

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Taís Melo da Silva Leonardo

**DESAFIOS DOS PEDAGOGOS PARA ATUAR EM UNIDADES
PRISIONAIS: REVISITANDO A LITERATURA ACADÊMICA**

Garanhuns
2018

Taís Melo da Silva Leonardo

**DESAFIOS DOS PEDAGOGOS PARA ATUAR EM UNIDADES
PRISIONAIS: REVISITANDO A LITERATURA ACADÊMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Fernandes de Alencar.

Garanhuns
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

L581d Leonardo, Taís Melo da Silva

Desafios dos pedagogos para atuar em unidades
prisionais: revisitando a literatura acadêmica / Taís
Melo da Silva Leonardo. – 2018.

85 f. : il.

Orientador: Anderson Fernandes de Alencar
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR-PE, 2018.
Inclui referências

1. Educação de adultos 2. Prisões 3. Professores -
formação I. Alencar, Anderson Fernandes de, orient.
II. Título

CDD 374

Taís Melo da Silva Leonardo

**DESAFIOS DOS PEDAGOGOS PARA ATUAR EM UNIDADES
PRISIONAIS: REVISITANDO A LITERATURA ACADÊMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Valdir Eduardo Ferreira Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dr. Roberto da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Dr. Anderson Fernandes de Alencar
Universidade Federal Rural de Pernambuco (orientador)

Dedico este trabalho a Deus que me deu perseverança e determinação para prosseguir nesta caminhada. A minha mãe, que depositou em mim sua confiança e amor para que eu pudesse ter a força necessária para lutar por nossos sonhos. Ao meu esposo, por toda sua paciência e sabedoria, dando-me força com seus afagos e encorajando-me ao enxugar minhas lágrimas em momentos desesperadores durante estes quatro anos de graduação. A todos os professores do curso de Pedagogia da UFRPE/UAG que contribuíram para minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me abençoou todos os dias de minha vida, oportunizando-me em meio a tantos esforços e lutas ingressar no curso de Pedagogia da UFRPE/UAG, e lá construir uma nova visão de mundo, de vida, de ser e viver.

A minha mãe Marileide Melo, que com muito sacrifício, cuidou para que eu sempre realizasse as melhores escolhas, me ensinando a ser uma mulher guerreira e persistente sempre, sendo um exemplo de mãe e pai, jamais desistiu de lutar por si e por nós.

Ao meu amado e querido esposo Siqueira Neto, que muito me incentivou a buscar novas oportunidades de crescimento profissional, me auxiliou durante todo o percurso da graduação, incentivando-me, compreendendo os momentos de ausências necessárias e me dando suporte para não desanimar.

Aos meus amigos conquistados no período de graduação Juliana Oliveira, Iago Felipe, Hohana Cibelle, Jéssica Matias e Julia da Silva. Vocês me incentivaram a buscar cada vez mais conhecimentos “sem exagero”, foram os pesos necessários para o equilíbrio, qualquer lugar com vocês se tornava um ótimo refúgio.

A minha tia Sandra que me abraçou em momentos difíceis, um grande exemplo de mulher e superação, um modelo a ser seguido. Apesar da distância, parte de você vive constantemente em mim.

Ao orientador Prof. Dr. Anderson Fernandes, que esteve sempre disponível, prestativo e paciente na realização de diversos trabalhos, e mais especificamente desta pesquisa, por me incentivar a buscar cada vez mais espaços de aprendizagem e me incluindo em diversas atividades que tiveram contribuições diretas para minha formação profissional e pessoal.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFRPE/UAG que contribuíram significativamente para minha formação e atuação profissional.

As escolas pelas quais pude estagiar e desenvolver projetos durante minha trajetória universitária, estas contribuíram imensamente para a construção de minha identidade docente.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para realização desta pesquisa, a participação e disponibilidade de vocês foram fundamentais.

“Se não fossem as minhas malas cheias de memórias
Ou aquela história que faz mais de um ano
Não fossem os danos
Não seria eu”.

Clarice Falcão

RESUMO

A educação em unidades prisionais ainda reflete um construto histórico sombrio que permeia este espaço, e que muitas vezes, termina por inibir ou coagir os profissionais que podem atuar neles, existem de fato, diversos problemas que só corroboram cada vez mais para a sucumbência do sistema prisional brasileiro, e apesar da legitimação e obrigatoriedade da oferta de educação em estabelecimentos penais, ao lançarmos um olhar para esta, nos deparamos com um universo ainda limitado, tanto quanto as demais ações direcionadas as unidades prisionais bem como para o sistema educacional brasileiro. Portanto, é necessário desvelar cada vez mais os processos inerentes às unidades prisionais, e neste caso, ir mais afincado no que compete a oferta de educação e a formação dos professores, e mais especificamente de pedagogos que atuam nestes espaços. As discussões que se tem proposto nesta pesquisa, correspondem à necessidade de conhecer e apresentar um dos espaços de atuação do pedagogo que não é tão convencional, que neste caso, refere-se a sua atuação em unidades prisionais. Para tanto, propõe-se enquanto objetivo geral: analisar a trajetória e desafios da educação nas prisões sob o recorte da formação docente; e específicos: apresentar os principais marcos legais da educação nas prisões no Brasil e realizar um levantamento sistemático em plataformas virtuais de: artigos científicos publicados em anais, periódicos e revistas, assim como monografias, teses e dissertações que apresentassem enquanto objeto de pesquisa o pedagogo e sua atuação em unidades prisionais. Esta é uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa e quantitativa, o instrumento utilizado para coleta de dados foi o levantamento de registros escritos, analisados sob o viés da análise conteúdo. Foram identificados e analisados 34 documentos entre oficiais e pesquisas acadêmicas, que assinalaram a necessidade de dialogicidade entre o que se necessita na realidade educacional prisional e os cursos de formação inicial e continuada, bem como das políticas públicas de formação e educação nas prisões.

Palavras-chave: Educação. Prisões. Pedagogos. Formação.

ABSTRACT

The education in prison units still reflects a dark historical construct that permeates this space, and that often ends up inhibiting or coagulating the professionals that can act in them, there are in fact, several problems that only corroborate more and more for the succumbency of the system Brazilian prisons, and despite the legitimacy and obligatoriness of the offer of education in penal establishments, as we look at this, we are faced with a universe still limited, as much as the other actions directed at the prison units as well as the Brazilian educational system. Therefore, it is necessary to unveil more and more the processes inherent in the prison units, and in this case, to go more closely in what concerns the offer of education and the training of teachers, and more specifically of pedagogues that work in these spaces. The discussions that have been proposed in this research correspond to the need to know and present one of the spaces of action of the pedagogue that is not so conventional, that in this case, refers to its performance in prison units. To this end, it is proposed as a general objective: to analyze the trajectory and challenges of education in prisons under the teacher training curriculum; and specific: present the main legal frameworks of education in prisons in Brazil and carry out a systematic survey on virtual platforms of: scientific articles published in annals, periodicals and magazines, as well as monographs, theses and dissertations that present as pedagogical object and their performance in prison units. This is a documentary research, with qualitative and quantitative approach, the instrument used for data collection was the collection of written records, analyzed under the bias of the content analysis. thirty - four documents between officials and academic research were identified and analyzed, which pointed out the need for a dialogue between what is needed in the prison educational reality and the initial and continuing training courses, as well as the public education and prisons education policies.

