse necessidade. E muitas vezes, o profissional nem sequer sabia dessa probabilidade, pois desconhecia a existência de escolas em unidades penais. Em 2007, com a criação da “Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas” (COESP) – hoje denominada Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP)²⁰, os candidatos a professores efetivos ou temporários da SEEDUC passaram a optar diretamente pelo ensino nas prisões ou nas escolas extramuros²¹.

¹⁹ Hoje denominada Regional Pedagógico-Administrativa Metropolitana IV, após reorganização da estrutura básica da SEEDUC (DECRETO Nº 42.838 DE 04 DE FEVEREIRO DE 2011), e que abrange 129 escolas, distribuídas nos seguintes bairros: Anchieta, Bangu, Barra de Guaratiba, Campo Grande, Cosmos, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Guaratiba, Honório Gurgel, Inhoaíba, Jabour, Jardim Bangu, Jardim Palmares, Magalhães Bastos, Nova Sepetiba, Paciência, Padre Miguel, Parque Anchieta, Pavuna, Realengo, Ricardo de Albuquerque, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Sepetiba, Vila Aliança, Vila Kennedy, Pedra de Guaratiba.

²⁰ Após reorganização da estrutura básica da SEEDUC (DECRETO Nº 42.838 DE 04 DE FEVEREIRO DE 2011).

²¹ Nos editais de concurso para professor efetivo ou temporário da Secretaria de Educação, as vagas estão distribuídas conforme a disciplina escolar e a regional pedagógico-administrativa. O candidato, ao se inscrever para determinada vaga, escolhe obrigatoriamente a regional onde irá atuar. Portanto, tem a liberdade de optar por uma vaga na DIESP (sabendo que irá lecionar em uma escola prisional ou socioeducativa) ou uma vaga nas demais regionais.

Cabe ressaltar que apenas dois dos docentes participantes ingressaram na educação prisional diretamente, ainda pela antiga COESP, motivados pela gratificação²² e/ou pela carga horária menor. Os demais pediram transferência por remoção ou mobilidade interna²³, com exceção do professor Pedro. Inicialmente pertencente a “Coordenadoria Regional Metropolitana IV”, ele relatou a inexistência de vaga em escolas extramuros na época, sendo obrigado a lecionar em uma escola prisional.

A professora Patricia reclama que muitos professores têm ingressado na educação prisional com interesse apenas na gratificação, deixando de lado o aspecto pedagógico e a ação social. Ela destaca que as dificuldades e desvantagens de lecionar na prisão (o rigor da segurança, por exemplo) não são compensadas pela gratificação por si só. O professor Herbert ainda comenta que além da gratificação, muitos docentes buscam trabalhar em presídios por conta da “comodidade”. Ambos discordam com esse tipo de colega de trabalho, justificando que o professor deve colocar em primeiro lugar o aluno, o aprendizado intelectual dele e sua formação moral para a vida em sociedade.

Para o pessoal que está começando, muita gente vem para o presídio pensando até na gratificação porque ganha mais. Não ganha tanto assim, mas já faz um diferencial. Mas acho que você não pode pensar só nisso. Porque além de ter toda essa segurança, revista pra entrar, você não pode estar com celular. Acontece alguma coisa você só sabe na hora da saída. Isso eu acho que você tem que repensar. De vir para o presídio realmente com aquela cabeça que quer fazer um serviço diferenciado, visando o aluno. Porque chegar aqui, dar a mesma aula que dá lá fora, eu acho que não vale a pena. Aqui você tem que somar mais, além de

²² Desde 2008, todo professor lotado em unidade escolar vinculada a DIESP, de acordo com o processo autorizativo UEP PA E03/10184/08, recebe uma Gratificação de Encargos Especiais (GEE-SEEDUC) nos seguintes valores: Professor Docente I (Anos finais do Ensino Fundamental) - R\$ 516,00; Professor Docente II (Anos iniciais do Ensino Fundamental) - R\$ 450,00.

²³ Remoção é a movimentação do professor de uma unidade escolar para outra (da mesma regional pedagógica-administrativa ou não), atendidos sempre o interesse e a conveniência da Administração Pública, podendo ser por concurso de remoção, por permuta ou para acompanhar cônjuge (Resolução SEEDUC nº 4.474 de 26 de maio de 2010, DOERJ 31/05/2010). A mobilidade interna consta de um processo seletivo para a ocupação de um posto de trabalho na mesma situação funcional em diferente órgão ou serviço, ou em diferente situação funcional no mesmo ou em diferente órgão ou serviço. Este processo implica, em regra, um acordo tripartido entre o servidor e os órgãos ou serviços de origem e destino.

ensinar todo esse nosso conteúdo, ainda tem toda essa parte somativa. Tem aluno que diz: 'estou estudando por estudar'. Não pode só pra remissão. Você tem falar: 'Você pode até vir, mas o pouquinho que você aprende você vai usar, porque Ciências eu estou falando aqui, daqui a pouco você comprova ali na frente'. Isso tudo já é meio de você puxar, o aluno passa a gostar da sua aula.

(Prof.^a Patricia)

Tem gente que está ali porque é cômodo: trabalha pouco, você tem um gratificação, a cada 3 dias de trabalho você só trabalha 2 porque provavelmente vai ter algum problema²⁴. Então você vê que o cara está ali porque é muito tranquilo estar ali. Só que não é pra isso que serve a “parada”, vai contra uma força muito grande, que é o cara que está marginalizado. E às vezes a gente não consegue ver. Fazer com que a escola seja importante pro cara que está marginalizado, por mais que pra ele, inicialmente, isso não seja a coisa mais importante do que progredir a pena, ou se libertar.

(Prof. Herbert)

Para a professora Fernanda, existe uma vantagem educar na prisão por vontade própria: “se o professor de unidade estiver ali porque quer, no final de cada jornada diária ele será um indivíduo mais sensível”.

Além do benefício financeiro e da menor carga horária, também foram motivações para lecionar na prisão: a busca por outras experiências de vida, a oportunidade de novos desafios, a proximidade do trabalho com a residência, e principalmente, a fuga das escolas extramuros pela insatisfação com as dificuldades enfrentadas (indisciplina discente, violência, desvalorização profissional).

Primeiro que foi indicação de outros professores que já lecionam. Vou falar que o ambiente, por mais que seja um ambiente pesado, atípico, é muito bom lecionar por causa dos alunos que têm mais interesse, que eles vão pra estudar mesmo. E aqui fora [do presídio] está um ambiente muito hostil. E todo mundo lá [professores de escolas prisionais] geralmente tem uma história triste pra contar aqui de fora de situações ruins com alunos. [...] Então eu resolvi lecionar lá dentro [do presídio] porque eu também não estava mais aguentando. Passei por situações também que

²⁴ O professor Herbert faz associação à própria rotina da prisão, que pode resultar em impedimento do funcionamento da escola ou da frequência de certos alunos: revistas de celas, banho de sol, visita familiar, ida ao fórum ou à assistência social, por exemplo.

foram chatas, com alunos e principalmente com a direção.

(Prof. Leonardo)

Eu comprei um apartamento em Jacarepaguá, e trabalhava à noite no Estado. Então, para vir de Jacarepaguá pra Bangu, eu fiquei com medo. Uma opção que tinha era trabalhar de dia. E o melhor que encaixava na minha vida, porque eu trabalhava no município, era o presídio. E eu nem sabia que tinha escola no presídio. Eu fui pra lá no escuro e gostei. Tanto que eu já tive opção de sair e eu nunca quis sair.

(Prof.^a Patricia)

Eu espero daqui a alguns anos me transformar um pouco com essa experiência. Foi o que eu fui buscar. Eu não fui buscar transformar a vida dos outros. Você pode falar 'você é muito egoísta', mas eu não vou mentir pra ti. O que eu busco é experimentar coisas que me transformam enquanto pessoa. Na forma de ver o outro. Acho que o mais importante dos lugares são as pessoas. Não adianta nada ir pra Tailândia, conhecer prédios e você não fala o idioma, ou você não ter com ninguém. E aí as relações humanas vão ficar. A busca mais é pela experiência humana. Não tenho vergonha de falar que 'eu vou lá mudar os caras'. Eu acho que o contato nos transforma, de alguma maneira. Através dessas tentativas, eu acho que elas provocam o outro, não transformam, mas você tem tentativas de provocar. Mas pra me transformar.

(Prof. Herbert)

Mesmo que para a maioria dos docentes, o ingresso na educação prisional não tenha sido motivado por interesse pedagógico, grande parte dos entrevistados afirmaram se sentir realizados como professores de ciências nessa modalidade de ensino. Justificaram-se ou pela valorização dos alunos à sua aula, ou pelo afeto que tem à profissão e aos momentos vivenciados em seu exercício, ou ainda pela importância de seu trabalho para o apenado e para a sociedade. Nesse último caso, a professora Fernanda, por exemplo, explica: “Porque sei que transmito, mesmo que modestamente, coisas boas aos meus alunos. Levo um pouco de cultura, gentileza, acolhimento. E não preciso deixar de ser agnóstica²⁵ para isso”. A professora Patricia tem um discurso semelhante: “Eu me sinto [realizada].

²⁵ O agnosticismo foi criado por Thomas Huxley, em 1869. A postura agnóstica consiste apenas em reconhecer que qualquer especulação sobre alguma questão que a ciência não pode explicar (inclusive a existência de um Deus), “nada mais é do que uma tentativa humana de se obter conhecimento sobre algo impossível de conhecer” (FERNANDEZ, 2005).

Justamente por trazer para esses seres humanos que se sentem tão carentes, algo mais além do estudo. Essa troca, essa conversa, alegria”.

Embora a opção de trabalhar em uma escola prisional tenha garantido algumas vantagens pessoais e profissionais para o professor, a escolha por fazer de uma penitenciária seu local de trabalho nem sempre é bem vista pelos seus familiares. A professora Denise confessa que seu esposo sempre foi contra o ensino prisional, e assim como outras pessoas, vê no preso

um objeto e não um ser humano que possui o que todos possuem: capacidade de discernimento. Desde o primeiro dia que iniciei o meu trabalho, sempre me pôs pressão psicológica. O que sempre falei pra ele é que há uma diferença entre dar aula e lecionar com amor e respeito acima de tudo. E devemos sempre amar o que fazemos. Estar preso é uma condição que qualquer um pode passar. Uma frase que sempre guardei em minha mente de uma ex-coordenadora da DIESP e nunca esqueci foi: 'Hoje o preso está contido. Amanhã ele estará contigo'. Se você souber ser um agente transformador este seu aluno será diferenciado.

(Prof.^a Denise)

A rejeição ao papel da educação em prisões é comum na sociedade e existe até mesmo entre os profissionais do Direito. De acordo com Graciano e Schilling (2008), houve uma grande relutância para a aprovação da lei que determina hoje a remição de pena pelo estudo²⁶. Membros do Ministério Público de São Paulo e alguns juízes argumentaram que a educação prisional poderia ser utilizada como fonte de sabedoria para o aperfeiçoamento do crime.

Em suma, podemos considerar que os sujeitos participantes da pesquisa constituem um grupo heterogêneo, apesar de compartilharem algumas semelhanças. Por conta dos diferentes aspectos do perfil de cada docente – tempo de carreira e vivências na educação prisional, intenções iniciais em lecionar na prisão, faixa etária, observa-se um conjunto distinto de atitudes perante suas experiências profissionais no cárcere. Tais particularidades enriquecem o trabalho de pesquisa e contribuem significativamente para compreendermos as diversas

²⁶ A remição pelo estudo foi aprovada pela Lei no 12.433, de 29 de junho de 2011, alterando a Lei de Execução Penal de 1984.

situações e influências que envolvem as práticas educativas em Ciências nas escolas prisionais.

3.7

Os alunos privados de liberdade: sob o olhar dos docentes

Tardif (2002) se refere aos alunos como “objeto humano do trabalho docente”, considerando-os seres individualizados e socializados ao mesmo tempo. Para o autor, tal componente individual significa que as situações de trabalho dificilmente podem ser generalizadas ou transformadas em receitas definitivas. Os alunos, portanto, são heterogêneos: não possuem as mesmas capacidades pessoais (cognitivas, motoras, afetivas, de relação interpessoal) nem as mesmas possibilidades de inserção e atuação sociais; suas possibilidades de ação e capacidade de aprendizado são variadas.

Embora nossa pesquisa não esteja diretamente direcionada ao aluno-interno, é preciso analisar algumas de suas particularidades, pois como Tardif (2002), entendemos que as características internas do objeto humano influenciam a maneira como o professor pensa o seu trabalho pedagógico. Nesse estudo, nos restringindo aos alunos do sexo masculino, matriculados em escolas prisionais localizadas em regime fechado, no Complexo penitenciário de Gericinó (Bangu). É válido lembrar que a DIESP também possui escolas em presídios femininos.

Segundo dados do INFOPEN (2014) sobre o perfil do interno nos presídios do estado do Rio de Janeiro, observamos que 58% se encontra na faixa etária entre 18 e 29 anos; 46% se declararam pardos, 25% negros e 25% brancos; 5% completaram a educação básica (possuíam ensino médio completo). Embora seja enorme o quantitativo de potenciais alunos para as escolas prisionais, somente 12% dos presos nessa unidade de federação estavam envolvidos em atividades educacionais (incluindo o ensino básico, ensino superior e cursos de capacitação profissional). Julião (2016) aponta que essa realidade é predominante em todo o

país, apesar do direito do preso à educação ser oficialmente reconhecido há décadas. Segundo o autor, a rede escolar nos presídios é pequena diante do número total de presos que, aliás, aumenta a cada ano.

Para o professor Herbert, a predominância de jovens entre os sujeitos apenados mostra uma realidade muito triste: “Primeiro, é uma pena que são 'meninos', são a maioria mais novos que eu. A maioria tem vinte e poucos anos. Isso pra mim é triste”. Mesmo sendo adultos “jovens”, trata-se de pessoas com certa experiência de vida, o que favorece o diálogo entre alunos e professor em sala de aula. Por conseguinte, o trabalho pedagógico parece se realizar “mais facilmente”, como destacam alguns professores: “Os alunos pra quem eu dou aula, eles vem com uma certa bagagem, e eu acho que é muito mais fácil trabalhar dessa maneira” (Prof. Herbert); “Já que todos são adultos é mais fácil de se trabalhar” (Prof. Fabio).

Embora os estudantes privados de liberdade apresentem características únicas, os professores entrevistados fizeram questão de ressaltar as diferenças entre o alunado das escolas prisionais e aqueles das escolas extramuros. Segundo eles, a maioria dos discentes apenados são mais “interessados”, “disciplinados”, “focados” e “comprometidos” com as aulas do que seus colegas do “lado de fora”. Para a professora Rosangela, uma das causas dessa diferença é a presença/ausência do aparelho celular. Segundo ela, o lado bom de lecionar na prisão é “não ter que ficar tirando celular de aluno” (nas penitenciárias, o aparelho celular é expressamente proibido). Apesar do maior interesse, certos docentes julgam que os alunos encarcerados possuem um “poder de assimilação” do conteúdo curricular inferior a dos alunos extramuros.

A professora Denise acredita que certos alunos apenados se interessam pelas aulas na escola porque nunca tiveram a oportunidade de estudar, e outros porque não a “aproveitaram” enquanto estudantes de escolas extramuros, já que não percebiam o sentido daquela instituição em sua vida. Segundo a opinião da docente, essa experiência de vida, somada ao sedentarismo na instituição penal,

levou-os então a reconhecer agora sua responsabilidade com o próprio aprendizado. Em relato semelhante, a professora Daniele aponta que para esse grupo de alunos encarcerados, a “escola lá fora” era apenas uma “porção de tijolos”. Em vista disso, ela define seu trabalho como professora de Ciências na educação prisional em uma palavra: compromisso.

Porque eu preciso levar até eles uma escola que eles ainda não conheciam. Eles não conhecem uma escola porque se eles estão ali dentro, estão procurando a gente, senta ali, e às vezes até pergunta pra gente: 'como é que a escola está aqui dentro?' É porque eles nunca conheceram a escola lá fora. Então, eles estavam dentro de uma porção de tijolo lá fora. Porque se eles conhecessem uma escola, eles iam entender porque que a escola está dentro do presídio. Tem uns até que às vezes chega pra gente e fala: 'agora que eu estou estudando', 'ah, agora está sendo legal estudar'. Não sei até que ponto tem fundamento, mas a gente percebe na transformação deles na volta. Por exemplo, um dia que eu falei o assunto que abordaremos na próxima aula, e realmente eles voltam querendo saber o fim daquele conteúdo. Então eu acredito que eles nunca vivenciaram isso fora, o objetivo da escola. Uma peça que eles montam, essa peça é apresentada. Tem professores que montaram peças, até o 'Alto da Compadecida'. Eles fizeram a peça até o final, apresentaram pra eles mesmos, ou seja, era uma escola que estava lá fora para os familiares e eles não reconhecem.

(Prof.^a Daniele)

É importante destacar que a escolaridade do aluno apenado nem sempre é documentada. Para se matricular em uma das escolas prisionais da DIESP, não é obrigatório apresentar o comprovante de escolaridade, pois entende-se que muitos indivíduos presos têm dificuldade em obter seus documentos pessoais²⁷. Na falta dessa comprovação, o sujeito deve fazer uma “prova de classificação”, elaborada pela unidade escolar. Esse exame consta de uma prova escrita, diferente para cada um dos módulos semestrais da EJA. A escola se baseia na informação dada pelo próprio apenado sobre sua escolaridade, aplicando a prova de nível correspondente. Por exemplo, se o indivíduo menciona que concluiu até o quinto ano do ensino fundamental, ele fará a prova de classificação referente aos

²⁷ A família do preso é quem geralmente disponibiliza esses documentos, entregando pessoalmente no presídio ou por meio de advogado, ou ainda enviando pelo correio. Na falta dos familiares ou demais visitas, ou então de advogado particular, os presos não têm a quem recorrer nesse sentido.

conhecimentos dessa série. Se ele for aprovado no exame (nota igual ou acima de 5,0), será matriculado na série seguinte. Caso contrário, deverá realizar a prova de classificação correspondente a série anterior, e assim por diante. A princípio, o professor não tem conhecimento sobre a escolaridade de seu alunado, a não ser que o mesmo questione a equipe administrativa da escola, ou o próprio estudante. Quando não há um documento comprobatório, cabe acreditar na palavra do aluno ou não. De qualquer forma, os relatos das professoras Denise e Daniele mostram o quanto o senso comum dos docentes podem influenciar na maneira como eles veem os discentes.

Quanto a assimilação do conteúdo, na opinião do professor Leonardo, a própria juventude dos estudantes “extramuros” e sua correta relação idade-série podem significar vantagens nesse sentido. Para ele, esses dois fatores resultam em “menos coisa na cabeça” do sujeito, favorecendo a aprendizagem dos mesmos. A fala da professora Patricia nos ajuda a entender o que seria “ter a cabeça cheia”: “Normalmente, [alunos-internos] assistem à aula preocupados com a família, com o 'sedex', desviando sua atenção aos estudos”.