Keywords: Education. Prisons. Pedagogues. Formation.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO.....	11
------------------------	-----------

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA.....	15
-------------------------	-----------

2.1. Tipo de pesquisa.....	15
2.2. Instrumento de coleta de dados.....	16
2.3. Análise de dados	18

CAPÍTULO 3

Processo histórico das prisões e a legitimação da educação nestes espaços.....	20
---	-----------

3.1. História das prisões.....	20
3.2. História das prisões no Brasil.....	25
3.3. Educação nas prisões no Brasil: contribuições legais e acadêmicas.....	28
3.4. Legitimação da educação escolar no espaço prisional brasileiro.....	30
3.5. UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura e suas contribuições para Educação nas Prisões.....	34

3.5.1. <i>I CONFINTEA</i>	35
---------------------------------	----

3.5.2. <i>II CONFINTEA</i>	36
----------------------------------	----

3.5.3. <i>III CONFINTEA</i>	39
-----------------------------------	----

3.5.4. <i>CONFINTEA IV, V e VI: a caminho da Educação para todos</i>	39
--	----

3.6. Educação nas Prisões no Estado de Pernambuco à luz de relatórios nacionais.....	42
--	----

3.7. Educação nas prisões em Pernambuco à luz dos documentos estaduais.....	46
---	----

3.8. Discutindo sobre a formação docente.....	49
---	----

3.8.1 <i>As Diretrizes Curriculares Nacionais legitimando a atuação do pedagogo em unidades prisionais</i>	54
--	----

3.8.2 <i>Pesquisas sobre a formação de professores para atuar em unidades prisionais</i>	55
--	----

3.8.3. <i>Caracterização das pesquisas sobre formação docente para atuar em unidades prisionais</i>	59
---	----

3.8.4. <i>Principais resultados das pesquisas sobre formação docente para atuar em unidades prisionais</i>	62
--	----

3.8.5. <i>Pesquisas sobre a formação de pedagogo para atuar em unidades prisionais</i>	68
--	----

3.8.6. <i>Caracterização das pesquisas sobre a formação de pedagogos para atuar em unidades prisionais</i>	70
--	----

3.8.7. <i>Principais resultados das pesquisas sobre a formação do pedagogo para atuar em unidades prisionais</i>	71
--	----

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 76

CAPÍTULO 5

REFERÊNCIAS..... 78

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Segundo Foucault (1987) a história das prisões está intrinsecamente ligada a ideia de punição em uma esfera judiciária, que por sua vez, se dava, através dos suplícios. Nesse contexto, os crimes também se configuraram com outras características e tinham como principal fonte de ocorrências o pensamento contrário à igreja católica, furtos, dentre outros. Cerca de três décadas depois, a punição já passa por modificações, a partir das quais se regulamenta um espaço, uma rotina de trabalho e atividades educacionais. Ao tratar desse espaço, entendido como prisões, surgem diversas críticas ao sistema judiciário, afinal, o olhar da sociedade naquele contexto para as pessoas que estavam presas, era de amenidade sobre a pena, tal perspectiva ainda perdura aos dias atuais.

Goffman (1961, p. 157) atenta para existência de punição que ultrapassa os limites jurídicos, explica que nos espaços prisionais há diversos desdobramentos ilegítimos de punições, que vão desde posturas excludentes e até mesmo, ações agressivas entre os próprios presos e dos servidores para com estes. Outros aspectos inerentes a essa perspectiva de pena, está o fato de querer controlar o indivíduo ou “curar” sua criminalidade.

Ribeiro (2011, p. 40) esclarece que antes da prisão se constituir como um dos espaços de privação de liberdade esta já se organizava na legitimidade de detenção. Portanto, as prisões apesar de terem um sentido e significado constituídos socialmente, e nos dias de hoje representarem, uma instituição corretiva, se dão e se fazem presentes também sob uma perspectiva simbólica de aprisionamento, domesticação, manipulação e controle.

Silva (2015), nos propõe um olhar crítico e realista sob os percursos e atribuições que as unidades prisionais têm no contexto brasileiro, mas principalmente para a pena de privação de liberdade, apontada por este como ineficaz para o fim ao qual se têm proposto, pois estão tentando corrigir algo que foge da instância prisional e que se desdobra e fundamenta em outros espaços sociais Sabendo que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF, 1988) assim como a Lei nº. 7.209, de 11 de julho de 1984 (Lei de execução Penal) apesar de determinarem a pena de privação de liberdade enquanto aplicável, resguardam a permanência e defesa dos direitos e deveres do indivíduo preso, visto que este não perde em

hipótese alguma a sua cidadania, conclui-se que o acesso à educação continua sendo um direito subjetivo de todas as pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade.

Não se propõe neste estudo alimentar uma falsa ideia de que a educação por si só, cumpra o papel que se tem atribuído às unidades prisionais. Adorno (1991), também retoma essa crítica, e ressalta que ações com proporções maiores, como: reformas nas penitenciárias, investimento deliberado de verbas, e, em políticas públicas, não se fazerem suficientes (apesar de necessários também) para a transformação deste espaço e das pessoas que nele estão cumprindo suas penas, pois as dimensões destes problemas são bem maiores, e partem principalmente de um campo político e ideológico.

Apesar disso, não existe alguma lei que direcione de forma específica as práticas educativas em unidades prisionais, mas as diretrizes dão uma série de sugestões que precisam ser traduzidas em práticas educativas. Isso porque nos estabelecimentos penais, a educação escolar que se desenvolve configura-se sob a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, que por sua vez está sendo legitimada e regida pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, 1996).

A educação, portanto, tem um papel de grande significância na vida destes sujeitos, além de beneficiá-los com a redução da pena, proporcional aos dias estudados, se configura como uma oportunidade para continuação e conclusão dos estudos e a depender da forma como se desenvolve nestes espaços, deve proporcionar reflexões capazes de desequilibrar concepções de mundo e possibilitar meios para a conscientização do sujeito, de seu papel na sociedade, dentre outros.

O primeiro segmento da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser ministrado por profissionais licenciados em Pedagogia, a este profissional também lhe são atribuídas outras funções e cargos relacionados a práticas educativas formais ou não, que segundo a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, 2015), inclui a elaboração, coordenação e avaliação de projetos em espaços escolares e não escolares, a gestão e coordenação de instituições escolares, etc. Ainda segundo a Lei de Execução Penal (1984) é um dos profissionais habilitados para assumir a direção de presídios.

Dada tamanha importância ao papel do pedagogo nos processos educativos, percebeu-se que um número reduzido de informações e discussões que contemplassem sua atuação em presídios. Durante o levantamento de produções nesta área por exemplo, constataram-se

diversas discussões sobre a educação em prisões, todavia, poucas abordagens estavam relacionadas com a atuação do pedagogo em unidades prisionais.

Além das discussões que permeiam a falta de políticas públicas para educação em unidades prisionais, há também algumas situações agravantes como: a falta de estrutura física para comportar não só as pessoas em situação de privação de liberdade, mas também para oportunizar o desenvolvimento de práticas educacionais escolares e uma infinidade de demandas advindas destes espaços. E apesar dos vários aspectos entendidos como inerentes a esse processo de ressocialização, de fato o corpo docente que atuam, atuaram, ou atuarão nestes espaços, assumem também, papéis importantes ao se pensar a Educação em unidades prisionais.

Este trabalho de conclusão de curso surge principalmente do interesse particular dos pesquisadores e pela falta de discussões que apresentassem ao pedagogo a possibilidade de atuação em espaços de privação de liberdade, a importância do processo formativo dos sujeitos que atuam ou atuarão nestes espaços e discussões que possibilitem a desconstrução de visões simplistas e até mesmo, preconceituosas e discriminatórias sobre a educação nas prisões. Visto que os processos educacionais de modo geral, exigem a devida atenção à singularidade dos sujeitos e espaços envolvidos no processo educacional, e mesmo se tratando, neste caso, de uma modalidade específica, a EJA, não seria diferente.

Este configura-se como uma exploratória de bases bibliográficas e documental (GIL, 2008), com abordagem qualitativa e quantitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1999), o instrumento a ser utilizado para coleta de dados é o levantamento de registros cursivos (GIL, 2008), a análise de dados se deu através da perspectiva de análise documental proposta por Bardin (2016). Para tanto, foram realizadas ações de identificação e separação de documentos em seis agrupamentos, que se organizaram de acordo com a fonte de publicação dos documentos.

O principal objetivo dessa pesquisa é analisar a trajetória e desafios da educação nas prisões sob o recorte da formação docente, para tanto, propõe-se: apresentar os principais marcos legais da educação nas prisões no Brasil e realizar um levantamento sistemático em plataformas virtuais de: artigos científicos publicados em anais, periódicos e revistas, assim como monografias, teses e dissertações que apresentassem enquanto objeto de pesquisa o pedagogo e sua atuação em unidades prisionais.

A presente pesquisa está organizada e dividida em cinco capítulos, o primeiro capítulo corresponde a introdução do trabalho, o segundo capítulo apresentará os procedimentos

metodológicos para realização desta pesquisa. O terceiro capítulo intitulado: “Processo histórico das prisões e a legitimação da educação nestes espaços” apresentará a história das prisões de modo geral, seguida da história das prisões no Brasil, a análise dos documentos oficiais que legitimam a educação nas prisões e as produções acadêmicas que foram identificadas em plataforma online, que tivesse enquanto objeto de pesquisa a formação do pedagogo, e não havendo muitas produções nesse sentido, contemplou pesquisas que apresentavam a formação de professores para atuar em unidades prisionais. O quarto capítulo corresponde as considerações finais, e por fim, o quinto capítulo com as referências.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2.1. Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é do tipo documental, isso porque sua principal fonte de dados são documentos. Neste caso, o que Gil (2008) apresenta enquanto registros cursivos, como os de natureza governamental, dentre outros. Ainda segundo Mazucato (2018), textos, imagens, arquivos digitais, dentre outros, passíveis de serem visualizados ou compartilhados pelo computador, também são considerados fontes documentais.

Por vezes, a utilização de documentos no processo de pesquisa atrela-se à particularidade e às nuances do objeto e da temática pesquisados; ou então, à necessidade de angariar de modo efetivo um conjunto de “pistas”, informações e dados mais “materiais”, “concretos” e “diferenciados” acerca da temática e do escopo pesquisado pelo sujeito do conhecimento. (MAZUCATO, 2018, p. 69)

Ou seja, a pesquisa do tipo documental é organizada de maneira intencional e planejada, delimitando por exemplo o recorte temático que será analisado em determinados documentos. Nessa pesquisa, deu-se ênfase ao tratamento não só de documentos oficiais identificados acerca da educação nas prisões, mas também às produções científicas que têm dado escopo a atuação do pedagogo em unidades prisionais.

Por sua vez, esta pesquisa apresenta-se sob as abordagens quantitativas e qualitativas, isso porque a presença de um método não exclui o outro, segundo Lüdke e André (1999), pois seus dados são analisados a partir de uma caracterização, classificação e quantificação de determinadas informações, e estas, estão fundamentadas em processos e relações sociais, que propõem uma relação subjetiva.

A intenção inicial da referida pesquisa comportava uma outra metodologia científica, que além da análise documental, acrescia-se a análise de conteúdos de questionários a serem aplicados aos pedagogos que atuassem em escolas nas unidades prisionais do estado de Pernambuco, e com a finalização do instrumento de coleta, se deu início a contatação dos sujeitos participantes.

Todavia, alguns entraves burocráticos surgiram no decorrer de sua realização. Foram identificados através do Portal online da Secretaria Executiva de Ressocialização – SERES, que no estado de Pernambuco havia vinte e três unidades prisionais, todas com disponibilização para contato, algumas e-mail e telefone, e outras só telefone.

Precisávamos identificar quem eram os pedagogos que atuavam nas unidades prisionais para convidá-los a participarem da pesquisa, porém no início de maio de 2018, ao contarmos os estabelecimentos penais, via telefone, éramos solicitados a aguardar o retorno de contato dos superiores dos atendentes, ou encaminhados a pedir autorização a SERES.

Diante disso, alteramos o caminho para pesquisa, entrando em contato direto com a Secretaria responsável pelas unidades prisionais, que se disse não ser responsável por estas informações, não podendo contribuir para pesquisa, nos encaminhou para contatar a escola prisional do Recife, e esta por sua vez, indicou a contatação da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Nos contatos realizados por e-mail, com doze unidades prisionais, apenas 4 responderam. Uma nos solicitando o projeto da pesquisa junto ao questionário, outra indicando a necessária autorização da SERES, outra encaminhando o contato de um supervisor pedagógico e uma com um questionário respondido por uma pedagoga.

Ao contarmos a Secretaria de Educação do Estado, após várias transferências de ramais, foi solicitado que enviássemos o questionário e algumas informações da pesquisa, para que a própria secretaria escolhesse os profissionais para os quais seria aplicado, isso já no início de junho, praticamente um mês após as várias tentativas de coletar essas informações. Todavia, até primeira quinzena de agosto de 2018, ainda nos últimos contatos com a Secretaria, fomos informados de que recentemente os questionários haviam sido enviados, e que aguardavam as respostas dos profissionais. Diante disso, pensando em prezar pela integridade desta pesquisa e considerando o curto prazo para sua finalização, optou-se por realizar uma análise documental.