Com experiência em turmas de EJA dentro e fora da prisão, o professor Herbert aponta que existe dificuldade de aprendizado em ambos os grupos. Ele não acredita que os alunos são incapazes, mas que alguns conteúdos estão distantes da realidade deles. Mesmo assim, conseguem relacionar o assunto visto em sala de aula com informações veiculadas pela mídia e sua experiência de vida: “Eu acho que enquanto professor de Ciências, só o fato de que quando os assuntos aparecem, por mais que não dominem o assunto a fundo, eles conseguem pegar aquilo e [dizerem] 'ouvi isso em tal lugar'” (Prof. Herbert).

Para compreender como seus alunos constroem e reconstróem seu conhecimentos, é fundamental que os professores compreendam o processo de aprendizagem dos adultos. Para Lima e Paaz (2006), muitos docentes ainda não possuem conhecimentos específicos sobre o que é a educação de adultos e como ela se processa. Por conta disso, trabalham com metodologias próprias ao ensino

infantil, reforçadas, na maioria das vezes, por livros didáticos também voltados para a infância. Os autores apontam que os adultos tendem a aprender quando reconhecem uma aplicação prática em sua vida diária, o que se dá através da pesquisa, da discussão e da solução de problemas.

É válido ressaltar que o termo “andragogia” tem sido utilizado para definir a arte e a ciência de orientar adultos a aprender (LIMBERGER, 2013), diferenciando-se do conceito de pedagogia (educar crianças). Assim, espera-se que os estudos e pesquisas nessa área sirvam de base para que o docente, ao compreender as diferenças de aprendizagem de adultos e crianças, possa reorganizar sua forma de trabalhar em sala de aula.

Além do reconhecimento do papel da escola, os professores levantam outras hipóteses para tentar explicar o interesse do estudante privado de liberdade pelos estudos. Ouvimos do professor Pedro, por exemplo, que a maior parte de seus alunos é excelente e “sedentos por saber”, por “necessidade de ocupação da mente ou por aplicar os talentos que eles possuem em algo que faça sentido”. Para o professor Leonardo, o valor que os discentes têm pela escola é resultado da desobrigação de frequentá-la. Assim, queixa-se dos estudantes de ensino regular em escolas extramuros, cuja obrigatoriedade da frequência escolar, prevista em lei, faz com que alguns desses jovens estejam em sala de aula sem qualquer interesse pelo estudo em si.

Valorizam as aulas. [...]. É uma coisa assim que muito tempo, sete anos lecionando, eu não sentia isso aí. Porque o aluno vai se quiser. Ele vai pra estudar. Ele quer estudar. A realidade deveria ser essa das escolas aqui fora, só que não é. Você tem que forçar o cara pra estudar. Mas lá não, os caras querem estudar. Não sei se vai recuperar alguém, porque também eu não posso dizer se o meu trabalho vai recuperar alguém. Mas se o cara quer estudar, e eu sou pago pra ensinar, perfeito. Achei um dos melhores ambientes para lecionar. Já trabalhei em escolas privadas de qualidade que são péssimas, porque os alunos não vão pra estudar, vão pra tudo quanto é outra coisa. Você faz tudo em sala de aula, menos lecionar, que é o que você deveria ser pago pra isso, você se formou pra isso.

(Prof. Leonardo)

Embora parte dos docentes destaque a atenção e dedicação do aluno apenado pelo estudo, sob um outro ponto de vista, os professores Fabio e Rosângela afirmam que a maioria de seus alunos percebem a escola como um local de distração e/ou como uma estratégia para remir o tempo de pena. Isso mostra, ao mesmo tempo, uma incoerência dos depoimentos e a diferença de percepção de cada professor em relação aos interesses de seu alunado. Ainda assim, aquele que deseja apenas a remição de pena, não deixa de ser, necessariamente, um estudante comprometido com as aulas. Até porque, qualquer indisciplina na escola pode resultar, temporariamente ou não, em perda da matrícula escolar.

A professora Denise reconhece que entre os matriculados na escola, há tanto alunos interessados apenas na remissão de pena como aqueles que a procuram para se dedicar ao aprendizado. Naquele primeiro caso, ela acredita ser possível uma mudança de objetivos por parte do aluno, o que dependerá do trabalho realizado pelo docente.

Eu posso classificá-los em dois grupos. O primeiro que vem com o intuito de remir pena somente. No entanto ele sofre metamorfose completa ao se deparar com um mundo que o acolhe carinhosamente, e desperta com um *insight* inesperado. É claro que, se o grupo de docentes trabalhar com objetivos focados ao alunado e acima de tudo trabalhar com amor. Há também aquele grupo de alunos que vem convicto de aprender algo mais. Às vezes, muitos nunca estiveram numa escola e se encantam com a alegria dos estudos. Isso pra mim é maravilhoso. Eles absorvem tudo de forma incrível. Eles dizem que estudar é o alimento que lhes dá força para passarem por esta fase de privação de liberdade. Os estudos lhe dão discernimento.

(Prof.^a Denise)

A remição da pena através do estudo é garantida pela Lei nº 12.433 de 2011, alterando a Lei de Execuções Penais ao instituir que a cada 12h de presença na escola o interno tem remido 1 dia de sua pena. Para efeito de remição são considerados toda a Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), a Profissionalizante, o Ensino Superior ou ainda a Requalificação Profissional, em caráter presencial ou à distância. Além disso, em virtude da conclusão e

certificação do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, o tempo remido em função das horas de estudo deverá ser acrescido de um terço.

As concepções dos docentes entrevistados sobre o aluno apenas não se restringem ao interesse do mesmo pelo estudo ou não. Ao julgar seus alunos como “vítimas”, como pessoas “desafortunadas” - pela perda de sua liberdade, ou como portadores de “inúmeras necessidades de formação de caráter”, nota-se em alguns relatos docentes a presença de um componente emocional em seu trabalho.

Vítimas de todo esse sistema e da própria família. A família não tem um compromisso com o aluno, com o filho. Aí leva a isso. Muitas vezes o aluno diz 'ah, professora, eu sempre brinquei na rua, eu sempre cheguei em casa com um lápis'. Como é que você não vai cobrar isso do filho? Então são vítimas de uma família que não tem base e da sociedade em geral.

[...]

Uma vez um aluno falou assim, eu perguntei porque ele entrou nessa vida, aí ele disse 'professora, eu fui criado enrolando tóxico para o meu pai'. Olha a inocência, ele pensava que era bala. Conforme ele foi crescendo, ele viu que não era bala. E daí ele começou a ver que aquilo era legal, que o pai dele ganhava dinheiro com aquilo. Pra você ver a base que foi. E agora como que a gente vai julgar uma pessoa dessa? E eu já tive aluno que falou assim 'professora, no dia das mães eu falei pra minha mãe que a culpada de eu estar aqui é ela. Eu sempre cheguei em casa com borracha, com coisas dos outros e ela não perguntava de onde eu tirei aquilo, e agora eu vejo que se ela tivesse pelo menos perguntado, eu ia ficar com medo. Mas eu não tinha medo, eu podia chegar em casa com qualquer coisa'. Olha aí a estrutura da família também. São coisas que você escuta. E muitos casos também de muitas mulheres pra agradar o marido, o namorado, fica junto, caminhando, vendo aquilo errado, e quando ele vai preso, ela vai também. Está junto. Aí fica presa muitas vezes por concordar, com medo de perder, e concorda com coisa errada. É um problema social grave.

(Prof.^a Patricia)

Tardif (2002) explica que, por ser humano o objeto do trabalho docente, é inevitável a manifestação de um componente emocional. Segundo o autor,

quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem, com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas

igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2002, p. 130)

Comparando sua percepção sobre os alunos-internos antes e depois de sua experiência como professor de Ciências do ensino prisional, o professor Herbert torna evidente o preconceito que existe em relação àqueles sujeitos. Ele declara que, antes de trabalhar na prisão, não possuía qualquer visão sobre o indivíduo que lá encontraria. No entanto, se contradiz quando afirma que agora reconhece-os como “pessoas”, no sentido de possuírem sentimentos como qualquer outra.

Não tinha nenhuma perspectiva do público que eu ia encontrar, até porque eu já sabia que cada unidade prisional tem público com perfil específico. Ou são mulheres, ou são adolescentes. Eles [entrevistadores da SEEDUC] até perguntaram com quem eu gostaria de trabalhar, e eu falei 'com homens, em um primeiro momento, pelo o que eu li'. Mas eu não tinha um preconceito inicial de quem eu iria encontrar. Eu tinha essa curiosidade, de saber quem é. Mas acho que hoje eu tenho de uma noção de quem são essas pessoas. Primeiro, é uma pena que são 'meninos', são a maioria mais novos que eu. A maioria tem vinte e poucos anos. Isso pra mim é triste. Segundo, são pessoas. A aula não é só aula. A aula serve para a interatividade. Até pra você atingir o aluno, eu acho que tem que cativar alguma coisa nele. O cara não vai te ouvir se ele não sente nenhuma afetividade por ti. É uma coisa que eu acredito. Então são pessoas. E apesar de terem cometido crimes, e estão ali cumprindo, são pessoas como qualquer outra. Isso foi o que mais me surpreendeu: 'Caramba, não tem bandido, sabe?'. Algumas pessoas até se caracterizam na sala de aula, 'eu sou isso, eu sou aquilo', mas a maioria das pessoas na sala de aula se comporta como alunos. Então eu não vejo muita coisa além daquilo. Mas dentro do meu preconceito, que é um preconceito porque você não conhece o outro como ele é de verdade, eu fico, não deprimido, mas triste com o fato de que muitos deles, aí é o meu preconceito, a visão que eu tenho, provavelmente irão voltar para o crime.

(Prof. Herbert)

Diferente dos demais, a professora Daniele leva em consideração as diferenças entre o alunado das três escolas prisionais onde trabalhou. Dentro do seu relato, percebemos claramente que, mesmo se tratando de presídios de regime fechado, do sexo masculino, situados no Rio de Janeiro, os alunos possuem especificidades. Isso acontece porque cada presídio recebe um determinado grupo

de presos. Cada facção criminosa, por exemplo, tem seus representantes cumprindo pena em uma penitenciária específica. Condenados por estupro também ficam, geralmente, em prisões separadas. O mesmo acontece com detentos que possuem ensino superior completo e ex-policiais.

Eu não sei se eu consigo colocar todo mundo no mesmo saco. Porque, por exemplo, no galpão [C.E. Anacleto de Medeiros] eu observo assim: eles muito integrados com a atualidade. As pessoas são bem instruídas, de boas falas, com um interesse muito grande. [...]. A maioria de lá não é do Rio de Janeiro. Pelo menos eu percebi isso nas minhas turmas. São pessoas que estão vindo de outros países, de outros Estados, e se consideravam assim: 'eu não sei onde estou, então vou trabalhar com a escola pra pegar o máximo possível do aprendizado aqui, porque afinal de contas, não sei nem onde estou, nem em que Estado estou'. Já em Bangu, eu tive dois momentos. Um no 6 [Bangu 6], que a escola até fechou, porque os alunos tinham nível superior, oitenta por cento deles. Então nós professores de ensino médio e fundamental, como eu de Ciências, não conseguíamos trabalhar porque esses alunos não tinham interesse nenhum por conta deles apresentarem até pós-graduação. Essa escola saiu do Bangu 6, e agora parece que está lá na frente, foi pra outro lugar. A escola não fechou, na verdade, ela mudou de endereço porque a juíza percebeu que não tinha função de uma escola do Ensino fundamental e Médio estar lá dentro. Agora no 3 [Bangu 3], aí sim dá pra falar, porque é uma clientela que é do Rio de Janeiro, das nossas comunidades do entorno. Há uns com interesse, muitos têm distúrbio de aprendizagem que não foi consertado antes, e até agora vai ser complicado a gente recuperar. Eles vão mudando de série, mas você vê que deveria ser um trabalho diferenciado com eles, de repente um laudo, alguma coisa, apesar de que a gente trabalha muito bem isso, mas a gente observa um transtorno. E há aqueles que a gente consegue trabalhar, consegue interagir, eles participam, mas o medo é a cabeça, e se lá fora se eles vão dar continuidade disso. Eles têm tipo um paredão na frente. Mas a participação é boa, são poucos que não querem, que só vão lá em busca da remissão. A gente tem que falar em remissão, que é a atração do aluno pra escola. Mas nós temos uns trinta por cento que tem um bom desenvolvimento, que a gente percebe que ele está progredindo.

(Prof.^a Daniele)

Por fim, percebemos que na opinião dos professores, uma escola prisional pode abrigar alunos com diferentes histórias de vida e propósitos em relação ao estudo. Mesmo se tratando de uma realidade peculiar, os docentes entrevistados insistem em comparar os estudantes extramuros com os alunos apenados, julgando-os e classificando-os sob aspectos pedagógicos e afetivos: o interesse

pelo estudo, o comportamento em sala, o processamento do aprendizado, a condição social. Nota-se, inclusive, que grande parte desses julgamentos são baseados no senso comum dos professores e em preconceitos sobre a suposta experiência de vida e o caráter do aluno. Assim, os docentes criam um “perfil de aluno que é apenas um contorno, uma notícia concisa, a visão limitada da complexidade que habita uma pessoa” (PERISSÉ, 2011, p. 78).

3.8

A interação entre alunos e professores: “trocando experiências”

As relações que os professores estabelecem com seu objeto de trabalho são relações humanas – individuais e sociais ao mesmo tempo (TARDIF, 2002). Segundo Zabala (1998), tais interações são responsáveis por definir os diferentes papéis dos docentes e dos alunos na escola, influenciando, deste modo, as possibilidades pedagógicas de ensino e de aprendizado entre eles.

Em vista da importância de se conhecer as relações geridas entre esses atores para compreender a ação educativa desenvolvida no cárcere, questionamos aos professores entrevistados sobre a interação com seu objeto de trabalho na sala de aula. De um modo geral, eles descrevem de maneira positiva o seu relacionamento com os estudantes encarcerados: “ótimo”; “maravilhoso”; “excelente”. A professora Luiza justifica tal harmonia pela própria dinâmica de estudos na sala de aula: “Porque eu passo a matéria, converso, eles conversam, fazem perguntas, então é um relacionamento bom”. Na visão da professora Rosângela, o fato dos alunos não oferecerem resistência às suas propostas de atividades a faz crer que sua relação com eles era boa.

Eu acho que o relacionamento era muito bom, tudo que eu pedia pra eles fazerem, eles faziam. Claro, eu não pedia nenhum absurdo, pedia exercícios tranquilos pra eles fazerem. Colaboravam quando eu pedia pra fazer pôster, participava das atividades.

(Prof.^a Rosangela)

Alguns depoimentos evidenciam também relações mútuas de respeito, admiração e agradecimento. Segundo a professora Luiza, os alunos consideram o professor como se fosse um “ícone, uma coisa assim que ligasse lá de fora com lá de dentro as realidades opostas”. Pela atenção dedicada a eles, mostram-se geralmente muito agradecidos, como relata a professora Patricia: “Qualquer coisa que você faz, uma festa, um projeto. Porque é a atenção que eles têm”. Segundo ela, os alunos também precisam de atenção, “não só de cobrança”.

Mais do que um “ícone”, o professor Leonardo aponta que seus alunos “têm o professor como uma família”. Sob um outro ponto de vista, a professora Fernanda afirma que os mesmos veem os docentes como terapeutas, “um refúgio”. Patricia nos dá um exemplo de como esse tipo de interação ocorre na sala de aula:

Muita vezes tá dando aula, 'Ah, professora, tinha dez anos [de pena], ganhei mais vinte'. O que você vai fazer? Você, além de tudo faz uma parte de psicóloga também, entre aspas. Porque você tem que entender, 'então tá, fica sentado aí, mas não vai embora não, fica aí'.

(Prof.^a Patricia)

A forma harmoniosa com a qual se dá o relacionamento entre os alunos encarcerados e seus educadores faz “valer a pena” o trabalho pedagógico na prisão. No depoimento da professora Patricia percebemos claramente isso. Para ela, o respeito e o carinho dos alunos são verdadeiros e, por isso, gratificantes: “É isso que te paga, [...] ver que as pessoas reconhecem o carinho que você tem”. O professor Pedro ainda ressalta que “se toda essa admiração e respeito mútuo ocorresse nas escolas de fora do sistema prisional, não só a educação, mas a sociedade teria uma qualidade de vida melhor”.

Embora lidassem com sujeitos que são considerados perigosos para a sociedade, nenhum dos professores entrevistados alegou ter tido qualquer problema com os alunos em sala de aula. De acordo com um dos relatos, tal

estado de tranquilidade na escola, inclusive entre docentes e estudantes, pode ser resultado da própria condição de encarcerado e das relações de poder dentro da prisão.

Eu nunca me senti tão respeitado pelos alunos como eu sou na cadeia, na escola prisional. Embora fora eu trabalhe com trinta ou quarenta adolescentes, é provável que eu encontre problemas. Eu não vejo problemas de indisciplina, mas eu acho que na cadeia isso é muito simples, porque é um ambiente onde as gerações de poder são bem estabelecidas. As pessoas têm medo porque tem punição. Se ele errar tem 'buk'²⁸. Já vi alunos irem para o 'buk' porque, sei lá, desceu na hora errada. Eles são bem controlados aí dentro. Talvez a escola ofereça certa segurança. Eu tenho uma sensação de segurança em relação aos meus alunos. O cara se envolveu com algumas coisas assim, mas ali ele é extremamente passivo e participante.

(Prof. Herbert)

Foucault (2013, p. 132) disserta sobre a descoberta do corpo, durante a época clássica, como objeto e alvo de poder: “corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde [...]”. Nesse período, surge uma “teoria geral do adestramento”, que considera como corpo dócil aquele que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Os métodos que permitem o controle detalhado das operações do corpo, impondo uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas”. Essas técnicas definem um certo modo de investimento político e minucioso do corpo, uma nova “microfísica do poder” (FOUCAULT, 2013).

Os processos disciplinares não são exclusivos do sistema penal, já que também estão presentes nas escolas, nos conventos, nos exércitos e entre outras instituições sociais. De um modo geral, a disciplina procura produzir uma individualidade, a partir dos corpos que controla: ela reparte, fixa e distribui os indivíduos espacialmente, classifica-os, tira deles o máximo de tempo e o máximo

²⁸ Cela destacada das demais onde o preso que cometeu algum delito na unidade penal é mantido durante um certo período, sem direito a visitas, aparelhos de TV ou ventilador. É considerado como um “castigo”, semelhante a função das “solitárias”, no entanto, pode ser uma cela coletiva. Acredita-se que a denominação informal “buk” é oriunda do termo *bunker*, que corresponde aos abrigos antibombas nazistas na Segunda Guerra Mundial.

de forças, treina seus corpos, codifica seu comportamento contínuo, mantém-nos numa visibilidade sem lacuna, forma em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações e constitui sobre os indivíduos um saber que se acumula e se centraliza (ibid.). Como parte do processo de dominação dos corpos, qualquer desvio deve ser corrigido. Assim surgem os castigos disciplinares, como o “buk” citado pelo professor Herbert, por exemplo.

Na escola prisional, os alunos também são detentos de uma instituição penal, característica que não pode ser irrelevante à maneira como professores e alunos interagem dentro da sala de aula. No entanto, esse fato não implica um tratamento diferente pelo professor, no sentido de julgá-los como sujeitos que cometeram crimes, tratando-os da mesma forma como fazem os agentes penitenciários. Como demonstra as professora Daniele e Denise, todo aluno deve ser tratado com respeito, independente de quem seja e do que tenha feito:

Eu sempre tive um relacionamento bom com alunos, graças a Deus. Independente de ser prisional ou não. Não tenho dificuldades de lidar com pessoas. Acho que isso é um diferencial de professor pra estar dentro da DIESP, é você ter que conseguir lidar com pessoas, então eu não vejo, 'ah, eles são prisionais, cometeram algum crime', eu consigo separar muito bem isso. Nunca tive nenhum momento de estar sendo coagida, de estar sendo abusada, nada disso. Não porque é prisional, mas porque o meu comportamento sempre foi muito bom com aluno. Eu trato aluno e professor com respeito e dedicação.

(Prof.^a Daniele)

Sempre tive ética e respeito com eles. Sempre fui transparente e realista em tudo que fizemos. Isto porque sempre os estimei para vencerem obstáculos. Sempre mostrei que eles conseguem quando há positividade e Deus em seus corações. Sempre os cativei para acharem neles próprios o discernimento e a força para lutar e vencer mesmo nesse período de dificuldade que é o cárcere.

(Prof.^a Denise)

Comparando com os estudantes jovens de escolas extramuros para as quais também leciona, o professor Herbert acredita que há maior proximidade entre ele e seus alunos da escola prisional pelo fato de ambos serem adultos.

É uma proximidade grande. Óbvio que você mantém uma certa distância. Você não está entre amigos. Mas eu acabo me aproximando muito mais deles do que a maioria dos meus alunos fora. É uma relação entre adultos.

(Prof. Herbert)

Em outro momento, esse mesmo professor relata a diferença em termos de afetividade, entre a relação com os alunos de uma classe de EJA extramuros, na qual lecionava à noite, e seus alunos apenados.

As turmas de EJA [prisional] eram turmas onde o público era um pouco mais jovem. Eu acho que a relação afetiva era um pouco maior na EJA [extramuros] do que na cadeia, a relação afetiva com os alunos. Na prisão eles são muito machistas. 'O professor é sangue bom, é parceiro', mas a afetividade fica nisso. E o EJA à noite tinha muitas senhoras, então tinha aquela coisa do contato, do abraço. Isso na prisão acaba funcionando como regra de distanciamento. Não pega bem entre eles. Pelo menos é a visão que eu tenho.

(Prof. Herbert)

Nesse depoimento nota-se claramente uma distinção das interações, associada ao gênero e à faixa etária dos alunos. Como adulto e homem, o professor Herbert tinha com seus alunos da escola prisional, também adultos e homens, uma relação próxima dialogicamente, mas distante afetivamente. Dependendo do ponto de vista de certas pessoas, o contato físico – num abraço, por exemplo – e emocional entre homens sem parentesco evidente pode ser confundido com características de uma relação homoafetiva. Numa prisão masculina onde os sujeitos encarcerados demonstram preconceito contra tal grupo social, esse tipo de aproximação tende a não ocorrer, justamente para não que haja algum tipo de boato e, conseqüentemente, de rejeição pelos seus pares. Por outro lado, com as senhoras da classe de EJA extramuros, o professor Herbert mantinha uma aproximação afetiva maior. Por conta da diferença de idade, se confundia com uma relação entre mãe/tia/avó e filho/sobrinho/neto. Mas dialogicamente

estavam separados por uma mais gerações, o que corresponde a diferentes contextos culturais, econômicos, sociais e políticos.

Para Libâneo (1994, p. 251), a relação afetiva professor-aluno deve ser isenta desse tipo de afetividade:

Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

No mais, nos chamou a atenção as observações positivas dos entrevistados sobre a relação de “troca” estabelecida entre eles e seus alunos na sala de aula.

Porque além do conteúdo de Ciências, eu converso muito, eu falo muito, eu trago muitas experiências. Pego a experiência deles também. E eles riem muito comigo. [...]. Tem troca. E quando você percebe, realmente traz alguma coisa, faz bem. Eu acho que isso aí já ajuda.

(Prof.^a Patricia)

Além do ganho, que pra mim é um ganho, não sei como professor de Ciências, mas enquanto pessoa, são as trocas, as relações pessoais. [...] Eu tenho bom relacionamento com os alunos, de ver o aluno chorar, do aluno contar sobre coisas da vida dele, da gente trocar. Eu estou satisfeito com o sistema com essas trocas.

(Prof. Herbert)

Essas “trocas” nos fazem perceber que o relacionamento entre docentes e alunos no cárcere torna a função da escola prisional muito maior do que apenas o aprendizado de um conteúdo especializado. Para o aluno, além da remissão de pena e da obtenção de um diploma, a escola é o lugar onde ele se sente seguro para expor suas emoções e suas dúvidas. Um “oásis” diante das condições a que está sujeito nas celas. No caso dos professores, a sala de aula é o momento de

reconhecer seus preconceitos e de por em teste determinados valores. A professora Fernanda, por exemplo, diz ser “bastante amistoso” o seu relacionamento com a turma e afirma “praticar bastante com eles [alunos] o sentido de compaixão”.

3.9

(Des)orientação pedagógica e psicológica

Todas as dificuldades citadas em relação às condições de trabalho enfrentadas pelos docentes entrevistados tornam-se muito maiores no momento em que não há qualquer acompanhamento psicológico da equipe escolar no cárcere. Sem essa orientação, o choque com uma realidade hostil e de condições desumanas em vários aspectos é, muitas vezes, suficiente para que certos profissionais desistam rapidamente de exercer seu trabalho em tal lugar.

Cabe ressaltar que a escassez de psicólogos atuando em escolas é uma realidade nacional (BASTOS & PILRO, 2016). Segundo as autoras, a Psicologia Escolar possui um importante papel no processo educacional, ao atuar com os diversos atores escolares – alunos, famílias, profissionais da escola e sociedade, considerando, inclusive, a história escolar, as condições em que se dão o processo de ensino e aprendizagem e as as relações sociais construídas no dia a dia na escola (incluindo a relação professor-aluno). Entretanto, ainda que apresente tantos benefícios para a escola e os sujeitos que fazem parte dela, parece existir um desconhecimento da própria instituição sobre o papel do psicólogo escolar.

Eu fui um dia com uma professora lá [na escola prisional], no primeiro dia. Foi uma professora de geografia. Aí nós entramos [no presídio]. Depois fomos lá na escola. Assim, pra quem nunca viu aquele ambiente, é um choque. Você vê muita gente presa, passa pelas celas. A gente não teve problemas com os presos, mas é um choque, a nossa realidade mudou. E lá você está trabalhando com pessoas que estão encarceradas, que estão privadas de sua liberdade. E você sabe que aquilo ali é justo e não é. Para alguns é justo e para outros não é. Talvez um cara que roubou um pão tá ali. Enquanto um político que rouba milhões de reais, ele não está. Então ali você lida diretamente com a desigualdade social muito acentuada. Então você tem que ter um psicológico muito bom. Você tem ser trabalhado nisso. Você tem

que estar preparado para isso. E foi um choque. E a menina não conseguiu voltar. Quando ela voltou na escola, voltou com derrame facial. E eu também fiquei chocado. A menina até falou 'Poxa, você ficou chocado?', eu falei 'fiquei'. Mas depois eu falei, 'eu conheço vários professores que estão, então eu vou voltar e vou dar algumas aulas, porque eu acho que não é isso tudo não'. Realmente, eu gostei muito. Foi muito bom. Hoje já me acostumei. Mas assim, a primeira vez que você chega numa prisão, é um choque muito forte. É muito difícil. Eu nunca tinha visto aquilo.

(Prof. Leonardo)

É um choque muito grande para o professor que entra deparar com essa realidade cruel em que seres humanos são subjugados, independentemente do seu histórico. Nem o pior lugar no mundo lá fora se aproxima do que acontece ali.

(Prof. Pedro)

Não apenas o ambiente causa desconforto, o alunado também. Dependendo da unidade penal onde a escola está inserida, o professor precisa lidar com pessoas que cometeram pequenos delitos ou até mesmo crimes bárbaros, como assassinato e estupro. Ainda assim, não há qualquer preparação psicológica ou mesmo uma seleção nesse sentido para evitar que profissionais mais sensíveis a essas condições sejam prejudicados ou prejudiquem a efetividade da ação educativa no cárcere. Esse é o caso do professor Fabio. Sem dar muitos detalhes do ocorrido, ele revela que sua maior dificuldade como professor de Ciências na educação prisional é “vencer o medo dos alunos”.

É estranho trabalhar com presos quando você é assaltado como fui. É difícil separar o lado profissional e o lado pessoal. No presídio o lado profissional está sempre acima de tudo e praticamente zero de pessoal quando estou em sala de aula.

(Prof. Fabio)

Vale ressaltar que “ninguém pode deixar sua mente no trabalho, nem separá-la em funções distintas: uma para a casa, outra para o trabalho, outra para os lazeres!” (TARDIF, 2002, p. 143). O próprio professor Fabio se contradiz quando reconhece, em outro momento, que seu “lado pessoal” não o permite desenvolver

um trabalho maior como professor em prisões. É entre esses e outros casos que o atendimento psicológico aos funcionários de escolas prisionais se faz mais do que necessário, pela manutenção de seu profissionalismo e de sua integridade mental.

Poderia fazer mais, buscar mais, só que na maioria das vezes o lado pessoal não deixa. Vou lutar por material, aulas super elaboradas, só que logo em seguida o coração fala: o governo tem que te dar condições e não eu criar e eles não estão ali para aprender de fato, alguns, e sim pela remissão. Sou mais uma marionete do sistema. Tem um professor que fala lá: 'damos aula "Vampeta" para a maioria. Eles fingem que aprendem e nós fingimos que damos aula'²⁹.

(Prof. Fabio)

Nem orientação psicológica, nem orientação pedagógica. Assim, as escolas prisionais ficam à mercê da ideologia, responsabilidade e dedicação de cada professor. Certa autonomia é importante quando o docente possui experiência suficiente para compreender as necessidades da escola e do seu alunado, o que não é o caso de muitos dos professores que começam a lecionar no cárcere. Há 1 ano na educação prisional, o professor Herbert expõe que, na ausência de uma orientação pedagógica os docentes ficam "soltos", sem saber como agir em sala de aula. Em vista dessa dificuldade, ele admite não saber o que é educação prisional ou como educar em prisões, e está convencido de que nem mesmo a SEEDUC tem essas respostas.

A dificuldade maior é não ter um referencial em relação ao que eu vou fazer. Tá, mas a carga é minha, eu tenho que saber o que vou fazer. Mas a falta de referências 'dessa forma é legal, dessa forma funciona melhor, dessa forma os caras aprendem'. Então eu acho que o maior obstáculo é esse. Mais do que os seis portões que você encara pra poder entrar, mais do que a distância de ter que andar aquilo tudo... é muita coisa. Eu não sei o que é educação em prisão. Eu não sei. O que a gente faz é tentar fazer. A gente tenta seguir algum caminho. Eu não sei.

[...]

E às vezes eu não sei se aquele caminho é o caminho mais adequado. Eu tenho

²⁹ Vampeta, ex-jogador de futebol, é autor de uma frase que se tornou clássica: "Eles fingem que pagam e a gente finge que joga". A crítica é voltada ao Flamengo, time de futebol para o qual trabalhou em 2001 (UOL ESPORTE, 2016).

certeza absoluta que eu não sei qual é o caminho adequado, o que se deve fazer na educação prisional. Não sei mesmo. A secretaria até oferece pra gente algumas informações. São coisas muito infantilizadas. É um julgamento de valor meu, mas eu vejo como coisas muito infantis, equipe completamente despreparada e que não tem noção do que é uma educação prisional. Com certeza, eles não têm noção nenhuma do que é aquilo.

(Prof. Herbert)

Desorientado e despreparado quanto à realidade no cárcere e os objetivos da educação prisional, o professor pode acabar se distanciando do processo de ensino-aprendizagem para manter funções assistencialistas e em, alguns casos, de intimidade afetiva com seus alunos.

Muita gente chega despreparado e as coisas que acontecem é justamente por não ter esse curso. De muitas vezes não saber tratar um aluno, ou tratar com uma barreira, ou tratar com muita intimidade. É oito ou oitenta. Tem que ter aquele meio termo. E de saber compreender. Não é só o conteúdo. Tem hora que você está dando aula e o aluno quer conversar. E agora? E minha matéria? Então você dá aula e conversa, escuta, e tenta trazer para nossa realidade, nem é a dele não, uma realidade mais da sociedade aqui fora. Eles falam muito 'ah, professora, não adianta nada estudar, eu vou ganhar salário mínimo?'. E é isso que a gente tem que falar 'não é por aí...'. Isso tudo eu acho que tem que ter sim. Até com o envolvimento. Muitas vezes você vê a pessoa com envolvimento com o aluno. É justamente por não ter um curso específico.

(Prof.^a Patricia)

Em entrevista para a pesquisa de Vieira (2008), Julião diz que:

Alguns professores vêm pra essa escola, chamada diferenciada, com uma ideia assistencialista. Acho que o objetivo não é esse. 'Eu vou pra fazer um trabalho que vai me dar uma satisfação pessoal'. Sabemos que a escola na prisão é, para o interno, uma ilha, e nesta ilha ele (o interno) tem direito, ele fala, ele pede, ele às vezes tem até o que a unidade não lhe oferece. E não é esse o objetivo da escola. O objetivo da escola é bem pontual na ideia de formação. Então os professores devem atuar como professores, eles não são assistentes sociais, não são psicólogos, são professores e como professor devem estar atuando. O professor tem que entender o papel dele ali dentro. Não é ser um professor conteudista, mas que compreenda que a atuação dele vai estar dentro de uma proposta de tratamento penitenciário e não assistencialista.

Sob outro ponto de vista, Noronha (2001 *apud* OLIVEIRA, 2008) expõe que por conta das variadas funções que a escola pública assume, o professor muitas vezes é obrigado a desempenhar funções para além de sua formação. Por exemplo, de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Isso contribui para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade e da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

A carência desses profissionais de apoio – coordenador e supervisor pedagógico, orientador educacional, secretário – é comum na DIESP, sobrecarregando o diretor em suas atribuições administrativas e prejudicando o desenvolvimento de propostas educativas voltadas especificamente aos objetivos da educação no cárcere. Pela sua constância, essa escassez de pessoal de apoio e sobrecarga da diretoria acaba sendo naturalizada e não questionada.

Nunca tive coordenador pedagógico, mas tive uma diretora que era uma mãe, onde me dava livre arbítrio para realizar todos os projetos da escolas. Todos foram maravilhosos.

(Prof.^a Denise)

De um modo geral, percebe-se que a especificidade do contexto em que se situam as escolas prisionais não é suficiente para que existam políticas de atendimento e orientação pedagógica e psicológica para os profissionais que atuam nesse espaço. Essa realidade acaba por reduzir as possibilidade educativas no cárcere, inclusive transformando-as em atividades assistencialistas.

3.10

A recompensa

O sistema educacional nas prisões do Estado do Rio de Janeiro está imerso em um conjunto de situações e fatores que desfavorecem o trabalho dos professores. No entanto, isso não abala a perseverança na formação do indivíduo encarcerado.

Apesar de todas as condições contrárias como retaliação dos agentes penitenciários, falta de condições e ambiente insalubre, continuo a acreditar na formação de um cidadão crítico e responsável.

(Prof. Pedro)

Além da fé na efetivação dos objetivos da escola – a formação escolar/profissional do sujeito apenado e sua ressocialização, as “recompensas” proporcionadas pela atuação nesse ambiente de ensino ajudam os professores a manterem-se motivados em seu trabalho. Como diz a professora Rosangela, todo aquele “sofrimento” é recompensado quando se tem a oportunidade de ver de perto as vitórias conquistadas. Acreditando que a educação pode “melhorar o mundo”, ela define seu trabalho no ensino de Ciências em prisões como um “resgate”.

Eu encontrei três alunos na rua. Todos os três estavam trabalhando e fizeram questão de falar comigo e me agradecer. Muitos já passaram pela minha mão, encontrei três. De repente esses três eram assassinos ou alguma coisa assim e eu evitei que voltassem para a vida do crime e matassem outras pessoas, de repente eu salvei algumas vidas aqui fora. É uma recompensa daquele sofrimento todo que eu tive.

A valorização e o respeito dos alunos em relação à escola e ao trabalho do professor e a pequena quantidade de estudantes por classe são também vistos como “recompensa” a todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu dia a dia na escola prisional. Segundo o professor Herbert, isso é o que podemos considerar como “condições mais dignas de trabalho”.

Essa valorização do professor. Aqui fora é tão desvalorizado, os próprios alunos

não dão valor aos professores, e lá é ao contrário. Eu não tenho carro, sempre andei mil e duzentos metros todos os dias, então você naquele sol de meio-dia, chapeuzinho na mão. Eu acho que valia a pena andar aquilo tudo, ir correndo igual a uma maluca pra ir lá dar aula. Então eu acho que a gratificação é essa, a valorização pelos alunos. Não há dinheiro que pague.

(Prof.^a Denise)

Apesar das condições de trabalho serem muito ruins - é insalubre, perigoso, o professor que dá aula no sistema, e eu não coloco nem o professor de Ciências, vou fugir da sua pergunta, na minha opinião, pelo fato dele ter poucos alunos, ter um certo respeito, aulas mais tranquilas, ele acaba tendo em relação a isso, especificamente, condições mais dignas de trabalho. Por incrível que pareça eu vejo uma certa valorização, por parte deles, em relação ao ser professor, a importância do professor. Não sei se isso é uma impressão minha.

(Prof. Herbert)

Vieira (2008) evidencia a mesma situação entre os professores de uma certa escola prisional no Rio de Janeiro. Segundo ela,

o professor da escola prisional, embora invista muito de si e enfrente condições nem sempre satisfatórias à prática docente, tende a sentir-se melhor, mais satisfeito pelo fato de ter o reconhecimento do grupo de alunos, por não haver desgaste em relação à disciplina e ao número de alunos em sala, por ter uma maior liberdade na organização de seus planos e avaliações. (VIEIRA, 2008, p. 106)

A autora ainda aponta que os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos professores em seu dia a dia na escola prisional acaba por tornar mais ameno o cumprimento de algumas atividades, evitando assim o desgaste físico e mental dos profissionais. Com exceção da professora Rosângela, que optou pela saída da educação prisional por não suportar mais tais condições de trabalho, os demais professores afirmaram se sentir realizados como professores de Ciências nessa modalidade de ensino. Justificaram-se ou pela valorização dos alunos à sua aula, ou pelo afeto que tem à profissão e aos momentos vivenciados em seu exercício, ou ainda pela importância de seu trabalho para o apenado e para a sociedade. Nesse último caso, a professora Fernanda, por exemplo, explica: “Porque sei que

transmito, mesmo que modestamente, coisas boas aos meus alunos. Levo um pouco de cultura, gentileza, acolhimento. E não preciso deixar de ser agnóstica³⁰ para isso”. A professora Patricia tem um discurso semelhante: “Eu me sinto [realizada]. Justamente por trazer para esses seres humanos que se sentem tão carentes, algo mais além do estudo. Essa troca, essa conversa, alegria”.