2.2. Instrumento de coleta de dados

No que se refere à pesquisa documental que culmina nesta produção, pensou-se nas próprias dificuldades enfrentadas durante a realização desta pesquisa, em identificar

produções que pudessem situar os leitores acerca não só das problemáticas da formação dos profissionais que atuam em estabelecimentos penais, mas que antes de tudo, inteirá-lo do percurso histórico e legal deste “mais recente” incluso setor educacional, que foi se moldando ao longo dos anos.

Para tanto, primeiro foram pesquisados documentos oficiais que depreendiam as práticas educativas nas prisões, agrupados e organizados cronologicamente e pré analisados para ver se de alguma forma contemplariam o objeto de estudo desta pesquisa.

Por conseguinte, foi realizado um levantamento de todas as produções científicas que abordassem a formação do pedagogo para atuar em unidades prisionais, que estivessem em língua nacional e disponíveis para acesso público e gratuito nas diversas plataformas virtuais, neste caso, a pré-análise, se deu a partir da leitura dos resumos, e por vezes das considerações finais.

A partir dessa primeira triagem, os documentos selecionados foram realizados seis agrupamentos que deram organicidade à nossa análise, sendo estes os seguintes: ‘1- Documentos oficiais de alcance nacional: Leis, resoluções, decretos e recomendação, relatórios sobre a educação em unidades prisionais’; ‘2- Documentos da UNESCO’; ‘3- Relatórios Nacionais que apontam para realidade da educação nas prisões em Pernambuco’; ‘4- Documentos estaduais de Pernambuco’; ‘5- Pesquisas acadêmicas sobre a formação docente para atuar em unidades prisionais’ e ‘6- Pesquisas acadêmicas sobre a formação do pedagogo para atuar em unidades prisionais’.

Para contemplar os grupos 5 e 6, sobre produções acadêmicas estabeleceu-se alguns critérios que inicialmente correspondiam à identificação de produções que discutissem especificamente sobre a formação do Pedagogo e sua atuação em unidades prisionais, o que havia sido produzido e publicado em plataformas virtuais como os Periódicos da CAPES e SCIELO (Scientific Electronic Library Online) e em revistas científicas através de buscas no Google Scholar (Google Acadêmico), com o uso das palavras chaves: formação de pedagogos, prisões, prisão, educação nas prisões e unidades prisionais.

Todavia, em função do número significativamente reduzido de publicações encontradas em língua portuguesa e buscas na internet, podendo haver mais publicações em outras línguas e formato impresso, sobre a formação do Pedagogo neste contexto, ampliou-se as palavras de busca, e se propôs identificar as produções que permeiam discussões sobre formação de professores para atuar em unidades prisionais de modo geral, e mesmo que não

apresentassem a formação enquanto objeto específico de pesquisa, discorressem sobre esta, porém, voltada única e exclusivamente para atuação em unidades prisionais, materializados em artigos científicos, monografias, teses e dissertações, totalizando 19 (dezenove) documentos disponibilizados para leitura e análise.

Diante do que foi selecionado e enquadrado no critério da pesquisa documental, demandou-se outras iniciativas, como a leitura e produção de sínteses a partir da técnica de fichamento dos referidos textos, e por fim, na organização e agrupamento de produções por áreas/objetos de pesquisa que tivessem maior aproximação entre estas. No total foram identificados e analisados 34 documentos.

2.1.3. Análise de dados

A análise de dados teve como respaldo teórico a análise de conteúdos sob a conceituação de Bardin (2016, p. 20, grifo do autor):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável à um campo muito vasto: as comunicações.

Para tanto, esta foi organizada em três principais etapas: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Segundo Bardin (2016), a pré-análise corresponde à identificação e seleção dos materiais a serem analisados. Já a exploração do material que poderá se constituir por três características: codificação, decomposição ou enumeração.

Nesta pesquisa optamos por realizar uma análise sob o conceito de codificação de Bardin (2016), em que se realiza a transformação dos dados brutos em categorias sistemáticas para serem analisadas,

A exploração do material, por sua vez, se deu através do estabelecimento de uma unidade de registro, a origem dos documentos analisados (se oficial, se fruto de organizações não governamentais, se produção acadêmica).

Também foi considerada para fins de análise, a contagem de registros através da enumeração de aspectos apresentados por Bardin (2016, p. 73) como: “[...] a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação da manifestação da linguagem e a

presença, a frequência, a intensidade, a distribuição a associação de variáveis inferidas não linguísticas.”.

A categorização para análise foi fundamental, e consiste no agrupamento dos documentos de análise levando em consideração um ponto em comum à estes. As categorias estabelecidas se deram pela origem dos documentos selecionados. O primeiro passo foi o isolamento dos documentos para analisá-los e classificá-los. Esse processo de categorização deve ser feito de tal forma que nenhum documento seja contemplado em duas ou mais opções de categorias.

Por fim, esse processo de tratamento dos resultados, é finalizado com a sistematização da análise através de inferências, e para tal, Bardin explica que as questões que responderão de forma descritiva sobre o código em si são o ponto inicial, mas que devemos nos aprofundar na mensagem passada por este código, ou seja, em sua significação de acordo com os objetivos propostos.

CAPÍTULO 3

PROCESSO HISTÓRICO DAS PRISÕES E A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NESTES ESPAÇOS

3.1 História das prisões

A história das prisões é apresentada sob diversas perspectivas, que correspondem ao contexto histórico, social e cultural, onde esta teve seus primeiros instrumentos de punição e controle difundidos. É neste sentido, que Rusche e Karchheimer (2004) elucidam-nos que a história das prisões bem como de seu sistema penal, quando analisados sob a perspectiva das teorias penais absolutistas ou teológicas, correm um risco de se limitarem a uma análise superficial da causa-efeito prisão- punição, estes salientam inclusive, que ações nesse sentido, não contribuem para uma compreensão mais crítica e aprofundada das reais funções dos presídios e das penas, e sobre isto reitera:

Para adotar uma abordagem mais profícua para a sociologia dos sistemas penais, é necessário despir a instituição social da pena de seu viés ideológico e de seu escopo jurídico e, por fim, trabalhá-la a partir de suas verdadeiras relações. A afinidade, mais ou menos transparente, que se supõe existir entre delito e pena impede qualquer indagação sobre o significado independente da história dos sistemas penais. (RUSCHE; KARCHHEIMER, 2004, p. 19).

A crítica realizada pelos autores, se debruça e desdobra em sua escrita, ao considerar que a pena não tem um fim em si só, apenas. Suas motivações e consequências excedem o controle criminal, e para ele, o ponto chave corresponde justamente à relação direta entre o sistema punitivo e o sistema de produção.

Quando nos voltamos para os fatores condicionantes positivos, podemos ver que a simples constatação de que formas específicas de punição correspondem a um dado estágio de desenvolvimento econômico é uma obviedade. É evidente que a escravidão como forma de punição é impossível sem uma economia escravista, que a prisão com o trabalho forçado é impossível sem manufatura ou a indústria, que fianças para todas as classes da sociedade são impossíveis sem uma economia monetária. (RUSCHE; KARCHHEIMER, 2004, p. 20).