³⁰ O agnosticismo foi criado por Thomas Huxley, em 1869. A postura agnóstica consiste apenas em reconhecer que qualquer especulação sobre alguma questão que a ciência não pode explicar (inclusive a existência de um Deus), “nada mais é do que uma tentativa humana de se obter conhecimento sobre algo impossível de conhecer” (FERNANDEZ, 2005).

4 Saberes docentes na educação prisional

Não há saber mais, ou saber menos. Há saberes diferentes.

(Paulo Freire)

4.1

Saberes da formação profissional e saberes disciplinares na docência em prisões: relações de exterioridade

Ao questionarmos os professores sobre a importância da formação acadêmica em seu trabalho pedagógico na escola prisional, percebemos uma deficiência do processo formativo em suas rotinas profissionais. Tanto no que diz respeito aos saberes da formação profissional, quanto aqueles relativos aos saberes disciplinares.

Segundo Tardif (2002), saberes da formação profissional são aqueles provenientes das ciências da educação (por exemplo, filosofia da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, etc) e da ideologia pedagógica (por exemplo, escola nova, pedagogia ativa, entre outras). Produzidos e transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de educação), são responsáveis pela formação científica dos docentes – legitimando “cientificamente” sua prática educativa quando incorporados a ela. Os saberes disciplinares são relativos às várias áreas do conhecimento (por exemplo, Biologia, Geografia, Matemática, Química etc), transmitidos pela instituição universitária e integrados à prática docente através de cursos de formação inicial ou contínua, independentemente das faculdades de educação e de formação de professores. No caso dos professores entrevistados, correspondem aos conhecimentos de várias ciências, entre elas, a Biologia, a Astronomia e a Geologia.

4.1.1

Formação inicial: reflexões

Os docentes veem o ensino universitário demasiadamente teórico e “desligado” da realidade escolar dentro ou fora dos presídios, principalmente no que diz respeito às condições de trabalho e dificuldades que precisam enfrentar – e superar.

Tudo é muito teórico, desligado da realidade escolar. Eu até voltei pra faculdade, eu fiz Biologia e depois fui fazer Química. Mas quando eu tive as matérias pedagógicas, vendo os professores falarem aquela besteira de educação básica, aí eu não aguentei não. Discuti com o professor. O cara falou que você tem que pegar o seu dinheiro, levar para a escola, pagar as coisas, que tem que amar a educação. Aí não deu não. Discuti muito com ele. Aí eu desisti. Como é que pode? Aí o cara vai, sai da faculdade assim. Vai se decepcionar... vai tomar 'porrada' de aluno, vai ser 'xingado'. Porque essa é a realidade escolar. Um ambiente hostil.

(Prof. Leonardo)

Percebe-se que existe um hiato entre a formação inicial e a construção da prática docente no que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse “abismo” decorre, em primeiro lugar, da perspectiva acadêmica em priorizar o estudo dos conteúdos disciplinares (das Ciências de referência, como a Biologia, a Química, a Geografia, a Matemática etc) em detrimento dos conteúdos pedagógicos e, ainda assim, com pouca ou nenhuma articulação dos conhecimentos teóricos com as ações em sala de aula. Em segundo lugar, as universidades tendem a limitar-se aos modelos da Educação Básica regular, excluindo certos grupos escolares como os da educação indígena, quilombola, dos jovens e adultos e, inclusive, da educação prisional.

Ainda assim, certos professores acreditam que sua formação inicial tenha os preparado bem para lecionar no ensino regular, mas não na educação prisional.

O Ensino Prisional para muitos é totalmente inexistente. Quando você fala que leciona para pessoas privadas de liberdade todos acham loucura. A sociedade é

puritana, mesquinha e outras coisas mais. Para cursos regulares todos são bem preparados. O foco é somente a Ciência num todo. A parte didática é oferecida de forma totalmente precária. O formando quando está na sala, encara tudo despreparado”.

(Prof.^a Denise)

Tardif (2002) explica que tanto os saberes relativos à formação profissional dos professores quanto os saberes disciplinares dependem da universidade e de seu corpo docente, além do Estado e de sua equipe de agentes de decisão e de execução. Assim, tais saberes não se encontram sob controle dos educandos e futuros educadores e são, portanto, incorporados à prática docente sem serem produzidos ou legitimados por ela. Isso significa que, embora os professores ocupem um posição estratégica na educação de seus alunos, na verdade, são desvalorizados socialmente no campo dos saberes, entre os diferentes grupos que atuam.

Nessa perspectiva, os professores tornam-se meros “transmissores” dos saberes de sua formação profissional, e sua relação com eles “situa-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles [os saberes] aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais (...)” (TARDIF, 2002, p. 40). Assim, o professor acaba por desvalorizar a sua própria formação profissional, percebendo-a como abstrata e distante do contexto escolar.

Atualmente, os professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental têm sua formação inicial realizada através da licenciatura plena em Ciências Biológicas³¹. Esse tipo de licenciatura torna-os aptos a lecionar da mesma forma a disciplina Biologia no Ensino Médio. Nos últimos concursos de seleção de professores de Ciências, a SEEDUC³² exigiu obrigatoriamente dos candidatos,

³¹ Outros cursos com nomenclaturas semelhantes também podem ser encontrados: Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas; Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia.

³² As convocações para o cargo de professor de Ciências é bastante ínfima se comparada com as

a licenciatura plena na referida disciplina para a posse e exercício do cargo. Em geral, são aceitas também as licenciaturas plenas em Ciências Biológicas, Biologia, ou ainda Ciências Físicas e Biológicas.

Diferente dos demais entrevistados, a professora Patricia concluiu sua formação, há mais de quarenta anos, em curso denominado “Estudos adicionais de Ciências”, um tipo de licenciatura conhecida como “licenciatura curta³³”. Hoje, ela é aluna da graduação em Biologia, motivada pela atualização dos seus conhecimentos na área. Antes da formação em Ciências, ela já havia concluído a graduação em Serviço Social. Segundo ela, essa experiência acadêmica a ajudou bastante em suas ações educativas nas escolas prisionais, no sentido de “entender mais o lado humano do aluno, de não julgar, de tentar entender o porquê dele estar ali [...], de não ter pena [...]”.

Em suma, torna-se evidente que a maioria dos professores de Ciências entrevistados não considera importantes em sua prática cotidiana no cárcere, os conhecimentos – tanto pedagógicos quanto disciplinares – adquiridos em sua formação inicial. Para eles, tais conhecimentos estão distantes da realidade vivida nas salas de aula fora e dentro da prisão.

demais disciplinas, já que se trata de uma especialidade que atua apenas no ensino fundamental. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 9.394/96, art.10, inciso VI), os Estados devem assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem. Assim, as unidades escolares administradas pela SEEDUC voltadas para o ensino fundamental são bastante reduzidas.

³³ Este tipo de curso de licenciatura surgiu na década de 1960, em sua primeira edição, retornando na década de 1970, na Resolução 30/74. Foi instaurado como de um curso de curta duração voltado para o ensino de 5ª a 8ª série (atual 6º ao 9º ano – Anos finais do Ensino Fundamental). Para mais detalhes, ver Tavares (2006).

4.1.2

A formação continuada: tentativa e erro

Da mesma forma que a formação inicial, a conclusão de cursos de formação continuada não foi capaz de fornecer subsídios para o trabalho docente em Ciências no cárcere. Ainda que grande parte dos professores entrevistados possuam pós-graduação (alguns com mais de uma), nenhum deles considerou que essas formações tenham contribuído, de alguma maneira, em suas intervenções pedagógicas cotidianas na educação prisional.

É válido ressaltar que apenas dois docentes concluíram sua formação continuada enquanto professor da DIESP (nenhuma específica em educação prisional ou educação de jovens e adultos). Nos demais casos, os cursos de pós-graduação foram realizados em momento anterior ao tempo de serviço no cárcere.

Docente³⁴	Tempo de serviço na Educação Prisional	Pós-graduação
Herbert	1 ano	Esp. em Ensino de Ciências; Mestrado em Políticas Educacionais
Leonardo	3 meses	-
Rosangela	6 anos	Esp. em Planejamento Ambiental; Esp. em Educação Ambiental
Fabio	3 anos	Esp. em Ensino de Ciências
Daniele	2 anos	Esp. em Estrutura do Ensino de Ciências
Denise	8 anos	-
Fernanda	1 ano	Esp. em Ensino de Ciências; Esp. em Docência em Ensino Superior; Esp. em estudos de Ecologia.
Pedro	6 anos	Esp. em Gestão Escolar

³⁴ Nomes fictícios.

Luiza	5 anos	-
Patricia	30 anos	Esp. em Docência de Nível Superior

Dentre as experiências de formação continuada, os professores insistiram em destacar (mais negativamente do que positivamente) os encontros formativos, organizados pela Secretaria Estadual de Educação, voltados especificamente às equipes pedagógicas atuantes nas unidades penais e vinculadas a Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP).

Denominados de “Curso de formação continuada para os professores de Ensino Fundamental das unidades escolares do Sistema Prisional”, os encontros tiveram início no primeiro semestre de 2014. Em 2015 foram realizadas outras edições, sempre no começo dos semestres letivos, encerrando-se, até o momento, em abril do ano seguinte. De acordo com os relatos dos professores entrevistados, as reuniões eram ministradas por docentes que desconheciam a realidade das escolas prisionais e tinham por princípio orientações técnicas e conteudistas, pautadas na efetivação do currículo mínimo. O contexto de educação no cárcere estava totalmente ausente, o que tornava os encontros inúteis e sem significado prático para os docentes participantes, ou seja, “uma perda de tempo”.

Eu me considero uma profissional não muito voltada pra área técnica. Eu gosto muito de trabalhar focando o aspecto humano, social, vendo as necessidades dos alunos, os projetos que constroem, pessoas que ajudam a construir pessoas com capacidade de escolhas, de opinião. Trabalhar atualidades. Então, o que eu vejo nessas capacitações são orientações puramente técnicas, ultrapassadas, que fogem à realidade. Eu não me adapto a essas capacitações. Faço assim, realmente, uma 'blindagem'. Só sou um corpo presente, minha alma está em outro lugar. Então essa questão de currículo mínimo, conteúdo... Eu não sou uma professora conteudista. E acho que a preocupação hoje, do sistema em geral, educacional, não só dentro da DIESP é isso: transmissão de conteúdo. Ao meu ver, não tem nenhuma utilidade. O que eles abordam, o que eles fazem nas capacitações, pra mim são coisas insignificantes, e no meu cotidiano eu tento trabalhar de forma diferente. Eu tenho pouco tempo de DIESP, mas eu acho que estou alcançando meu objetivo.

(Prof.^a Fernanda)

Esses outros [cursos] que a gente fez nessa formação aí, Deus me livre, perda de tempo total pra mim. É inviável aplicar aquilo em sala de aula. Fora que a gente não tinha material nenhum. Nem pilot tinha. Imagina papel, lápis de cor e canetinha. Todos os dias vamos gastar cartolina pra fazer aquela dinâmica que eles queriam que a gente fizesse. Piada, né. Só se for escrever na parede.

(Prof.^a Rosangela)

Apesar dos objetivos dessas reuniões não irem de encontro ao contexto da educação em prisões, para alguns dos professores entrevistados o curso de formação foi visto como uma boa iniciativa da SEEDUC. O professor Pedro considera, inclusive, que há “material humano para aprender, vide os prêmios individuais conquistados e as avaliações positivas das escolas prisionais³⁵”. Assim, para que se possa aprimorar o trabalho educativo nessas escolas, basta apenas que o contexto da educação em prisões esteja presente no planejamento das atividades formativas organizadas pela SEEDUC/DIESP.

O curso tem um bom incentivo, mas quem oferece o curso não tem noção nenhuma da realidade. Ele fantasia sobre presídio. Parece que nem trabalha no presídio. O pior é que o professor que faz a formação, dá aula. Mas ele viaja, viaja, meu Deus. Fora da realidade. Fala sobre projetos que não podem, fala sobre materiais que nós

³⁵ O relato do professor Pedro diz respeito ao Programa Nova Escola – uma política educacional criada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), no ano de 2000, com objetivo de avaliar o rendimento das escolas e bonificar os servidores que tenham cumprido metas específicas. Essas metas eram “medidas” conforme vários parâmetros (promoção/retenção e evasão de alunos, cumprimento de prazos pela gestão escolar, avaliação do desempenho escolar discente mediante resultado de exame externo). Com essa política, instaura-se na rede estadual, pela primeira vez de forma mais uma política educacional calcada em ideias meritocráticas, organizando a escola pública a partir da lógica de mercado. Ao implementar um processo de avaliação que deu origem a um ranking das escolas da rede e a uma remuneração variável dos profissionais da educação, o programa começava a consolidar uma ideia de qualidade da educação marcada pelo produtivismo. Como parte dessa política de avaliação, o “Projeto Geração Futuro” do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), avaliava o desempenho de estudantes da rede pública estadual, premiando os melhores colocados. Mesmo concorrendo com todos os demais alunos dos colégios estaduais, diversos estudantes de escolas prisionais foram premiados pelo seu desempenho, recebendo um notebook cada. A iniciativa foi da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) através da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP). Para mais detalhes sobre as políticas de avaliação da SEEDUC/RJ, ver Najjar (2015) e Medeiros (2014).

não podemos trabalhar. Fala sobre um horário fictício, que não existe. A gente só pode mudar a realidade se a gente conhece. Se a gente aceita também ela. Não se a gente fantasia. Então, pra mim, eu acho que é bom, mas é muita fantasia em relação ao curso.

(Prof. Leonardo)

Convocada para ser uma agente “formadora” da DIESP, em 2015, a professora Denise afirma que a partir das críticas dos próprios docentes, a Secretaria de Educação adotou uma nova estratégia: convidou professores experientes da rede e atuantes nas escolas prisionais para ministrar os cursos de formação continuada. Segundo ela, os encontros passaram a favorecer a troca de experiência e ideias sobre a educação nas unidades penais.

As pessoas que davam esses cursos poderiam até ter grandes currículos, mas não possuíam o principal que era a experiência de trabalhar no ensino de alunos privados de liberdade, ou seja, a vivência. A partir de maio [2015] fui convocada para ser formadora do Ensino Prisional, assim como outros três amigos. Achei o máximo. Tudo porque nas formações anteriores houveram diversas queixas referentes a ouvir 'abobrinhas' de quem não possuía nenhuma vivência com nosso alunado. E foi a partir daí que tudo mudou, as formações passaram a ser feitas por professores da rede. Nos reuníamos e preparávamos assuntos pertinentes ao nosso mundo. Tudo sempre foi preparado com muito amor. E nos dias das formações não ensinávamos e sim partilhávamos tópicos e experiências que eram de grande valia para o dia a dia no Ensino Prisional, principalmente a forma de aplicar a metodologia que foi usada no 'Autonomia'³⁶. A metodologia que, no meu ver, faz o ensino ser uma verdadeira partilha entre professor e aluno. Agora isso só se torna verdadeiro no cotidiano do ensino prisional quando o professor sai de sua 'zona de conforto' e realmente trabalha com amor e dedicação. Lecionar é um sacerdócio.

(Prof.^a Denise)

É importante ressaltar a visão da professora Denise sobre o ato de lecionar. Segundo Tardif (2013), o ensino é um ofício cuja evolução é lenta, se comparada ao trabalho industrial e tecnológico. Essa evolução passa por três idades que correspondem a um período histórico em particular. A primeira idade é a da “vocaçãõ”, predominante entre os séculos XVI e XVIII. Neste período, surge na

³⁶ A tecnologia didática denominada “Autonomia” foi originalmente criada pela Fundação Roberto Marinho, sendo “apropriada” (esse foi o termo usado pela secretaria) pela SEEDUC desde 2010.

Europa o que conhecemos hoje como ensino escolar, tendo como principal objetivo a propagação da fé protestante ou católica. No contexto religioso, o ensino é então considerado uma vocação – movimento interior pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão. Neste caso, a missão é o professamento da fé e da moral. A instrução (ler, escrever, contar) existia como uma finalidade secundária, e sempre subordinada a moralização e à religião.

Essa visão vocacional perdura até hoje, substituindo o conteúdo religioso pelo amor às crianças (TARDIF, 2013). Isso fica claro quando a professora Denise se refere ao ensino como um “sacerdócio”, ressaltando a importância do “amor” à profissão.

Um outra iniciativa formativa da SEEDUC, os “fóruns de educação em prisões” tinham por finalidade a discussão, reflexão e troca de experiências sobre o sistema educacional no cárcere e o fazer pedagógico desenvolvido nas escolas prisionais do Estado. Entretanto, na perspectiva dos professores, tratavam-se de “reuniõezinhas”, cuja importância estava relacionada com as orientações de como manter a segurança e o comportamento adequado nas unidades penais.

Essa reunião pra mim foi esclarecedora. Falou aquela comitiva toda da DIESP, falou o não sei o que da segurança, falou do comportamento. Aí falou a essência. Aí eu me senti preparada. Não sei se a reunião era voltada pra isso. Mas pra mim caiu como uma luva. Eu achei legal. Até um segurança falou: 'a partir de agora vocês estão sendo vistas, tudo que acontece lá a gente sabe'.

(Prof.^a Daniele)

Teve até aquelas reuniõezinhas que a gente fazia no final do ano, tipo uns congressos, uns minicongressos. Mas era sempre no final do ano. Nos oito primeiros meses foi crua mesmo, depois que começou a ter aquilo.

(Prof.^a Rosângela)

O primeiro “Fórum de Educação em Prisões do Rio de Janeiro” ocorreu em 24 novembro de 2008, no Centro da capital do estado, organizado pela antiga Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas

(COESP). Teve como objetivo permitir que professores e diretores das unidades prisionais, além de outros profissionais que atuam no sistema penitenciário, discutissem e refletissem sobre as políticas públicas e os desafios da educação em espaços de privação de liberdade. O evento contou com o discurso de representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e da Administração Penitenciária (SEAP), do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Justiça (MJ), além de pesquisadores especialistas em educação prisional e de professores atuantes no sistema.

Até 2014, os fóruns foram realizados anualmente (exceto em 2013, quando o evento não ocorreu), apresentando-se acerca dos seguintes temas: “Educação Prisional: Direito e não privilégio” (2009); “Perspectivas de expansão do ensino nas unidades prisionais” (2010); “Diretrizes Nacionais: Educação em Prisões – avanços e conquistas do Estado do Rio (2011); “As muralhas da privação de liberdade descortinadas pela educação (2012)³⁷. Em algumas edições, contou com a participação e premiação de alunos internos e também de representantes do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE).

Mesmo com essas iniciativas da SEEDUC – os cursos de formação e os Fóruns de educação em prisões, certos professores ainda se consideram despreparados para atuar na educação prisional. O discurso do professor Herbert ressalta a importância não apenas da escola na prisão, mas também de profissionais “qualificados” para trabalhar nesse ambiente de ensino.

Será que você consegue ressocializar as pessoas só colocando gente lá dentro, sem qualificar? Eu não me sinto qualificado. Eu não tenho vergonha de falar. Fui tateando nas escuridão mesmo, tentando achar uma forma de fazer. Eu acho muito precário, muito precário mesmo.

(Prof. Herbert)

Percebe-se, portanto, que os docentes entrevistados não consideram que os

³⁷ Não foram encontradas informações sobre o tema da edição do Fórum em 2014.

cursos de formação continuada, inclusive aqueles oferecidos pela SEEDUC/DIESP, tenham sido significantes para a construção de suas práticas educativas no cárcere. Visto que os docentes reconhecem a importância de uma formação específica para atuar na educação em prisões, espera-se que o conhecimento dessa realidade possa abrir portas para a discussão de novos programas de formação continuada que realmente possam atender as necessidades pedagógicas desses profissionais.

4.2

Formação em direitos humanos

Ao falar sobre a relação entre os saberes profissionais e disciplinares adquiridos na universidade e sua prática docente no cárcere, a professora Fernanda diz ser favorável a uma formação voltada aos “valores humanos”. Isso nos remete ao campo dos direitos humanos e, principalmente, à educação nesse sentido.

Klein e D'Água (2015) apontam a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um compromisso internacional, posto em evidência no século XX com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A premissa de que a educação é imprescindível para a efetivação destes direitos, presente naquele documento, foi reiterada em Viena, no ano de 1993, durante a Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Direitos Humanos. Assim, assume-se internacionalmente a responsabilidade em relação à promoção da EDH, cabendo a cada país o desenvolvimento de ações nesta direção.

No Brasil, o compromisso com a EDH tem como marco o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que, posteriormente, é ratificado e especificado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3), que dedica um eixo à educação (KLEIN e D'ÁGUA, 2015). Em um passo importante na direção da concretização da EDH na educação formal, foi aprovado em 2012,

pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Essas normas, que abrangem desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, passam a orientar o planejamento curricular e as práticas educacionais das instituições de ensino. Ao respeitar as matizes curriculares de cada órgão e considerar a autonomia da escola e da sua proposta pedagógica, tais diretrizes permitem que cada instituição se adeque os princípios, fundamentos e procedimentos da educação em direitos humanos à sua realidade.

Sob o ponto de vista de Ramos (2011), os Direitos Humanos e a escola são construções discursivas que a hegemonia moderna universalizou. Desse modo, a autora argumenta sobre uma abordagem de Direitos Humanos ressignificada por uma ideia de diferença como produto discursivo, e de currículo como uma das práticas sociais de produção cultural. Para ela, a ressignificação de Direitos Humanos é uma possibilidade alternativa para que esse campo possa ser abordado

não como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido, e sim como uma experiência a ser construída, uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica. (RAMOS, 2011, p. 212)

Ao conceber a humanidade em sua diversidade, a educação em Direitos Humanos é responsável pela discussão de temas como a diversidade sexual, o enfrentamento aos preconceitos, a valorização de outras culturas e a inclusão social. Além do acesso ao conhecimento e às informações relativas aos direitos humanos, a EDH tem como objetivo proporcionar aos alunos a vivência de valores relacionados aos Direitos Humanos e o agir de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos (KLEIN e D'ÁGUA, 2015).

A professora Daniele nos dá um exemplo de como os princípios da EDH podem e devem estar presentes no ensino de Ciências. Ela defende, por exemplo, a diversidade humana e a discussão das questões de gênero como parte do

currículo dessa disciplina, justificando que muitos professores ainda mostram-se preconceituosos quanto ao assunto:

Capacitação pra você trabalhar a diversidade, não ficar só naquele quadro, giz, quadro, giz, ser um professor que aceite a diversidade, porque tem que saber aceitar. No último encontro que teve na [Escola Estadual] Sarah Kubitschek³⁸ foi abordado sexualidade. Ficou todo mundo falando, 'porque órgão sexual masculino e feminino', eu falei: 'gente, já passamos dessa esfera há um milhão de anos, órgão sexual masculino, feminino, qualquer livro hoje em dia mostra, eu quero ver as diferenças de gênero, as aceitações do gênero, do próprio professor aceitar isso'. Eu já cansei de ver professor que não aceita isso. Eles querem nem discutir sobre isso.

(Prof.^a Daniele)

Percebe-se que a aceitação das diferenças e da diversidade humana precisa ser questionada inclusive entre os professores. Portanto, a educação em direitos humanos se faz necessária principalmente no que diz respeito a formação dos próprios educadores. No mais, considerando os princípios da EDH e, principalmente, os objetivos do ensino em prisões – instruir e ressocializar, uma parceria entre esses dois campos poderia contribuir de forma mais significativa para a formação integral do sujeito apenado.

4.3

Saberes da experiência: o saber-ser e o saber-fazer docente no ensino de Ciências em prisões

Vimos que os saberes da formação inicial e continuada dos professores não colaboraram suficientemente para o exercício de suas atividades profissionais na prisão. Então, que outros saberes são mobilizados em suas intervenções pedagógicas com os sujeitos privados de liberdade?

Como disse a professora Luiza, foi “o dia a dia, a vivência com os alunos”

³⁸ A professora faz menção a um dos encontros do curso de formação continuada desenvolvido pela SEEDUC/DIESP e dirigido aos docentes que lecionam em escolas prisionais.

que tornou possível a construção de uma prática educativa no cárcere. “Eu já estou lá [na escola prisional] esse tempo todo, já vi muita coisa, você aprende” (Prof.^a Luiza).

Os saberes experienciais ou práticos são saberes específicos desenvolvidos pelos professores no cotidiano de sua rotina profissional. Ao serem validados pela própria experiência, incorporam-se a ela individualmente e coletivamente sob a forma de um saber-fazer e de um saber-ser docente (TARDIF, 2002). Segundo o autor, os saberes experienciais geram certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente e que, ao serem partilhadas com seus pares, transformam-se em certezas objetivas capazes de informar e formar outros docentes. Isso aparece claramente no depoimento da professora Rosângela: “A gente aprende na prática. Acho que é um colega ajudando o outro”.

Tardif (2002) explica que os saberes experienciais são a “cultura docente em ação” e surgem do confronto diário entre o professor e os diversos condicionantes³⁹ da prática educativa. Ao lidar com as múltiplas interações que constituem o ensino, o docente produz saberes que o ajudam a compreender e dominar melhor o seu trabalho. As habilidades adquiridas através da experiência podem se transformar, inclusive, em um estilo de ensino e em traços da “personalidade profissional”. Ou como a professora Daniele prefere chamar, uma “autodidática”. Segundo Tardif (2002, p. 144-145), “a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”.

Não teve formação, mas eu acho que acaba uma autodidática pra você trabalhar lá dentro. Todos os três grupos [perfis de presos] que eu passei, eu acho que nós adquirimos uma autodidática pra lidar lá dentro.

(Prof.^a Daniele)

³⁹ Espaços e estruturas da escola, característica dos alunos, número de alunos por aula, pressões sociais, recursos disponíveis, trajetória profissional dos professores, ajuda externa etc (ZABALA, 1998).

Sabe-se que os saberes produzidos pela prática cotidiana da profissão constituem os fundamentos da competência docente (TARDIF, 2002). A partir deles os professores avaliam sua formação anterior e sua formação ao longo da carreira, além de julgar a eficácia das reformas curriculares e metodológicas. Desse modo, ao conhecer os saberes experienciais dos professores de Ciências que atuam no cárcere, é possível compreendermos os desafios e possibilidades da SEEDUC perante a efetividade da educação para jovens e adultos privados de liberdade. Além disso, as informações obtidas junto aos professores entrevistados podem abrir caminho para uma discussão sobre uma formação profissional que realmente tenha significado prático aos docentes que lecionam em presídios.

4.3.1

O saber adquirido pelo cotidiano escolar e pelas interações com os alunos

Em sua rotina profissional, os professores realizam múltiplas interações e se defrontam com diversos condicionantes de sua atuação, o que exige dele improvisação e habilidade pessoal para enfrentar situações comumente transitórias e variáveis (TARDIF, 2002). Tais experiências são formadoras e permitem ao docente desenvolver os *habitus*⁴⁰ que lhes tornarão aptos a lidar com as intempéries da profissão. Os *habitus* podem se transformar em “macetes” da prática educativa, se manifestando através de um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais, validados pelas intervenções pedagógicas cotidianas.

Manter a porta da sala de aula sempre aberta, estar devidamente vestido com o jaleco, passar pela revista ao entrar na unidade carcerária e solicitar autorização para entrada de certos materiais (pendrive, DVD, tesoura etc), por exemplo, fazem parte da rotina do professor e constituem saberes adquiridos no dia a dia de sua

⁴⁰ Certas habilidades adquiridas na e pela prática.

atividade profissional. Além das regras da unidade penal e da escola prisional onde trabalham, os professores também devem aprender a lidar com seus respectivos educandos. Segundo Tardif (2002), o trabalho educativo dos professores, em grande parte, consiste fundamentalmente em gerir relações sociais com seus alunos.

É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação. Por exemplo, o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (*ibid.*, p. 132).

Na educação prisional, os saberes produzidos através das interações diárias com os sujeitos privados de liberdade permitem a construção de personalidades e habilidades docentes fundamentais para o trabalho com essa modalidade de ensino. Algumas delas independem da disciplina ministrada e estão mais diretamente associadas com o comportamento do professor diante do aluno privado de liberdade.

Segundo os professores entrevistados, é preciso, por exemplo: ter “jogo de cintura” com os estudantes para que eles não o “enrolem”; não demonstrar medo ou insegurança e não agir de forma preconceituosa diante do aluno (vê-lo não como preso, mas como uma pessoa que necessita de sua ajuda); mostrar-se imparcial ao ouvi-los.

Se você entra em sala de aula e olha pra eles com um olhar de marginalizado da sociedade, não adianta. Uma vez eu estava conversando com um lá e ele falou que eles sentem isso. Eles não falam, porque respeitam muito. Mas eles sentem quando o professor vai lá e olha pra cara deles e fala [mentalmente] 'essa cambada de bandido'. Assim que você chegar lá, olhou pra eles: 'alunos, vamos embora dar aula', fazer sua parte. E eu sei que tem professor que não consegue. Tô três meses

lá, mas a maioria dos professores tem muito preconceito.

(Prof. Leonardo)

De acordo com o relato da professora Denise, “o professor não pode ter medo ou insegurança do que está fazendo; ele está ali para mudar, para fazer a diferença”. Entretanto, medo e insegurança são sentimentos que fazem parte da rotina de quem trabalha em uma unidade penal. Portanto, nota-se que algumas das habilidades necessárias à prática docente em prisões foram construídas no sentido de lidar com esse tipo de condicionante. Ou seja, mesmo que diante de um ambiente hostil, o professor deve procurar agir como tal, colocando em primeiro lugar seus objetivos pedagógicos e a formação e aprendizagem de seus alunos.

Por outro lado, há de se considerar que, embora o objeto de trabalho do professor seja o aluno, ao lecionar em uma unidade penal é necessário sempre ter em mente que esses indivíduos são também objetos do sistema carcerário. Ou seja, cometeram crimes e estão cumprindo sua pena de privação de liberdade. Isso não significa que o docente deve vê-los com maus olhos e fazer julgamentos de sua pessoa, pois tal sujeito já foi julgado pela justiça – órgão competente para essa função. À escola prisional e sua equipe cabe a formação integral do aluno apenado, e não seu julgamento pelos atos criminosos cometidos. Porém, é preciso atenção, pois alguns estudantes frequentam a escola com o intuito de obter “favores” ou informações pessoais que podem ser usadas de má fé. Maliciosamente, esses alunos exploram sua condição de cárcere para conseguir dos profissionais da educação materiais escolares diversos (caneta, papel, lápis, cola⁴¹ etc). Em casos mais graves, docentes ou demais funcionários da escola acabam se envolvendo de maneira ilícita: burlam a segurança para levar até os alunos objetos como celulares, chips, carregadores, drogas, em troca de ganho

⁴¹ Entre os presos, tudo pode ser comercializado, desde papel e caderno para escrever cartas, até ventilador e televisão. Frequentemente, alguns alunos matriculados na escola, ao receberem seu material básico para o estudo (caneta, lápis, borracha, caderno e apontador), simplesmente “desaparecem”. Assim, percebe-se de que estavam interessados apenas no material, para uso próprio na cela ou para comercialização. Para se prevenir desse tipo de aluno, algumas escolas distribuem o material apenas para uso durante as aulas, recolhendo-os no final do turno escolar.

financeiro ou como “agrado” em consequência de relacionamento amoroso com o(a) preso(a). É importante destacar que, mesmo que o aluno no cárcere aja de modo a “ludibriar” o funcionário da escola, na ausência de coerção, se envolver ou não dessa maneira é vista como responsabilidade do profissional.

É nesse sentido que os professores veem a sua relação com os alunos como um desafio ao seu trabalho na prisão. Assim, além dos aspectos pedagógicos, o docente preocupa-se, por exemplo, em não comentar com os alunos sobre sua vida particular e não ceder aos pedidos de materiais e demais favores. Como disse a professora Denise, “aluno tudo pede, você pode querer fazer o diferencial, e às vezes pode confundir”.

Onde existe medo e insegurança, há também fragilidade. Se por um lado os professores precisam construir saberes práticos para lidar com a hostilidade comum ao seu local de trabalho, por outro, necessitam desenvolver habilidades para trabalhar com alunos, em geral, de baixa autoestima e provenientes de classes marginalizadas pela sociedade e pelo poder público – inclusive pela própria instituição penal. Nesse sentido, os docentes entrevistados destacaram a importância de ser bom ouvinte, de manter um diálogo com os estudantes e de motivá-los quanto a sua capacidade intelectual, estimulando-os a participar das aulas. Para certas professoras, é preciso ainda ser capaz de manter com os educandos relações de afeto e carinho. Tais atitudes visam ajudar os alunos a recuperar sua autoestima e, assim, contribuem com sua ressocialização.

O diferencial principal é você, além de dar aula, ter um carinho. Não é só aquele carinho assim de mãe, de tia. De pessoa, de humanidade, de entender que ele errou, mas está pagando. Então, não é porque errou que vai ficar jogado. Então você tenta, e na maioria das vezes consegue passar toda essa ideia de preservar, não só o corpo como o ambiente, de tomar outra visão. Porque eles acham que eles já estão assim à margem, não tem mais jeito. Não é por aí, 'do momento que você está aqui, por que não tentar sair dessa vida?'. Então eu acho que, além de você ter o conteúdo acadêmico, eu acho que você tem que ter mais aquela parte de humanidade, de carinho, de compreensão. Isso tudo pra tentar conseguir trazer o aluno.

(Prof.^a Patricia)

Segundo Tardif (2002), a prática docente é, em sua essência, um conjunto de interações personalizadas com os educandos, a fim de atender suas diversas necessidades através de seu próprio processo de formação. Tal função exige frequentemente do professor um investimento profundo nas relações humanas afetivas e cognitivas com os alunos. Ou seja, para que a ação pedagógica seja realizada efetivamente, o docente precisa da participação voluntária dos estudantes, o que depende de seu envolvimento e investimento pessoal nas interações. Esse tipo de ocupação o autor denomina “trabalho investido ou vivido”.

Hochschild (1983 *apud* TARDIF, 2002) apresenta um ponto de vista semelhante a partir de um contexto de análise diferente – o das aeromoças. O autor classifica como *emotional labor* as ocupações em que a personalidade do profissional (suas emoções, qualidades, defeitos, sensibilidade etc) torna-se seu próprio instrumento de trabalho, exigindo deste um grande investimento afetivo, além de suas capacidades físicas e mentais. Essa “tecnologia emocional” é representada pela postura física e modos de estar com os alunos, sendo considerada um atributo inerente aos ofícios femininos.

De fato, percebemos essa “conduta” apenas entre as professoras entrevistadas. No entanto, considerando que o presente estudo envolve uma pequena amostra, não podemos afirmar que tal envolvimento emocional não esteja presente nos professores homens.

Além dos investimentos pessoais e afetivos, as profissões de interações humanas, como a educação, possuem em seu cerne uma dimensão ética (TARDIF, 2002). Ela se manifesta inicialmente no trabalho de grupo com os alunos, o que levanta um problema particular, o da equidade do tratamento. Em seguida, podemos encontrá-la na diferença de domínio do componente simbólico do ensino entre professores e alunos. Por fim, a dimensão ética na educação se manifesta

também na escolha dos meios pedagógicos utilizados pelo docente. O autor considera que a melhor forma dos docentes lidarem com esses problemas éticos no ensino é: agir sobre os indivíduos – embora trabalhe com grupos; interagir com os alunos, sem excluí-los de seu discurso; aceitar fazer julgamentos críticos sobre sua própria prática e a dos seus pares.

Sob a visão da professora Denise, no contexto da educação prisional, manter a ética significa evitar um envolvimento íntimo com o(a) aluno(a). Se isso não for possível, o profissional deve, ao menos, transferir-se para outra unidade escolar. Segundo a professora Fernanda, há de se ter cuidado em “acolher” sem deixar se envolver emocionalmente.

Primeiro tem que ser ético, não pode se envolver com nada. Se ele não tiver essa ética, já era. Pode acontecer, você joga fora, não toca mais no assunto, acabou. Apesar que eu já vi professora se apaixonar e agir corretamente. Tenho uma colega que é professora, se apaixonou por um aluno há muitos anos atrás, mudou de escola e hoje ela tem um filho. Estão juntos há doze anos. Isso é ética. E estar preso é uma condição que qualquer um pode estar.

(Prof.^a Denise)

É válido ressaltar que o conhecimento dos sentimentos e emoções que estão presentes ou podem vir a surgir no cotidiano do trabalho docente em prisões – o medo, a insegurança, a compaixão, afetividade íntima ou não – é importante para entendermos as dificuldades e possibilidades da ação educativa no cárcere. Assim, programas de formação profissional e órgãos públicos ligados a educação prisional podem se utilizar desses dados para construir diretrizes condizentes com a realidade do ensino nesse contexto.

4.3.2

Entre saberes práticos e saberes curriculares: o que orienta o ensino de Ciências na educação prisional?

Em educação, “currículo” pode ser entendido brevemente como tudo aquilo que envolve o que ensinar (conteúdos), como ensinar (metodologias) e por que ensinar (objetivos) (SILVA, 2011). Tardif (2002) considera como saberes curriculares aqueles provenientes dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar apresenta os conhecimentos considerados por ela como importantes para a formação de seu alunado. Esses saberes estão presentes, concretamente, sob a forma de programas escolares e livros didáticos usados no trabalho.

Considerando que o aprofundamento sobre as teorias curriculares não faz parte dos objetivos da presente pesquisa, analisamos alguns detalhes do currículo de Ciências em escolas prisionais sob a perspectiva das influências dos saberes docentes apreendidos pela prática. Ou seja, nosso objetivo é compreender de que maneira os professores de Ciências adaptam suas ferramentas da prática educativa às especificidades do ensino em prisões.