Se entende que o sistema penal não está dissociado do sistema de produção, e que muitas de suas determinações emergem de uma relação estreita com a produção. Sobre isto

Rusche e Karcheimmer (2004) apontam a criação das casas de correções como espaço preponderante para fortalecimento do mercantilismo e implementação de novos modos de produção. Todavia, com as mudanças decorrentes da sociedade industrial, e a não legitimação do trabalho forçado, a punição passa a contribuir de outras formas para o sistema de produção.

Ainda segundo os autores, na alta idade média o sistema penal ainda não se configurava sob uma perspectiva institucional ou estatal, tinha como preocupação a manutenção e controle da hierarquia social com prevalência de princípios religiosos, todavia, os feudos limitavam seus julgamentos a problemas relacionados à terra e bens, crimes cometidos de caráter ofensivo ou até mesmo homicídio era julgado por homens livres, de forma a controlar qualquer vestígio de vingança que possa emergir dessa situação.

Ainda nesta perspectiva, a punição principalmente nos países da Europa, se realizava de duas formas, sendo estas respectivamente, a fiança e na impossibilidade desta, punição corporal. As classes subalternas que iam crescendo à medida que o sistema capitalista se difundia, eram majoritariamente os alvos da punição corporal, visto que não conseguiam pagar as fianças que tomavam proporções diferentes se o sujeito não pertencesse à classe dominante.

A legislação era francamente contra as classes subalternas. Mesmo usando o procedimento criminal como tal era o mesmo para todos os estados e classes, rapidamente apareciam procedimentos especiais que iriam afetar apenas as classes subalternas. (RUSCHE; KARCHHEIMER, 2004, p. 36).

Todavia, as penas foram sendo modificadas, tornando-as cada vez mais violentas, até o ponto em que a pena de morte não era utilizada apenas para crimes graves ou até mesmo com provas concretas, bastava oferecer, mesmo que aparentemente, algum risco ao sossego social.

Os métodos de punição começaram a sofrer uma mudança gradual e profunda em fins do século XVI. A possibilidade de explorar o trabalho de prisioneiros passou a receber crescentemente mais atenção, com a adoção da escravidão nas galés, deportação e servidão penal através de trabalhos forçados; as duas primeiras por um certo tempo, a terceira como precursora hesitante de uma instituição que tem permanecido até o presente. (RUSCHE; KARCHHEIMER, 2004, p. 43).

Foi neste contexto de modificações das punições, que a decorrente redução de mão de obra e o aumento gradativo desta demanda, que as punições passaram a ter um novo perfil, dentre outras características encontrava-se a utilização do trabalho, como forma punitiva.

Ainda neste sentido, Foucault (1987) explica a necessidade de analisarmos a história das prisões e da punição levando em consideração aspectos relacionados à sua função social, e, em um dado contexto. Seus métodos e iniciativas partem de diferentes esferas de poder, correspondendo à diferentes táticas e objetivos políticos como bem nos apresentou Rusche e Karchheimer (2004). A punição que outrora se dava através de suplícios, passa a dominar o corpo através da privação de liberdade e todo o seu poder simbólico.

Visto que esta, antes mesmo de se configurar institucionalmente enquanto prisão, se difunde nas mais variadas esferas sociais e formas de controle humano enquanto espaço próprio de punição. Para que se compreenda melhor essa trajetória histórica das prisões, faz-se necessário voltar os olhares para o que Foucault (1987), traz a princípio sobre a história das punições e por fim, sobre a caracterização e institucionalização das prisões.

As punições em uma esfera judiciária, se davam em meados do século XVI ao início do século XVIII, através dos suplícios, como supracitado, e, nesse contexto os crimes também se configuraram com outras características, e tinham como principal fonte de ocorrências, o pensamento contrário à igreja católica, furtos, etc. Sobre isto, Chiaverini (2009, p. 1), explica:

Com o desenvolvimento das sociedades primitivas surge um poder social baseado nas religiões, que gradativamente modifica a natureza da sanção penal. A vingança individual é substituída pela vingança dos deuses, que será aplacada com o castigo do infrator.

Cerca de três décadas depois, a punição já passa por modificações, a partir das quais se regulamenta um espaço, uma rotina de trabalho e atividades “educacionais”, o corpo, que no suplício sofria até os últimos instantes e servia de exemplo com exposições cruéis mesmo após a morte, já não dava conta do ato de punir.

Nesse sentido, o foco da punição, que se limitava exclusivamente ao corpo, passa a punir o que Foucault (1987) explica enquanto alma, e que de alguma forma atinge e desenvolve uma forma de controle sobre este.

Ainda segundo Foucault (1987) alguns fatores sociais contribuíram para que as punições tivessem um caráter menos explícito quanto o dos suplícios, dentre estas a camuflagem das punições físicas, que param de ser expostas em praças e amenizam a suposta culpa da tortura que sentiriam os juízes e carrascos, nesse sentido, a pena de morte passa a ocorrer de forma rápida e discreta.

Ao mesmo tempo em que ocorria o desgaste do absolutismo e de seu sistema de punição, começa a surgir um interesse econômico em explorar o trabalho do condenado. As punições mais comuns passam a ser: escravidão nas galés, deportação e trabalhos forçados. (CHIAVERINI, 2009, p. 80).

Nesse espaço, entendido como prisões, no qual as punições já têm também uma nova configuração, emergem críticas ao sistema judiciário, afinal, o olhar da sociedade desse contexto, para as pessoas que estavam presas, era de amenidade sobre a pena, no entanto, Foucault, retoma as objetividades políticas de controle sobre o corpo, que deve ser dócil e útil para sociedade, “Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições.” (FOUCAULT, 1987, p. 21).

A partir dessa perspectiva de punição a alma, vão surgindo algumas indagações que suscitam uma gama de reflexões bem como a modificação do processo penal, e atribuição de responsabilidade no julgamento para outros, como médicos, psiquiatras, educadores, etc. Cada um com seu papel e sua participação nesse processo, que passa a colher mais informações, sobre esse sujeito a ser julgado.

Apesar das críticas contundentes apresentadas pelos autores, o sistema punitivo apesar de tentar, não obtêm o “sucesso” pleno de suas ações ou tentativas de controle. Ainda nesse sentido de punição que ultrapassa os limites jurídicos, Goffman (1961, p. 157) reitera:

Ideologicamente, os funcionários da prisão podem admitir, e às vezes admitem, que o prisioneiro deve aceitar, ainda que contra a vontade, o fato de estarem presos, pois as prisões (pelo menos as do tipo "moderno:") supostamente dão um meio para que o preso pague à sociedade, cultive o respeito pela lei, admita seus pecados, aprenda um ofício legítimo, e, em alguns casos, receba uma psicoterapia necessária.

Os crimes assim como as punições passam por um processo de transformação, o objeto de punição não se concretiza diretamente no corpo, visto que os suplícios vão sendo pouco a pouco extinguidos. Outros aspectos inerentes a essa perspectiva de pena, está o fato de querer controlar o indivíduo “curar” sua criminalidade. É nesse sentido que a psiquiatria atua, identificando quem foi, quem é, e quem poderá ser esse sujeito. Alguns exemplos estão associados ao desenvolvimento das indústrias e sua demanda de mão de obra, nesse contexto, os crimes passam a tomar proporções corretivas através do trabalho.