4.3.3

Planejamento, seleção e organização dos conteúdos de aprendizagem: flexibilidade sim, “cuspe e giz” não

Sabemos que a seleção dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, bem como sua organização são parte do currículo escolar. Nas escolas prisionais administradas pela DIESP não há, até o momento, um currículo oficial exclusivo ao ensino em prisões para orientar os professores nesse sentido. Sugere-se, então, que os docentes tomem como base para seu planejamento curricular, o livro didático Alcance EJA Ciências (DUDEQUE e SAMPAIO, 2013), disponibilizado pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Entretanto, alguns professores não concordam com o uso de tal recurso para essa finalidade, alegando que o livro em questão não é compatível com as necessidades do alunado privado de

liberdade. Para o professor Fabio, por exemplo, o material é muito “superficial”.

Existe um currículo oficial da rede estadual, eu procurei me orientar por ali. Tinha outra opção que foi até dada pela direção: 'olha, tem esses livros. Esse livro é o nosso currículo. Você tem que dar esse livro'. Aquele 'Alcance EJA'. Me disseram que esse é o currículo, é o que você tem que dar. Só que eu achei aquilo insano demais. Não tem como trabalhar isso. Não que eu me ache alguma coisa, mas é subestimar a inteligência do aluno trabalhar aquilo.

(Prof. Herbert)

O “currículo oficial” mencionado pelo professor Herbert é o “Currículo mínimo” proposto pela SEEDUC, em 2013, para a Educação de Jovens e Adultos de um modo geral (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013). No entanto, esse documento está desatualizado conforme a nova organização do currículo escolar para a EJA, que estabelece o ensino em módulos semestrais para toda a educação básica, incluindo a disciplina Ciências apenas nos módulos I e III dos anos finais do ensino fundamental, com 6 tempos de aula/semana cada um^e.

Segundo a professora Fernanda, essa mudança na organização curricular não prejudica nem beneficia seu trabalho. Para ela, mais importante do que essa “burocracia”, é desenvolver aulas que, ao mesmo tempo, atendam o currículo mínimo e a necessidade de aprendizado e socialização de seu alunado.

Sendo extremamente sincera, pra mim pouco importa. É tudo burocracia. O que conta pra mim é: passada as formalidades do currículo mínimo, elaborar aulas prazerosas, lúdicas, de socialização literalmente falando. Se vai ser módulo, regular, seriada... estou alheia à isso.

(Prof.^a Fernanda)

Mesmo não sendo específico ao ensino de jovens e adultos privados de liberdade, o “Currículo mínimo” da SEEDUC foi citado pela maioria dos

⁴² A organização curricular anterior, que era atendida pelo Currículo mínimo atual para a EJA, estabelecia o ensino básico em fases semestrais, incluindo a disciplina Ciências nas fases VI a IX do ensino fundamental, com 3 tempos de aula/semana cada uma.

professores entrevistados como recurso – não exclusivo – para a construção do planejamento das aulas de Ciências. No entanto, com exceção da professora Rosângela - que seguia à risca o documento pela possibilidade de bonificação no ano seguinte⁴³, os professores procuravam adaptar o “currículo oficial” conforme a necessidade, curiosidade e interesse dos alunos. Conforme mostra a professora Fernanda, na prática, a aula que se desenvolve “vai muito da necessidade da turma, da curiosidade que cada um manifesta”. Sob o mesmo ponto de vista, o professor Herbert relata que “a coisa se transforma por completo. O caminho vai sendo construído ao longo das aulas”.

Percebe-se, então, que na educação prisional, os conteúdos curriculares do ensino de Ciências são bastante influenciados pelos questionamentos que os alunos levam para a sala de aula – decorrentes, principalmente, de suas experiências cotidianas dentro da instituição penitenciária. Por isso, ouvimos de alguns professores sobre a importância de “flexibilizar o currículo”, no sentido de associar assuntos diversos (levantados pelos alunos ou pelo próprio docente) com a disciplina Ciências ou, até mesmo, de não se prender apenas àqueles conhecimentos referentes à formação acadêmica.

Eu não posso ser sempre pronto com as minhas questões. Tantas vezes eu vou para a sala de aula com questões prontas e daqui a pouco eu falo de outra coisa, completamente diferente. Eu não sou uma pedra na frente do aluno.

(Prof.^a Daniele)

Eu acho que o cara que trabalha no sistema enquanto professor tem que ir muito além da formação dele. Ele não está ali pra dar aula só de Ciências. Ele tem que navegar por outros caminhos também, navegar pela filosofia... Acho que dá um suporte muito grande porque irão aparecer alguns questionamentos por parte do

⁴³ A docente se refere a avaliação do desempenho escolar, instituída pelo Programa Nova Escola. Se dava por meio provas externas, dirigidas aos alunos da rede pública estadual, incluindo assim as escolas prisionais. Tal exame tinha como base os conteúdos presentes no currículo mínimo da SEEDUC/RJ. A professora Rosângela contou também que os livros didáticos enviados pela SEEDUC não contemplavam o currículo mínimo, e por isso precisou construir um “blog”: “O blog com todas as aulas do primeiro ao último dia de aula foi feito. Eu imprimir o blog inteiro e passava isso no quadro para os alunos”.

aluno. Eu acho que o cara tem que navegar pelo Direito, tem que navegar por várias outras áreas pra entender o universo da pessoa que está ali, que é muito ligado a área de humanas, do Direito, de História. Tem uma série de contextos que fazem com que aqueles meninos estejam ali. Você vê que a maioria tem um perfil bem semelhante. Então, eu acho que um professor que trabalha no sistema tem que ter condições de ir além da disciplina dele e acreditar que a educação prisional transforma as pessoas. Acho que é basicamente isso. Não adianta eu chegar lá e querer dá aula só de Ciências: mitocôndria, mitocôndria, mitocôndria. E o questionamento que eu também me faço, o que daquilo serve pra educação de jovens e adultos: 'qual o significado daquilo?'. Eu questiono hoje a ideia do conhecimento pelo conhecimento. O cara tem que conhecer, sei lá, a história grega porque é importante, tem que ler Dom Quixote porque é um clássico, ver as peças de Shakespeare porque é um clássico. Acho que não necessariamente. Ele não é mais culto porque ele tem acesso a uma coisa mais erudita. Mas eu acho que tem que ter sentido, porque se não tem sentido, é muito provável que aquele conhecimento seja inútil e pouco atrativo. E é até uma forma dele alcançar outras coisas.

(Prof. Herbert)

Cabe ressaltar que o relato do professor Herbert está associado claramente a uma teoria crítica do currículo escolar. Diferentes teorias apresentam diferentes concepções sobre o currículo. Enquanto as teorias tradicionais preocupam-se com a atividade técnica de como fazer um currículo, as teorias críticas questionam os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais e, inclusive, aqueles relativos a seleção dos conhecimentos que são considerados válidos (SILVA, 2011).

Segundo Tardif (2002), a experiência profissional é como um processo de aprendizagem, onde os professores retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão. Nesse sentido, eliminam o que lhes parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservam o que pode lhes servir, de uma forma ou de outra, para resolver os problemas da própria prática educativa. No caso dos professores de Ciências entrevistados, nota-se que eles mantiveram estratégias de organização didática apreendidas em sua formação inicial – como o planejamento das aulas, mesmo sabendo que esse “roteiro” inicial podia ser completamente modificado, ou mesmo deixado de lado, ao respeitar outros assuntos que os alunos quisessem discutir naquele momento.

Acho que o professor de Ciências ali [na prisão] é muito diferenciado por causa da realidade deles. Eles têm a gente como uma âncora pra perguntar tudo. E eles perguntam tudo. Você planeja uma aula, vai lá e muda o assunto, tem que dar outra aula. Eles veem você não só como o amigo que vai lá dar conhecimento, mas pra tirar dúvidas.

(Prof.^a Denise)

Mas, ao mesmo tempo, tais professores consideraram eliminar certos conhecimentos de sua formação disciplinar - “inúteis” para o contexto da educação no cárcere e distantes da experiência de vida dos estudantes, substituindo-os por conhecimentos do interesse de seus alunos.

Se tem a impressão, às vezes, eu não sei no caso dos outros, mas o meu aluno chega com uma intenção. Ou ele quer ser engraçado, gosta de você porque você é esquisito falando, ou então porque 'eu quero minha remissão', ou então 'porque tem o iogurte, é bom para o intestino', isso é muito importante lá. Então se você chega com um assunto completamente descontextualizado, ele vai continuar indo por causa do iogurte, por causa da remissão, pra ver os amigos, o cara da outra galeria. Então eu acho que o que é trabalhado ali tem que ter sentido. O cara que vai trabalhar ali tem que ter a competência de fazer aquilo ter sentido no mundo deles, e ele tem que entender o universo onde ele está. [...] Os caras falavam 'poxa, professor, lá embaixo é muito ruim, o ambiente, o que se conversa é muito ruim, na escola o assunto muda, vocês falam de outras coisas'. Acho que é por aí.

(Prof. Herbert)

Ao “flexibilizar” o conteúdo curricular para atender aos interesses e necessidades reais dos alunos, os professores de Ciências em questão levam em consideração dois conceitos importantes em educação: o de “aprendizagem significativa” e o de “contextualização”.

A aprendizagem significativa, em sua perspectiva cognitiva clássica, foi proposta por David Ausubel na década de sessenta e por ele reiterada quarenta anos depois (MOREIRA, 2007). Consiste no estabelecimento de uma relação cognitiva não-arbitrária entre o que foi ensinado e o que já fazia parte da estrutura cognitiva do aluno – seus conhecimentos prévios. Segundo Zabala (1996), dessa

maneira os alunos reconhecem a si mesmos e passam a perceber as situações de ensino-aprendizagem de uma maneira determinada, o que influencia no modo em que se situam diante de um conhecimento novo e, muito provavelmente, nos resultados que serão obtidos. Para o aluno no cárcere – tão acostumado a ser marginalizado e ignorado – isso implica em valorização do trabalho realizado na sala de aula, já que lhes permite perceber vínculos entre aquilo que estão aprendendo e suas experiências de vida.

Contextualizar significa integrar certo conhecimento dentro de um contexto específico. Em seu trabalho sobre o ensino de Física, Krummenauer, Costa e Silveira (2010) defendem que a educação de jovens e adultos – o que inclui a educação prisional – requer estratégias diferenciadas daquelas desenvolvidas no ensino regular. Justificam que além das características peculiares dos estudantes dessa modalidade de ensino, o período de tempo disponível para a intervenção pedagógica é geralmente muito curto, o que leva à necessidade de revisar conhecimentos básicos do ensino fundamental.

Segundo Krummenauer, Costa e Silveira (2010), como a maior parte dos estudantes da EJA não têm por objetivo fazer estudos posteriores em nível universitário, aquilo que eles aprenderem nesta etapa escolar deverá lhes ser útil por toda a vida. Além disso, perceberam que os índices de evasão escolar na EJA são geralmente muito altos e que uma das causas podem ser obstáculos de natureza cognitiva. Em consequência do afastamento da escola por longos períodos, os alunos tendem a apresentar inúmeras dificuldades de compreensão dos conteúdos programáticos. Tudo isso os levaram a considerar que, propostas desarticuladas com o cotidiano desses estudantes e com as peculiaridades inerentes à tal modalidade de ensino, aumentam essas dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a repetência ou evasão.

É sob esse ponto de vista que os professores de Ciências assumem que a educação prisional difere das escolas extramuros, principalmente em relação a quantidade e seleção dos conteúdos abordados. Enquanto que nessas instituições

as aulas tendem a ser mais “conteudistas” por conta da preparação para exames internos e externos (concurso para outras instituições escolares e ENEM, por exemplo), na prisão não há exatamente essa preocupação - as aulas são mais “leves”, um “bate-papo”. Por conta disso, alguns docentes optam por dar mais relevância à discussão sobre valores humanos, geralmente agregados ao conteúdo de Ciências (por exemplo, aproveitar o conteúdo de reprodução humana para discutir questões de gênero). Outros preferem revisar conteúdos e discutir curiosidades sobre os diversos temas científicos.

Na prisão uso insistentemente os tópicos de valores humanos agregados ao conteúdo. Por exemplo: ao falar de sistema reprodutor, incluo o respeito aos transgêneros.

(Prof.^a Fernanda)

Por outro lado, no ensino prisional há também professores apegados ao modelo conteudista tradicional. A professora Rosangela, por exemplo, se mostrou incomodada com o fato de não conseguir trabalhar com os alunos um conteúdo “mais elaborado” - consequência do curto horário de trabalho, da baixa frequência e dificuldade de aprendizagem dos alunos.

A escolha por determinado conteúdo pode variar muito de acordo com a personalidade e, principalmente, com a experiência de vida do professor (profissional e pessoal). Como relata o professor Herbert, existe uma heterogeneidade de opiniões: “Para muitas pessoas, saúde é mais importante; para outras, abordar fisiologia é mais importante, ou a ética e o comportamento ambiental, [...] cada um vai puxar pro seu lado”. Entretanto, certos professores notam uma ênfase em assuntos como higiene e saúde, o que é decorrente, essencialmente, da situação de insalubridade vivida pelos internos na instituição penitenciária.

Minayo e Ribeiro (2016) apontam que são vários os problemas de saúde apresentados pelos indivíduos presos do estado do Rio de Janeiro, decorrentes,

indiretamente, da superlotação das cadeias, do ócio, da escassez de perspectivas, de maus tratos e relacionamentos conflituosos. As autoras ainda alegam que, apesar de existirem dispositivos legais para o cuidado com a saúde dos sujeitos apenados, os serviços são escassos e ineficientes – o que consiste em uma das maiores causas de insatisfação dos presos. Entre os problemas de saúde física acometidos aos encarcerados, destacam-se:

os osteomusculares, como dores no pescoço, costas e coluna (76,7%), luxação de articulação (28,2%), bursite (22,9%), dor ciática (22,1%), artrite (15,9%), fratura óssea (15,3%), problemas de ossos e cartilagens (12,5%) e de músculos e tendões (15,7%); os do aparelho respiratório, como sinusite (55,6%), rinite alérgica (47%), bronquite crônica (15,6%), tuberculose (4,7%) e outras (11,9%); e doenças de pele. (MINAYO e RIBEIRO, 2016, p. 2031)

Conscientes de sua suscetibilidade a doenças infectocontagiosas como a tuberculose, a leptospirose e a pneumonia, os alunos costumam solicitar a discussão desses assuntos ao professor de Ciências – o qual eles entendem como mais qualificado para explicar noções de saúde. Segundo o docente Herbert, os alunos “acham que o professor de Ciências tem a ver com o cara da medicina: 'eu tenho uma ferida aqui', 'minha unha tá encravada, o que eu faço?'”.

Eu sou uma professora de Ciências voltada muito para área de saúde, porque eu fiz bacharelado, trabalhei muito tempo na Fiocruz com vacinas. Quando eu fui para o sistema prisional, até achei melhor porque a gente trabalha muito aquela questão de epidemiologia, doenças transmissíveis, sintomas, profilaxia. Como eu tenho essa formação de análises clínicas, eles buscam muito isso em mim. Às vezes até nem dá tempo. Na época do ebola, eu fiquei quase que o ano inteiro só montando trabalho de ebola, 'a gente está preso aqui dentro, e esse ebola vindo aí, vai morrer todo mundo'. Eles querem saber da tuberculose, da AIDS, das doenças sexualmente transmissíveis. É um trabalho que eu faço dentro do presídio com maior facilidade, com maior retorno e durabilidade. Coisas que no regime regular lá fora é um tópico de repente de um dia só. É um ponto na matéria. Lá no prisional, não. A esquistossomose se torna uma aula de um semestre todo. Porque aí você vai falar sobre alimentos contaminados, lavagem das folhas, das mãos, aí vem a problemática da água que eles não tem. Aí às vezes eu dou a explicação da água contaminada, da água poluída. Os assuntos se esticam.

(Prof.^a Daniele)

A professora Denise também afirma a predominância de assuntos sobre doenças, principalmente aquelas mais propícias ao ambiente onde os alunos apenados estão inseridos. Segundo ela, isso acontece porque os alunos sentem-se mais seguros para tirar suas dúvidas com os professores do que com os profissionais de saúde que atendem no presídio. Aliás, para a docente, “poder levar essa questão de saúde pública lá pra dentro [da prisão]” é uma das possibilidades de lecionar Ciências na educação prisional.

Eu falo da água, aparelho de barbear. Tem coisa que às vezes é tão banal, mas acho que eles estão tão confinados ali dentro que até esquecem. Coisas de higiene pessoal, essa questão da proteção, das doenças sexualmente transmissíveis, apesar que tem o hospital lá dentro, a enfermeira falando, mas acho que com os professores eles querem falar mesmo. Planejamento familiar. Eu trabalho muito essas coisas.

(Prof.^a Daniele)

Sob outro ponto de vista, a professora Patricia atenta que, ao abordar esse tipo de assunto, muitos alunos aproveitam para lamentar sua condição de encarcerado. É importante ressaltar que, ao relatar dessa forma, a docente não leva em consideração a realidade de seu alunado.

Eles reclamam muito assim: no ano passado nós falamos sobre saúde bucal, 'ah, professora, mas aqui não tem dentista'. Tudo bota pra esse lado, como se ele fosse um coitadinho. Então, isso aí é um diferencial negativo. Quando você fala de alimentação, fala de vitaminas, 'mas como é que eu vou comer isso aqui, não tem nem como, professora'. Então, tudo eles colocam que são coitados. Eu falo: 'gente, o arroz, o feijão, uma verdura você tem'. Aí eu tenho que explicar que também tem uma nutricionista. Toda vez que você fala alguma coisa de saúde, sempre fala 'porque eu não tenho', 'porque aqui eu não posso'. Até da água que eu falei, 'não pode desperdiçar a água', 'ah, professora, mas aqui a gente não desperdiça'. Tudo eles levam pra esse lado. Você tem até mais trabalho, porque além de dar o conteúdo, você tem que passar toda aquela visão de educação mesmo.

(Prof.^a Patricia)

Além da preocupação com a abordagem significativa e contextualizada dos conteúdos, a professora Fernanda relata que, para lecionar na prisão, deve-se ter “paciência com as fortes correntes religiosas”. Para ela, o maior desafio de sua docência na prisão foi justamente aprender a “ter sabedoria para dissociar ciência da religião”, pois, “tudo acabava em oração e sermão, até os projetos”.

Os conflitos entre ciência e religião não estão restritos às salas de aula na prisão. Existem claras evidências das dificuldades enfrentadas pelos professores de Ciências, em todas as modalidades de ensino, quando são ensinados os conteúdos referentes à origem da vida e evolução dos seres vivos, por exemplo (PORTO e FALCÃO, 2010). Dada a coexistência de diferentes explicações para tais fenômenos – a científica, tal como mostrada nos livros de Ciências e Biologia, e as religiosas, trazidas de outros espaços de vivência pelos sujeitos que aí transitam, é compreensível que a sala de aula se torne, no momento de discussão dessas teorias, um “ringue” de disputas para definir qual conhecimento deve ser considerado verdadeiro.

De acordo com Porto e Falcão (2010, p. 14), as crenças religiosas são pautadas por estruturadas visões de mundo que, ao estabelecerem contrastes com o que é transmitido nas salas de aula, podem resultar em “interferências e até mesmo impedimentos à consideração da plausibilidade do que se ensina, inclusive no que se refere às hipóteses científicas”. Além de razões religiosas para rejeitar a evolução ou outras teorias científicas, há várias não-religiosas, construídas nos ambientes formais e não-formais de ensino, que confundem os estudantes – por exemplo, fatos não científicos ensinados informalmente por meios de comunicação (ALTERS e ALTERS, 2001 *apud* OLIVEIRA e BIZZO, 2011). A associação de motivos religiosos e não-religiosos prejudicam ainda mais a aceitação dos argumentos científicos.

Nota-se, então, que independente da variedade de assuntos que podem ser abordados nas aulas de Ciências, os professores entrevistados ressaltam que o mais importante para a educação prisional é conseguir ligar esses temas às

questões sobre direitos e valores humanos, provocando no aluno reflexões sobre a sua realidade – o que consistiria em uma das especificidades dessa disciplina no ensino em prisões.

Incorporar nas Ciências Biológicas algo mais voltado para responsabilidade social, para cidadania; [...] trabalhar questões que trouxessem reflexões sobre a situação onde ele [o aluno-presos] está, com os conhecimentos de Ciências.

(Prof. Herbert)

Ao fazer essa relação, os professores acreditam estar alcançando os dois objetivos principais de uma escola no cárcere: escolarizar o aluno e ressocializá-lo – aumentando assim suas possibilidades de reinserção na sociedade para que o mesmo não retorne ao crime.

4.3.4

Como ensinar Ciências na prisão?

Os saberes experienciais estão presentes também na maneira como os professores entrevistados desenvolvem suas aulas de Ciências na prisão. Ao se depararem com situações e condições de trabalho diferentes das escolas extramuros, esses docentes veem-se obrigados a adaptar as suas estratégias didáticas em função do contexto prisional.

Componente importante nas finalidades da escola na prisão, a ressocialização do indivíduo apenado está presente também entre as preocupações de certos professores, ao desenvolverem suas práticas no cárcere com foco no diálogo. Para tais educadores, na educação prisional, o diálogo entre professor e aluno é parte da finalidade ressocializadora dessa modalidade de ensino. Através dessa comunicação em sala de aula, persiste-se em ajudar o educando a transformar sua vida, percebendo o prejuízo dos seus atos passados a si próprio, aos seus entes queridos e à sociedade.

Porque você tem que persistir com aqueles alunos, conversar muito com eles pra ver se pelo menos algum deles... Pra você plantar uma semente, pra ver se eles ali mudam e não retornam [à prisão]. Triste é você ver sair e ver retornar [à prisão].

(Prof.^a Luiza)

Freire tem uma concepção própria sobre o “diálogo”, que deve ser entendido como parte da natureza histórica dos seres humanos, e não como tática ou técnica para obter bons resultados ou fazer amizade com os alunos. A educação dialógica se dá a partir da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias. A descrição desse cotidiano permite se começar do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão crítica e científica da realidade. Desse modo, é importante pensar na “sala de aula como um material plástico já moldado, mas que se pode moldar de novo em outra forma. Os alunos e os professores numa sala de aula não são educacionalmente virgens” (FREIRE, 2005, p. 74).

O diálogo, portanto, “é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 64). Apesar de mencionar a importância do diálogo na sala de aula, não é possível identificar na fala da professora Daniele esse momento de reflexão com os alunos. Além disso, o relato apresenta uma contradição. Ao mesmo tempo que ela diz respeitar o mundo onde seu aluno apenado vive, preocupa-se em não deixá-los pensar que são melhores que os professores, isto é, “pessoas de bem”, não envolvidas em atos criminosos.

Eu tenho que respeitar o mundo que ele vive, e eu tenho que apresentar o meu pra ele também. Pra ele ver que não pode só viver daquilo. Então tem que ser um professor que tem que ter um diálogo, tem que ouvir e depois eu tenho que concluir aquilo que eu ouvi, pra também não ficar perdido e eles não se acharem melhor do que a gente.

(Prof.^a Daniele)

No caso da professora Daniele, o “diálogo” – comunicação entre sujeitos

com fins de reflexão sobre sua realidade (FREIRE, 2005) – parece se confundir com persuasão, ou seja, o ato de motivar o aluno, convencendo-o a fazer ou acreditar em algo. A persuasão consiste no que Tardif (2002) considera como uma das “verdadeiras tecnologias do ensino”. Ela permite que o professor atinja seus objetivos nas atividades com os alunos, em detrimento das ações individuais ou coletivas da turma que sejam contrárias a essas finalidades. Segundo o autor, a persuasão se apoia em recursos retóricos da língua falada, tais como, promessas, convicção, dramatização, baseando no fato de que os seres humanos são suscetíveis a tudo que é dirigido às suas paixões (desejo, medo, ira, inveja etc.). Tal “tecnologia” é percebida na fala da professora Luiza:

Tem que ser bom de bico, tem que ter o dom da palavra, tem que fazer eles aprenderem a ouvir e convencerem eles. (...) dar um jeito de chamar a atenção deles [alunos] para você. Tem que ser palhaça, um artista, um pouquinho de tudo.

(Prof.^a Luiza)

No caso do ensino prisional, a persuasão funcionaria não apenas para convencer os alunos a participarem e colaborarem com as aulas, mas também para implicar neles valores necessários ao seu retorno à sociedade – e conseqüentemente à sua não reincidência ao crime.

Outra função dessa tecnologia na educação prisional, percebida no depoimento dos docentes entrevistados, é a manutenção da frequência de alunos em sala de aula. De acordo com a professora Patricia, “se o aluno não gostar da sua aula, ele não vai. Até lá fora. Lá fora eles tumultuam, aqui não, aqui não pode tumultuar, então eles não vem. Vai quem quer⁴⁴”.

Na educação de jovens e adultos, como a escolaridade é facultativa e os sujeitos são legalmente responsáveis por si mesmos, entende-se que esses alunos precisam ser motivados a se matricularem e permanecerem na escola. O que parece não estar sendo muito eficaz, pois os índices de evasão são bastante altos

⁴⁴ A professora está considerando os alunos que já estão matriculados na escola.

na EJA, se comparados ao ensino regular. Segundo Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), o movimento de evasão na educação de jovens e adultos envolve um conjunto de fatores de diferentes naturezas (identitária, laboral, geográfica, familiar, financeira etc.), que perpassam, inclusive, a questões relacionadas à constituição subjetiva dos alunos.

O problema da evasão escolar também está presente nas escolas prisionais. O que é de se estranhar pelos vários benefícios que o estudo pode proporcionar aos alunos apenados, por exemplo: as horas de estudos podem ser utilizadas para a remissão de pena; a escola oferece ao preso um ambiente agradável se comparado aos demais espaços da unidade penal, principalmente no que diz respeito ao regime fechado. Além disso, a maioria dos internos penitenciários é analfabeta ou possui, no máximo, o primeiro segmento do ensino fundamental, e o efetivo carcerário é geralmente muito maior do que o número de alunos da escola.

Em sua pesquisa, Julião (2013) aponta algumas hipóteses para o motivo pelo qual as escolas prisionais não estejam lotadas:

(1) não existe uma política interna nas unidades que oriente o apenado para participar das atividades educacionais; (2) não existe um incentivo por parte da própria administração da unidade penal de manter a escola cheia; (3) o interno não possui nenhuma assistência que lhe proporcione a ida à escola, pois muitos não possuem condições básicas como, por exemplo, roupas adequadas; (4) e, por último, existe uma grande descrença do interno no futuro, proporcionando falta de objetivo por parte dos internos, gerado muitas vezes pela ausência de incentivo da gestão da unidade para determinadas atividades, bem como pela sociedade preconceituosa e excludente que enxerga o egresso penitenciário como um carcinoma social. (JULIÃO, 2013, p. 11-12)

A evasão constante leva a uma drástica redução de alunos nas classes das escolas prisionais. Isso pode provocar o fechamento de turmas, resultando na movimentação de alguns professores para outras unidades escolares. Em caso mais grave, pode haver a transferência da escola para outra instituição penal. Nesse sentido, para evitar possíveis prejuízos decorrentes da contínua evasão dos alunos encarcerados, os professores passaram a construir saberes práticos que

contribuíssem para provocar a motivação do seu alunado.

Cabe ressaltar que o poder de convencimento está ligado a uma representação artística e política do trabalho docente. Tal como em Freire e Shor (1986), concebemos o educador como um artista e um político. Artista porque necessita usar em sala de aula o seu engenho criativo para reformular o conhecimento acadêmico e ajustar a pedagogia a cada novo grupo de alunos – e a cada situação e condição a qual está sujeito em seu trabalho. E político pela própria natureza do ensino – a de mediar relações de interatividade entre seres humanos, dotados de interesses e subjetividades diversas.

No que diz respeito aos recursos didáticos utilizados no desenvolvimento das aulas, percebemos que, ao lidar em seu dia a dia com diversas limitações, os professores aprenderam a diversificar suas estratégias. Assim, precisam recorrer à sua criatividade para improvisar recursos para seu trabalho educativo.

Saber diversificar. Por exemplo, como a gente não tem muito recurso, você tem que ser um professor criativo, não pode ficar só naquele conteúdo. Eu acho que você tem que criar, tem que inventar, tem que lançar mão do que tem ali no momento. Nós fizemos as lixeiras da reciclagem. Como fazer? Não pode trazer lata, nós fizemos com caixa de leite longa vida. O que tinha era o papel da escola e as caixinhas de leite. Não faz isso todo dia, mas uma vez ou outra.

(Prof.^a Patricia)

Como a utilização de um ou outro recurso pode variar muito conforme as regras de cada unidade prisional e disponibilidade do material pela escola, é preciso que o docente tenha um leque de alternativas. Zabala (1998, p. 167) aponta que os materiais curriculares “chegam a configurar, e muitas vezes a ditar, a atividade dos professores”, determinando as decisões que se tomam na aula sobre o resto das variáveis metodológicas⁴⁵. No entanto, no contexto do ensino em prisões podemos afirmar que, essencialmente, são as condições de trabalho que ditam quais recursos podem ser utilizados.

⁴⁵ A distribuição dos alunos em sala; as relações interativas; a organização dos conteúdos e das sequências didáticas; o uso do espaço e do tempo.

Eu procurava usar vários recursos, não só visuais, como auditivos. Depende da unidade em que você está. Se eu não posso levar vídeo, pendrive, eu uso fotos. Nessa foto eu faço a minha aula.

(Prof.^a Denise)

Como em muitos casos a entrada de mídias digitais na escola prisional é quase impossível, os docentes passam a adotar várias outras opções de recursos pedagógicos: recortes de jornal e revista, textos, dicionário, estudo dirigido, dinâmica de temas, mapas e leitura de imagens, livro didático. Esse último, o Alcance EJA Ciências, foi mencionado por quase todos os docentes entrevistados, que o utilizavam sob perspectivas diferentes. A professora Fernanda, por exemplo, declarou trabalhar com o livro quando pretendia dar uma aula mais “tradicional”. Para o professor Leonardo, o uso do livro era importante porque fazia a aula “andar mais rápido” - para ele isso era de grande valia, diante do curto tempo escolar na prisão.

Outra alternativa era utilizar os vídeos do próprio acervo da escola, como fazia a professora Denise. Ela conta que às vezes usava até mesmo vídeos que eram relativos a outras disciplinas, mas que abordavam o tema que ela gostaria de desenvolver com os alunos. Além dos vídeos, trabalhava com desenho, pintura e colagem, geralmente em confecção de cartazes. Ela denomina sua técnica de “BioArte”. O professor Fabio, quando conseguia trabalhar com filmes, usava um roteiro, entregue imediatamente após a exibição ou na aula seguinte, onde há perguntas para a discussão, entre a turma e o professor, sobre o assunto em questão.

A dificuldade de leitura dos jovens e adultos apenados levou a professora Fernanda a construir suas aulas através de “projetos de leitura”: Ela apresenta aos alunos textos, revistas e livros da escola para eles possam escolher o que desejam ler. Após lerem, devem fazer uma análise do que entenderam e registrar em fichas, cartazes, cartas etc. Segundo ela, esse modelo de aula faz “sucesso” entre os

alunos, principalmente porque proporciona uma leitura que condiz com o interesse de cada um.

Pressupondo que seus alunos não sejam “tábula rasa” - pela experiência de vida, de escolarização e pelas informações obtidas através da mídia, o professor Herbert optava por iniciar a aula propondo aos alunos o tema a ser discutido naquele momento. Ele acredita que, dessa forma, contribui para um ensino significativo e contextualizado – o que tende a beneficiar o aprendizado dos seus alunos. Seu “método” é baseado em experiências profissionais com o uso de “mapas conceituais”⁴⁶ e em artigos sobre o ensino para menores infratores nas unidades de medidas socioeducativas.

E aí o cara falava, sei lá, do outro que fazia tatuagem lá embaixo e aí a gente começava a falar do universo deles, e ficava legal. Ou então, do nada, o assunto entrava em questões de filosofia ou ciências sociais, eu arrisco um pouco também nessas áreas. Kunh, Bourdieu. Pra algumas coisas eu conseguia, 'pô, cara, a gente tá navegando aqui, mas eu não sei, vou ter que estudar, na aula de amanhã a gente aprofunda um pouco mais'. Ou então pegava uma palavra que eles traziam e ia fazendo mapas conceituais. Mas, às vezes eu sentava e ficava parado, 'se vocês não derem um tema, a aula não vai funcionar, a aula não vai fluir'. Eu ficava esperando. Demorava. Às vezes era legal, a gente caía muito nas ciências sociais, fugia das ciências biológicas. Tinha uns caras com umas ideias loucas, mas de repente era o que ele tinha estudado no ano anterior, 'eu quero falar dos planetas'. Só que eu tentava trazer para a vida, de alguma forma. Até por ter uma formação mais bourdieusiana, de Pierre Bourdieu. Pegar aqueles temas e tentar fazer uma reflexão filosófica sobre aquilo. Então nem sempre ficava nas ciências, mas quando ficava, ou não ficava, a gente ia fazendo mapas conceituais. 'A palavra é essa, mas o que você sabe sobre isso?'. Sei lá, a palavra poderia ser anabolizante. Eles puxavam muitos assuntos pra questão de medicamentos, sexo, no sentido de gravidez, de doenças. Quando eles davam os temas, era muito por aí. Eu senti falta deles pedirem, sugerirem tema de ecologia, zoologia, botânica. Eram mais temas das ciências ligado a vida deles. Só que eles sabiam. Primeiro eu ia fazendo o mapa conceitual no quadro, que é uma ferramenta que a gente trabalha aqui [no laboratório de pesquisas do entrevistado]. Você coloca uma palavra, aí você usa uma seta e um termo relacionado àquilo. E a gente ia fazendo os mapas, construindo os conceitos a partir do que eles já sabiam. Eles não são rasiños. Pelo fato que assistem Globo Repórter, assistem televisão. Ou então porque já tinham

⁴⁶ Mapas conceituais são esquemas que representam um conjunto de ideias e conceitos dispostos em uma espécie de rede de proposições. Essa técnica tende a apresentar mais claramente a exposição de certo conhecimento, organizando-o segundo a compreensão cognitiva do seu idealizador (NOVAK e GOWIN, 1986).

escolarização. A gente navegou por muitas coisas, tipo escravidão, história. Eu tinha que estudar. Às vezes eu não sabia de nada, a gente pegava um dicionário. A gente ficava semanas no assunto. Isso aí também não é meu. Não é original. Isso aí foi do que eu li sobre os projetos com educação com menores que cumprem medidas socioeducativas. Só que nos menores são feitos pra durar três encontros, seis encontros. Porque os menores passam o tempo deles de permanência menor. Então é temática a coisa.

Constata-se, portanto, que o dia a dia na sala de aula é um grande fator de contribuição para que os professores de Ciências construam saberes específicos e práticos ao ensino na prisão, combinando-os aos saberes curriculares provenientes da própria instituição curricular. Nesse sentido, as estratégias para motivação dos alunos e sua ressocialização consistem em aspectos evidentes das peculiaridades do ensino de Ciências no cárcere.

4.3.5

Avaliação

Por muitos anos e ainda hoje em algumas escolas, o ato de avaliar o aprendizado dos alunos restringe-se à utilização de provas e exames (CATANI e GALLEGOS, 2009). Na educação prisional, entretanto, a realidade é diferente. Constatamos que, em geral, os professores entrevistados usam de diversas estratégias para avaliar os discentes: exercícios, assiduidade, participação nas aulas, anotações no caderno, trabalhos individuais ou em grupo (feira, exposição), leituras de imagem, debates, teste, prova. Os dois últimos, considerados por alguns como “avaliações tradicionais”, são mantidos restritos por uma minoria, como o professor Pedro: “uma avaliação diagnóstica e duas avaliações somativas, geralmente um teste oral e uma prova dissertativa. Dois, três e cinco pontos, respectivamente”.

Essa diversificação das ferramentas de verificação da aprendizagem se deve em parte pelas normas da Secretaria de Educação – que estabelece, no mínimo, três instrumentos de avaliação (de preferência, com estratégias diferentes), por

bimestre, para cada estudante. Mas é especialmente a rotina específica das escolas no cárcere que dita quais e quantas avaliações serão realizadas com os alunos.

Um dos fatores que implicam no modo como os professores avaliam os alunos é a rotina instável na unidade prisional e seu reflexo na instituição escolar. São vários os acontecimentos – muitas vezes sem comunicação prévia – que levam os alunos apenados a se ausentarem da escola ou que até mesmo, impedem a ocorrência das aulas: visita familiar, banho de sol, atendimento no fórum ou pelo serviço social, “geral” (atividade de inspeção das galerias e celas), falta de água/luz. Soma-se a isso a alta taxa de evasão escolar entre as escolas na prisão. Nesse sentido, é muito comum que os professores do ensino prisional apliquem várias avaliações por bimestre. Alguns docentes, aliás, preferiam avaliar os estudantes em todas as aulas.

Tem prova amanhã, a escola não abre. Aí você dá a prova hoje, dá um pouquinho amanhã. Então todos os dias se tornam avaliação, até eu formar aquele ponto e que se chega até dez pontos. Até o caderno, a matéria que eles copiam quando eu passo, eu faço a avaliação dessa matéria copiada. Porque às vezes o aluno não veio naquele dia porque a galeria não abriu, ou ele estava em visita, mas ele copiou minha matéria em outro momento. Aí apresenta essa matéria copiada e o exercício feito, sempre seguido de exercício. Aí ali também surge uma avaliação.

(Prof.^a Daniele)

Em vista dos problemas citados acima, o professor Herbert considera a presença e participação do discente em sala de aula o suficiente para torná-lo apto ou não à série escolar seguinte. Questionado sobre o diário escolar, o professor assumiu que suas anotações sobre a avaliação dos alunos não era verdadeira, e que os avaliava sempre ao final do semestre, pois como eram poucos, conseguia se lembrar da participação de cada um.