A ideia de corpo como objeto principal de punição, não se extinguiu, pelo contrário, essa apenas foi direcionada, inicialmente sob uma forma de detenção, e, por conseguinte de privar a pessoa da liberdade, quem tem se estabelecido como um dos principais exemplos de controle do corpo. A prisão pode ser caracterizada e constituída para além do aparato judiciário, sobre isso Foucault (1987, p. 109), afirma:

Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registros e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre o seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência.

As múltiplas formas de prisões são também identificadas historicamente, através do controle e punição dos prisioneiros de guerra (HOBSBAWM, 2000), dos judeus, negros e homossexuais que foram aprisionados durante a segunda guerra mundial (GAGNEBIM, 2006). Ribeiro (2011, p. 40) complementa:

O duplo fundamento jurídico - econômico por um lado e técnico - disciplinador por outro – transformou a prisão na forma mais imediata e mais civilizada de todas as penas, tornando-a sólida. Embora não tenha sido primeiro uma privação de liberdade, iniciou com a legalidade da detenção.

Portanto, as prisões apesar de terem um sentido e significado constituídos socialmente, e nos dias de hoje, representarem uma instituição corretiva, se dão, e se fazem presentes também sob uma perspectiva simbólica de aprisionamento, domesticação, manipulação e controle.

Ainda nesta perspectiva de reorganização deste sistema ao longo dos anos nota-se a atribuição de diversas nomenclaturas, que por sua vez, tentam explicar a função social das prisões, bem como os objetivos das punições inferidas através da mesma. Sobre isso August Thompson (1993, p. 3, grifo do autor) afirma que: “Enquanto anteriormente, a tônica do confinamento carcerário recaia sobre o alvo *escarmento*, já a partir do século passado, pelo menos, passou a merecer ênfase especial a meta *reabilitação*.”.

Todavia, o autor reconhece, e esclarece, as limitações que os espaços prisionais têm por causa de seus objetivos legais, além da inviabilidade dessa dicotomia, entre punição e reabilitação. Ainda sobre esta acentuada característica punitiva da prisão, Goffman (1961) ao apresentar a prisão como uma das instituições totais, que se materializam a partir de algumas características fundamentais como: controle de um grande número de pessoas que estarão sempre na condição de supervisionados; locais com muros altos, cercas de arames, portas, portões que limitam o contato com o exterior, a invasão da privacidade do eu, dentre outros.

3.2. História das prisões no Brasil

No Brasil colonial, por exemplo, a justiça era de responsabilidade dos municípios, os quais tinham que construir cadeias públicas bem como decidir sobre as penas. Todavia, alguns tipos de crimes só importavam à Coroa portuguesa, portanto, estas legislavam sobre os mesmos. Além disso, a igreja também detinha poderes, e desde a colonização teve influência direta sobre a organização e legislação local e até mesmo nacional durante muito tempo. (BARBOSA, 2007).

Não havendo ainda, a centralidade de poder “A unidade local, o município, teve papel decisivo na sociedade colonial. Ultrapassando suas funções administrativas, orientava juridicamente a sociedade e ordenava as conjunções políticas.” (ARAS, 1995, p. 26). Mas nem sempre as punições estiveram dissociadas pelos menos em tese, de práticas de violência física ou maus tratos.

Segundo Chazkel (2013), alguns anos após a Independência do Brasil, os avanços no sistema penal já eram motivo de orgulho, no Rio de Janeiro havia se instalado a Casa de Correção, uma das instituições penais de referência na América Latina, para época, inspirados principalmente em modelos Europeus. Além disso, apresenta-se avanços também nos códigos criminais (1830) e de processo criminal (1832). Segundo Neto (2013, p. 34), a partir do código criminal de 1830:

[...] iniciou-se, no período em tela, a construção, em todo o Império, de estabelecimentos onde pudessem ser aplicadas as penas de prisão simples e, principalmente, de prisão com trabalho, objetivando a correção moral do criminoso e sua conseqüente devolução ao convívio social, morigerado, disciplinado e acostumado com a rotina do trabalho. (NETO, 2013, p. 34).

Todavia, o autor supracitado, ressalta que a construção das prisões no Brasil, apesar de baseadas em modelos estrangeiros, eram configuradas de acordo com as peculiaridades da região, que no caso do Brasil, ainda se baseava intensamente em um regime escravista, “Sendo assim, a prisão não foi instituída no Brasil para ser uma punição para escravos, mas um mecanismo liberal de controle social e reforma de criminosos que foi adaptado às particularidades e demandas de uma sociedade escravista.” (NETO, 2013, p. 34).

Apesar das regulamentações aqui explanadas, há apontamentos identificados por Chazkel em outros estudos, que afirmam a dubiedade que o sistema judiciário brasileiro apresentava, além claro, da forte discriminação com as classes mais pobres e também com os afrodescendentes, porém, realiza uma ressalva, atentando para um ponto muito importante na constituição política, e histórico-social do povo brasileiro, quando afirma: “No entanto, ninguém considerou em profundidade as lições que as muitas idas e vindas pelo sistema de Justiça criminal devem ter inculcado em brasileiros pobres e urbanos” (CHAZKEL, 2013, p. 5).

E sobre isso, continua reiterando o significado que ia-se atribuindo ao brasileiro pobre. Os mesmos crimes cometidos por pessoas pobres e ricas, tinham uma execução de pena bem diferentes, e, até mesmo desproporcional, isso quando realmente haviam os crimes ou quando a elite era isenta de punições.

Atenta-se também, para a realidade do descaso do Estado para com a população de camadas pobres. Era no espaço prisional, que estes tinham seus primeiros contatos com a organização do Estado, ou em outras palavras, um pouco de sua “atenção”, que em alguns casos, proporcionou o contato com a educação cívica, que tinha por principal objetivo, a doutrinação da sociedade, e no caso dos delituosos, estes tinham que a qualquer custo, corresponder a esta demanda, pelo menos essa era a tentativa do Estado nestes espaços.

As instituições penais no Brasil colonial, assim como na América espanhola, existiam para punir e isolar. Após a chegada da família real portuguesa, em 1808, e a subsequente independência, reformas trouxeram ideias liberais sobre o processo legal e o império da lei para o sistema de Justiça criminal do país, procurando abolir certos tipos de punição associados ao caráter bárbaro e retrógrado do sistema colonial. Um novo código criminal e a legislação correspondente limitaram o poder arbitrário da polícia e tentaram implementar uma nova concepção de punição estatal que tinha por objetivo final a reintegração do criminoso recuperado à sociedade. (CHAZKEL, 2013, p. 6).