Não tem avaliação. Em relação a isso eu me acho subversivo. Presença, só presença. Não dou prova nenhuma. Às vezes o cara ficava um mês sem ir à aula. Às vezes ia o semestre todo, e aí no último mês ele faltava porque aconteceu alguma coisa. São muitas coisas que fazem as pessoas faltarem. Isso foi uma coisa

que alguns colegas, não foi nem orientação de direção, me disseram 'olha, sempre passa alguma coisa nas aulas, porque se você deixar pra dar alguma prova, em determinado período, o aluno pode não estar aí'. Então, essa que é a razão maior de eu não adotar provas com eles. Era o que era construído ao longo do semestre.

[...]

Dia de prova eu simplesmente mentia. É diferente a educação em prisão. No meu caso, em especial, era à tarde, e a oscilação era muito grande. Eu via que no turno da manhã a oscilação é menor, o número de alunos é maior, a escola é mais cheia. Então, foi uma dica: “à tarde é assim, à tarde são menos alunos, eles faltam mais”. E aí eu simplesmente mentia no diário. Sem sentimento de culpa nenhum. Sem sentimento de transgressão nenhum. Não tem como fazer de outra forma, e você tem que dizer que deu prova naquele período. Então, eu simplesmente mentia e a minha avaliação não era naquele momento.

(Prof. Herbert)

Cabe ressaltar que o relato do professor Herbert mostra claramente a relação entre o “currículo oficial ou formal” (escrito) e o “currículo real” (prática de sala de aula), ao avaliar os alunos de maneira diferente ao que está anotado em seu diário de classe – documento oficial de registro das aulas. Segundo Kelly (1981), quando percebida de forma consciente pelo professor, essa diferença pode ser o resultado de uma tentativa deliberada, por parte de tal docente, no sentido de enganar o programa oficial para oferecer propostas curriculares mais atraentes ao seu alunado. A autora também aponta ser compreensível o fato de que como professores e alunos são humanos, as realidades de um contexto qualquer de ensino nunca estarão exatamente à altura das esperanças e intenções daqueles que, em esferas superiores, desenvolveram tais programas oficiais. Embora os argumentos sobre esses dois tipos de currículo sejam voltados especialmente ao ensino dos conteúdos disciplinares, consideramos que as estratégias para a avaliação dos alunos fazem parte, do mesmo modo, do que chamamos de currículo escolar.

Visando um maior comparecimento do seu alunado à unidade escolar, o professor Leonardo considera as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula como mais importantes do que o “trabalho escrito” - obrigatório e de menor pontuação. Diante do grave problema da evasão e da baixa frequência discente nas

escolas prisionais, ele acredita que dessa maneira o aluno valoriza a sua presença e atenção durante as aulas.

Nas provas aplicadas pela professora Denise era sempre permitida a consulta ao livro didático. Como seus alunos estavam impossibilitados de levar o livro à cela para estudar, não poderia obrigá-los a apenas decorar a matéria.

Eu acho que numa prova de consulta ele estuda muito mais do que ele decorou e esqueceu no outro dia. Mas eu fazia prova de consulta com dificuldade, onde ele questiona. E assim ele estudava melhor, 'professora, assim a gente estuda melhor porque a gente senta, abre o livro, pesquisa, procura, vai pra frente, vai pra trás, até achar o que eu quero'. Já é uma forma de você fazer com que ele interprete. Porque tem uma dificuldade grande lá deles interpretarem.

(Prof.^a Denise)

É interessante destacar que, se consideramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9.394/96), podemos afirmar que os professores entrevistados estão de acordo com a orientação de seu artigo 24 – o qual expõe que a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno deve integrar os critérios da verificação do rendimento escolar. Esse modo de avaliar é uma tentativa de superar os problemas durante o próprio processo de aprendizagem dos alunos, rompendo com as práticas que situam a avaliação somente do final das etapas de ensino (CATANI e GALLEGO, 2009).

No mais, esses dados nos mostram, mais uma vez, o quanto o cotidiano das escolas prisionais influenciam o trabalho pedagógico dos professores de Ciências, obrigando-os a adaptar suas estratégias curriculares ao contexto de ensino no cárcere. Ou seja, é principalmente a partir das especificidades da educação prisional que os docentes constroem os saberes necessários à sua prática educativa na prisão.

5 Negociar, improvisar, adaptar

Afirmar que a educação é um direito de todos pode significar pouco em sociedades que Boaventura de Souza Santos já qualificou como 'politicamente democrática, mas socialmente fascista'. Por isso, é preciso disposição e até mesmo certo grau de coragem para explorar as fronteiras nas quais reside o esquecido, o invisível.

(EDUCANDO..., 2006, p. 30)

A prática de um profissional do ensino, ou seja, sua pedagogia, não deve ser associada unicamente ao emprego de ferramentas ou técnicas, mas a uma ação social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo – o que a aproxima muito mais de uma *práxis* (ação com reflexão) do que de uma *téchne* (ação mecânica) no sentido restrito do termo (TARDIF, 2002). Assim, não se pode separar a prática docente do ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, de seus objetivos profissionais, dos dilemas que enfrentam no cotidiano de suas aulas, das implicações éticas e deontológicas que estruturam suas ações, de seus saberes e técnicas e, muito menos, de sua personalidade e experiência de vida.

Foi a partir desse ponto de vista que buscamos compreender o modo como os professores de Ciências que lecionam em escolas prisionais constroem sua prática educativa, analisando os saberes docentes mobilizados em suas ações pedagógicas, os condicionantes do contexto educativo que influenciam seu trabalho e, principalmente, as especificidades do ensino de Ciências em prisões. Assim, podemos responder as seguintes questões iniciais: De que maneira os professores de ciências da educação prisional desenvolvem suas práticas educativas? Que saberes são mobilizados na ação pedagógica desses professores?; Quais são os condicionantes do contexto educativo que influenciam seu trabalho?; Que traços diferenciais do ensino de Ciências na Educação Prisional determinam sua especificidade?

Em primeiro lugar, notamos que os professores de Ciências que atuam na educação prisional, em unidades penais para o gênero masculino e de segurança

máxima, desenvolvem suas atividades educativas utilizando-se principalmente de suas vivências profissionais nesse contexto de trabalho. O que nos permite concordar com Tardif (2002, p. 149) de que o professor é sujeito e autor de sua própria prática: “é ele quem a modela, que lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando)”. O docente, portanto, não é exclusivamente um técnico, ou seja, um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma instituição. Mesmo no caso da educação prisional, onde o rígido controle de segurança exercido pela unidade penal tende a limitar o trabalho dos professores, percebemos que esses se mantêm dispostos a “negociar, improvisar e adaptar”. Essencialmente, para tentar garantir a socialização dos alunos e em segundo plano, a sua instrução. Os professores, portanto, dividem seu trabalho educativo na prisão entre a ressocialização⁴⁷ e o ensino de Ciências, sempre buscando a melhor maneira de equilibrar esses dois objetivos. Eles entendem que ambas as finalidades são essenciais para que o sujeito apenado possa transformar sua vida quando em liberdade.

Quanto a segunda questão, podemos considerar que os professores entrevistados utilizam-se de saberes diversos para construir a sua ação pedagógica. No entanto, os saberes da formação inicial e continuada – onde estão incluídos os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares – são percebidos pelos docentes como distantes de sua realidade na educação prisional. Assim, reconhecem que os saberes da experiência ou saberes práticos são a principal base para o desenvolvimento do trabalho docente na prisão. No mais, os docentes apontam a necessidade de uma formação profissional voltada para a educação em direitos humanos, justificando que seus princípios estão de acordo com as finalidades da escola prisional, principalmente no que diz respeito à socialização do indivíduo apenado.

Durante seu dia a dia profissional no cárcere, o trabalho docente está condicionado a vários fatores: a rotina do presídio, a estrutura física da escola e os

⁴⁷ Utilizamos aqui o termo usado pelos professores, embora concordemos com o termo “socialização” apontado por Julião (2016).

recursos pedagógicos por ela fornecidos; a falta de orientação pedagógica e psicológica; o relacionamento com os agentes penitenciários, com os alunos e com os demais funcionários da unidade escolar; o currículo oficial. Os relatos dos professores destacam, principalmente, os problemas com a falta de material para as aulas e a dificuldade, ou até mesmo impossibilidade, de utilizar alguns recursos pedagógicos devido ao rígido controle de segurança para a entrada de determinados objetos na cadeia. Isso prejudica, inclusive, a própria identidade da disciplina Ciências, ao não permitir, em geral, que os professores realizem aulas experimentais naquele espaço.

Por fim, o ensino de Ciências na educação prisional apresenta traços peculiares, que determinam sua especificidade nesse contexto. Notamos, por exemplo, que há uma preferência – especialmente por parte dos alunos – pelos assuntos relativos a saúde e higiene no currículo da disciplina. Isso ocorre, principalmente, por conta da insalubridade a qual os apenados estão sujeitos dentro da unidade penal. Além disso, os professores entrevistados assumem ser menos conteudistas em suas aulas na prisão do que naquelas em escolas extramuros. Assim, valorizam aspectos do ensino que sejam voltados ao aprendizado de valores e à educação em direitos humanos, com o intuito de estimular seu alunado a transformar sua vida, persuadindo-o a abandonar a “carreira” criminosa.

Dessa forma, assumimos que nossa hipótese inicial – de que os professores de Ciências subestimam as especificidades da educação prisional na ausência de uma formação profissional e acadêmica no campo – não foi confirmada. Nosso estudo mostra que esses docentes constroem suas aulas no cárcere de modo único, influenciadas pelas dificuldades que enfrentam em seu dia a dia de trabalho e pelas possibilidades de ensino que lá encontram. Percebe-se, portanto, que a prática docente está enraizada em seu próprio espaço de produção, isto é, o ofício do professor (TARDIF, 2002).

Para além das proposições iniciais, o presente estudo contribuiu para revelar

que, embora a educação em prisões se apresente sob um contexto único, ainda existem profissionais – da educação e do sistema penitenciário – que subestimam o papel da escola prisional e suas especificidades. Isso ocorre como consequência da ausência de políticas públicas que capacitem tais sujeitos, atuantes nesse espaço, de modo a incitar o questionamento de seus preconceitos – sobre o aluno, as suas possibilidades de ação, os seus colegas de trabalho, a função da escola na prisão – e da forma como podem lidar com a realidade da educação no cárcere. Também inclui-se nessa perspectiva um estudo aprofundado do que se entende por “ressocialização” do sujeito apenado. Assim, sugere-se novas pesquisas nesse campo, a fim de promover discussões no sentido de perceber, como aponta Julião (2016), de que não é só com a criação de escolas que resolvemos o problema da educação para jovens e adultos apenados.

6 Referências bibliográficas

Legislação, normativos e documentos oficiais

BRASIL. **Constituição (1988). Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 67/2010. Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994.** 34. ed. Brasília: Edições Câmara, p. 103, 2011.

_____. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010.** Sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Sobre as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Resolução CNPCP nº 03, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 de abr. 2017.

_____. **Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen):** Quadro geral, referência 12/2010. Disponível em <<http://www.infopen.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Terceiro Seminário Nacional pela Educação nas Prisões.** Brasília: MJ-DEPEN e MEC-SECADI, 2012. Relatório Técnico. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009.** Institui o Plano Estadual de Educação - PEE/RJ, e dá outras providências.

Disponível em <<http://www.angra.rj.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo Mínimo 2013**: EJA – Educação de Jovens e Adultos: Ciências e Biologia. Disponível em <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

Referências teóricas

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Porto: Universidade Aberta, 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/>. Acesso em: 22 dez. 2016.

BARRETO, A. A mulher no Ensino superior: Distribuição e Representatividade. **Cadernos do GEA**, nº 6, jul./dez. 2014.

BATISTA, I. L. et al. Gênero feminino e formação de professores na pesquisa em educação científica e matemática no Brasil. In: **Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education (ICASE)**, 4, 2011, Londrina, Anais..., Londrina, 2011, v. I, p. 1-12.

BOOTH, W. C. et al. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. **Salto para o Futuro**: EJA e educação prisional. Boletim nº 06, 2007. Disponível em <<http://www.seduc.mt.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

CATANI, D. B.; GALLEGOS, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COSTA, O. J. Ciclo de vida profissional dos professores universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman. In: **Congresso Norte**

Nordeste de Pesquisa e Inovação, 7, 2012, Palmas, Anais..., Palmas, 2012.

DA MATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DUDEQUE, M. L.; SAMPAIO, E. S. **Educação de Jovens e Adultos**: Alcance EJA: ciências: anos finais do Ensino Fundamental [Livro do educando]. Curitiba: Positivo, 2013.

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.

FERNANDEZ, F. A. dos S. **O poema imperfeito**: crônicas de Biologia, conservação da natureza e seus heróis. 2. ed. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P; SHOR, I. O que é “Método Dialógico” de ensino? O que é uma “Pedagogia situada” e empowerment? In:_____. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, I. História de uma disciplina escolar: as ciências. In: _____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

JULIÃO, E. F. Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 21, n. 75, set. 2013. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1314>>. Acesso em: 2 out. 2016.

_____. Escola na ou da prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr., 2016.

KELLY, A. V. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1981.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, n. 55, p. 277-292, jan./mar. 2015.

KRUMMENAUER, W. L.; COSTA, S. S. C.; SILVEIRA, F. L. Uma Experiência de Ensino de Física Contextualizada para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 02, p. 69-82, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIMA, V. M. do R., PAAZ, A. Reflexões sobre o Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 40. p.124-139, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras/publicacao.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

LIMBERGER, K. M. **Ideias que fundamentam a prática pedagógica de professores de Ciências da educação de jovens e adultos**. Rio Grande do Sul, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática), Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2013.

MARANDINO, M.; ESCOVEDO, S. S.; FERREIRA, M. S. **Ensino de**

Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO DOS SANTOS, C.; PINTO, D. S. A educação prisional no Rio de Janeiro na perspectiva do egresso. In: **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**, 2, Belo Horizonte, 2013. Anais..., Belo Horizonte, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, V. M. de. **Aproveitando brechas:** experiência com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MILLS, C. W. Sobre o artesanato intelectual. In: _____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, A. C. de S.; RIBEIRO, A. P. Condições de saúde dos presos do estado do Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde coletiva**, 21(7), p. 2031-2040, 2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Ed. MUCITEC, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica. **Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática**, 1, 2007, Tandil (Argentina), Ata..., Tandil (Argentina), abr. 2007.

NOVAK, J. D. & GOWIN, D. B. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1986.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p.

29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, I. A. et al. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Pará: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, G. C.; BIZZO, N. Aceitação da evolução biológica: atitudes de estudantes do ensino médio de duas regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 11, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, M. de S. **Absenteísmo docente no sistema de educação do Estado do Rio de Janeiro**. Juiz de Fora, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.

PERISSÉ, G. **O valor do professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PORTO, P. R. de A.; FALCÃO, E. B. M. Teorias da Origem e Evolução da vida: dilemas e desafios no Ensino Médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.03, p.13-30, set./dez. 2010.

RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46 jan./abr. 2011.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.14-33, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, E. L da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, 2011.

STRAUB, K. W. et al. Determinação da temperatura de neutralidade em salas de aula do ensino superior para as zonas bioclimáticas do estado de Mato Grosso. **Ambiente Construído**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 97-109, jan./mar. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

VIEIRA, E. de L. G. **Trabalho Docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

XIMENES, S. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Ediouro, 2001.

ZAGO, N.N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N. N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Anexo

Roteiro de entrevista com os professores de Ciências.

1. Dados de identificação

- Qual seu nome completo?
- Qual sua idade?

2. Dados de formação acadêmica

- Qual sua formação acadêmica de graduação? Em que instituição se formou? Qual foi o ano de conclusão?
- Possui curso de Pós-graduação (especialização/mestrado/doutorado)? Se sim, qual seu campo de pesquisa? Em que instituição se formou? Qual foi o ano de conclusão?

3. Dados profissionais

- Quanto tempo de serviço no magistério você possui?
- Quanto tempo de serviço na Educação Prisional você possui?
- Qual seu vínculo profissional na DIESP (servidor ou contrato)?
- Em quais escolas prisionais você lecionou Ciências?
- Você leciona ou já lecionou Ciências em escolas fora do presídio? Se sim, escolas públicas ou privadas? E qual modalidade de ensino (regular ou EJA)?

4. Dados específicos

PARTE I (CONTEXTO DA PESQUISA)

- Por qual(is) motivo(s) você decidiu lecionar na educação prisional?
- Houve algum tipo de serviço de orientação pedagógica para você, enquanto professor(a) na educação prisional?
- Você obteve algum tipo de formação acadêmica ou profissional que te preparasse para lecionar na educação prisional?
- Você sente necessidade de formação específica para lecionar em uma escola na prisão?

- Qual sua visão sobre o aluno da escola prisional? Caracterize-o.
- Qual sua visão sobre a escola prisional onde você trabalha ou trabalhou (ambiente, aspectos físicos, organização, gestão)?
- Como é o seu relacionamento com os alunos e funcionários da escola prisional?
- Como é o seu relacionamento com os funcionários da penitenciária?
- Você sabe ou supõe quais são as finalidades de uma escola prisional?

PARTE II (FOCO DA PESQUISA)

- Você costuma planejar ou preparar suas aulas de Ciências na escola prisional?
- Se sim, costuma planejar com base em que? (por exemplo: livro didático; organização própria; orientações da direção; discussões com a equipe de prof. de Ciências; PCN; orientações da coordenação pedagógica; Currículo mínimo proposto pela SEEDUC; interesse dos alunos).
- Você costuma utilizar algum tipo de material ou recurso didático durante as aulas de Ciências na escola prisional? (por exemplo: livro didático; modelos didáticos; jogos; apresentação em powerpoint; filmes ou demais materiais audiovisuais).
- Como você avalia as condições de uso de recursos didáticos nas escolas prisionais onde trabalha ou trabalhou?
- Que estratégias você costuma utilizar para avaliar os alunos nas aulas de Ciências da escola prisional?
- Você considera existir diferenças entre as aulas de Ciências que leciona ou lecionou na prisão em relação àquelas que leciona ou lecionou fora da prisão? Se sim, em que sentido? (por exemplo: conteúdo, objetivos, metodologia, avaliação, recursos didáticos utilizados)
- Você acha que pode haver aspectos do ensino de Ciências que só ocorrem na educação prisional? Se sim, que aspectos são esses?
- Que qualidades você considera importantes em um professor que trabalha na educação prisional?
- Que qualidades você considera importantes em professores de Ciências que lecionam numa escola prisional?

- Quais foram os desafios, obstáculos ou dificuldades que você enfrentou durante sua prática docente como professora de Ciências na escola prisional?
- E quais foram as possibilidades ou benefícios de lecionar Ciências na prisão?
- Que palavra define o seu trabalho como professora de Ciências na escola prisional? Por quê?
- Você gostaria de acrescentar algo mais?
- Você poderia indicar outros professores de Ciências da DIESP para a pesquisa?