A história da prisão no Brasil corroborou para o quadro crítico das consequências da escravidão no mesmo, e segundo Chazkel (2013, p. 6) mesmo após a abolição da escravidão, o regime escravista ainda se apresentava com raízes sólidas, o que não era diferente na casa de detenção, que tampouco respeitava a própria legislação criminal, visto que “Eles permaneciam em custódia do Estado mesmo que não tivessem sido indiciados por crime nenhum e eram compelidos a trabalhar para o governo, principalmente nos serviços e projetos de infraestrutura pública.”

Um dado relevante, que descreve bem o contexto preconceituoso da época, e, que reverbera até os dias atuais, corresponde ao número de pessoas escravas que eram presas na casa de detenção. Sobre isso, registrou-se que “[...] 2.028 das 7.225 pessoas que passaram pela Casa de Detenção (cerca de 28%) eram escravas, na maioria das vezes indiciadas somente pelo crime de fuga.” (CHAZKEL, 2013, p. 6). Ainda neste sentido, reafirma-se uma política de culpa que transcenderam as leis vigentes na época, fundamentadas na discriminação e marginalização tanto social quanto étnico-racial.

Ademais, Maia (2013, p. 48) também apresenta análises nesta perspectiva, ao afirmar que:

A classificação dos indivíduos servia como um meio de estabelecer critérios adicionais de restrições aos presos, conforme a gravidade da pena, o que deveria formar certa hierarquia dentro do presídio, com lugares definidos para cada: os detentos da primeira e segunda classe podiam escrever a seus parentes e amigos e receber cartas sem serem lidas pela administração; já os da terceira e quarta classe tinham toda sua correspondência fiscalizada.

As consequências e formas de punição variaram em todo o território brasileiro, bem como o tratamento destes nos estabelecimentos, que ainda segundo Maia (2013), se estendia aos horários de passeios em espaços internos do presídio, as despesas referentes à vestimentas e alimentação também obedeciam a esta regra.

As punições por sua vez, iam desde trabalhos forçados ao isolamento em celas, dentre outras. Além disso, segundo Maia (2013), a proposta dos presídios neste contexto se dá em uma perspectiva domesticante, que propõe a formação e transformação dos criminosos em homens dóceis e com utilidade, é neste sentido, que as ferramentas punitivas serão utilizadas. Todavia, tal anseio das autoridades da época não se concretiza como esperado, pois, ainda segundo a autora: “[...] caía por terra ao se deparar com as condições materiais do presídio e a indisciplina e corrupção dos guardas do estabelecimento.” (MAIA, 2013, p. 50), o que endossava ainda mais a reincidência criminal.

Foi em meio a esta crise carcerária e, em um cenário cada vez mais complicado de superlotação e diversos outros problemas, que se pensou na educação sob uma perspectiva mais ampla, que fugisse um pouco das atividades doutrinárias tão presentes nestes espaços, e voltou-se o olhar para o combate ao analfabetismo conforme nos mostra Maia (2013, p. 53)

Era necessária uma educação que tivesse como fim “corrigir, e instruir, e não confundir e ostentar erudição”. Ao lado do ensino religioso, o combate ao analfabetismo era visto por ele como uma das formas de se conseguir a regeneração do preso, pois da instrução viria a educação e, com ela, a transformação moral do criminoso, trazendo benefício para toda a sociedade.

Todavia, apesar das possíveis contribuições que a educação poderia proporcionar aos detentos, e, mesmo sendo vista pelas autoridades como uma medida positiva também para a sociedade, os gastos com essas atividades sobre saíam, e portanto, as “[...] autoridades competentes como uma forma de recuperar o indivíduo, ressentia-se do incentivo do governo, que, diante dos gastos a serem efetuados, abandonava o projeto.” (MAIA, 2013, p. 54).

3.3. Educação nas prisões no Brasil: contribuições legais e acadêmicas

No que cerne a educação, identifica-se que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), a educação é compreendida sob duas perspectivas: a primeira como toda ação formal (ou não) que se desenvolva em quaisquer instituições ou espaços de relações sociais, já a segunda, e não menos importante, que se refere a Lei em questão, trata dos processos de educação escolar, que ocorre quase que exclusivamente através do ensino, e em diversos espaços, ou instituições culturais.

E apesar de não identificarmos na LDB (1996) indício ou direcionamento para a Educação em instituições de privação de liberdade, a Constituição Federal - CF (1988), em seu artigo 6º, traz a educação enquanto direito social, e, com base nesta lei, surgem também diversos encontros nacionais, acordos internacionais, de pesquisas de suma importância e colaboração para reflexão dessa temática, colocam a educação em espaços e/ou para pessoas em situação de privação de liberdade em pauta.

Sabendo que a educação não pode se delimitar aos espaços escolares tradicionais, e que a partir do momento em que esta, se configura enquanto direito social, o indivíduo em situação de privação de liberdade, têm o acesso ao ensino fundamental obrigatório garantindo, enquanto direito público subjetivo de todo cidadão, como nos traz o artigo 5º da LDB (1996).

Onofre (2014) explica que há pelo menos, dois aspectos a serem considerados sobre a inserção da escola em estabelecimentos penais e apesar de corresponderem a uma realidade paulista, pode-se ampliá-los sob uma perspectiva generalizada. Uma destas corresponde a própria administração do sistema penal, a outra diz respeito ao fazer pedagógico.

A educação de adultos nas prisões, também se fundamenta em duas perspectivas históricas. A primeira, a história das prisões, já discutida na seção 3.1 deste trabalho, e a segunda, porém, não menos importante, sobre a história da Educação de Adultos, que apesar de não ser o objeto de estudo desta pesquisa, está intrínseca à história da educação nas prisões, que por sua vez é um desdobramento da própria história da educação, como será apresentado a seguir.

Sobre isso, Saviani (2013) apresenta de forma sistematizada, cronológica e analítica a história da educação no Brasil, e, retoma as relações de poderes que a fundaram, explicando que a educação em território nacional, já se dava muito antes da chegada dos “imigrantes europeus”. Os povos nativos, instruíam uns aos outros em suas respectivas atividades, havendo apenas a distribuição das mesmas levando em consideração o gênero, e essa perspectiva educacional, é apresentada pelo autor como de grande relevância e suficiente para tais povos.

Todavia, com a chegada dos europeus em terras brasileiras, e a necessidade de domesticação e “aculturação”, dos nativos, os Jesuítas e de forma mais discreta, os frades, foram trazidos para implementar seus moldes educacionais, com prevalência da conversão ao catolicismo.

É nesse sentido, que a educação assume um outro viés, apontado por Bourdieu e Passeron (2009) sob a perspectiva de violência simbólica “[...] isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (BOURDIEUR e PASSERON 2009, p. 25).

Isso porque, nos primeiros contatos, os primeiros habitantes do Brasil, pareciam aos olhos estrangeiros úteis para exploração das riquezas nacionais, todavia, isso só seria possível, através da domesticação e subordinação dos mesmos, um processo que o próprio Bourdieu e Passeron (2009) chama de inculcação.

Com o passar dos anos, a disputa de poderes sobre a instituição da educação no Brasil, se divide entre os representantes do estado e a própria igreja. A conhecida reforma pombalina,

é um exemplo claro disso. Apesar disso, a escola gerida e organizada pela coroa naquele contexto, tem suas raízes cristãs (católicas) difundidas na instituição escolar, afinal, as estratégias de controle do ser, através dos princípios religiosos impostos, surtiram efeitos “positivos” para os detentores de poder.

Diversas reformas educacionais vão surgindo com o decorrer dos anos, e a ideia mercantilista passa a direcionar a perspectiva educacional do Brasil, ainda segundo Saviani (2013) foram muitas as ideias pedagógicas interpostas, e há muito o que se refletir e lutar para mudar a atual situação da educação brasileira, principalmente com as propostas regressivas que se têm colocado nas pautas e projetos de leis no Brasil.

Essa apresentação histórica sobre a educação no Brasil, se faz necessária por ao menos dois motivos: o primeiro, porque as práticas educativas em um espaço prisional são frutos da própria ideia de educação disseminada como forma de controle e domesticação, que se dão antes mesmo da institucionalização dos estabelecimentos penais; o segundo, corresponde a necessidade de compreender histórica e criticamente as funções sociais que se têm atribuído a escola.

Portanto, a educação no sistema prisional se constitui principalmente, como uma forma de “tentar” controlar uma massa popular que esteve majoritária e historicamente em condições de desigualdade e exclusão, oferecendo riscos à sociedade. A forma como a educação se organizou no país e suas estratégias visam a própria manutenção das elites.

3.4. Legitimação da educação escolar no espaço prisional brasileiro

O panorama educacional já vislumbrado na seção ‘3.3’ desta pesquisa, não se dissocia da escola inserida nas prisões, afinal, estas são gerenciadas pelos regimentos e esferas gerais da educação nacional. Segundo Machado (2011, p. 12) “A educação enquanto direito tornou-se presente no espaço prisional na década de 50 e passa a ser prevista por lei, ou seja, enquanto direito do cidadão, quando incorporada à Constituição Brasileira de 1988.”

A Lei nº 4.024/61 que fixou as Diretrizes e Bases da educação Nacional, apesar de suas limitações, já apresentava a educação como um direito de todos, todavia, o cenário nacional não contribuía para que camadas pobres tivessem plenas condições de acesso a mesma, e pior ainda, de se dar uma continuidade a formação escolar básica, que dirá nos estabelecimentos penais.

Além disso, a escola nesse contexto, se alicerçava enquanto veículo de manutenção da exclusão social e disseminação de ideologias depreciativas das classes menos favorecidas. O projeto de lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino dos 1º e 2º graus, sequer faz referência a educação como um direito.

A educação em unidades prisionais ou para pessoas em situação de restrição/privação de liberdade, têm sido legitimada há muito tempo, e endossada por diversos movimentos dos setores sociais e pesquisadores, embora haja o reconhecimento desses avanços (em teoria), pouco se tem concretizado de fato.

Isso ocorre principalmente pelo fato, dessas leis de modo geral não comportarem as demandas inerentes a este (não tão novo) espaço de práticas educativas escolares. Inclusive, tal fato, ainda se mostra desconhecido não só para alguns educadores, mas para diversos segmentos da sociedade civil, demandando cada vez mais articulação entre estes espaços, as universidades e a sociedade.

Em um contexto de educação em unidades prisionais, existem diversos aspectos a serem discutidos e levados às claras. O desconhecimento destas realidades reflete diretamente na falta de mobilizações em prol do direito à qualidade educacional, e conseqüentemente no investimento de políticas de formação dos profissionais para atuarem nesses espaços.

Levando em consideração esse “desconhecimento” das normativas que têm norteado e legitimado a educação em espaços prisionais, e que deveriam ser de conhecimento de todos os educadores, e, principalmente daqueles que pretendem ou já atuam nestes espaços, serão apresentados na **Tabela 1**, documentos oficiais de alcance nacional. No total, foram identificados 7 (sete) documentos oficiais, destes 3 (três) leis; 2 (duas) resoluções; 1 (um) decreto e 1 (uma) recomendação:

Tabela 1 - Documentos oficiais de alcance nacional: Leis, resoluções, decretos e recomendação, relatórios sobre a educação em unidades prisionais.

Título	Autoria	Natureza	Ano	Disponível em:
Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de execução Penal.	Brasil	Lei	1984	https://goo.gl/dxng5j
Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.	Brasil	Resolução	2009	https://goo.gl/zXqKC2
Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes	Brasil	Resolução	2010	https://goo.gl/1ZmsFj

Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.				
Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.	Brasil	Decreto	2011	https://goo.gl/LEWQor
Lei nº12.433, 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.	Brasil	Lei	2011	https://goo.gl/dbNeiN
Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura.	Brasil	Recomendação	2013	https://goo.gl/SFpKUz
Lei nº 13.163, de 09 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias.	Brasil	Lei	2015	https://goo.gl/4tFD1x

Fonte: Própria, 2018.

É verificado que segundo a Lei de Execução Penal, nº 7.210/84, em seu Art. 3º “Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei.”, se entende que nada mais coerente que a este seja resguardado seu direito de acesso à educação. Ainda na referida lei, no Art. 17, se confirma uma assistência educacional que se desenvolva sob o formato de instrução escolar¹.

No Art. 18, a lei já faz uma referência de obrigatoriedade, em que “O ensino de 1º grau será obrigatório [...]”, mas não aponta de quem é a obrigatoriedade na oferta do mesmo, apenas que o mesmo se integra à unidade federativa. Só no Art. 20, se vê que “As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.”. Essa determinação é característica de proposições que tentam isentar o Estado, apesar de propor a instalação de escolas em estabelecimentos penais, não firma um comprometimento ou assume tal responsabilidade, deixando em aberto. Já em termos de estrutura física para práticas educacionais, institui que cada estabelecimento disporá de uma biblioteca (Art. 21).

¹ A esse respeito Saviani (2013), explica que o conceito de instrução escolar refere-se as práticas educativas tradicionais, em que se acredita na transmissão sistematizada de conhecimento acumulados.

A Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, e neste sentido, esclarece que tal oferta deve basear-se na legislação educacional e penal. Portanto, a LDB (1996), e todos os demais documentos referentes à educação nacional e a educação de jovens e adultos contemplam também a educação nas prisões.

Há também a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

A Lei nº12.433, de 29 de junho de 2011, que altera os artigos 126, 127, 128 e 129 da Lei de Execução Penal, e passa a vigorar a remição de pena pelo estudo e trabalho, e a cada três dias de trabalho ou estudos, será reduzido um dia de pena. 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 PEESP, torna a ressaltar a parceria entre Ministério da Justiça e da Educação, cabendo a estes a coordenação do plano, e tem por objetivos:

- I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;
- II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
- III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;
- IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;
- V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e
- VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional. (BRASIL, 2011, Art. 4º).

A instituição desse plano, demandou iniciativas de elaboração de Planos Estaduais de Educação nas Prisões, que devem contemplar os objetivos propostos pelo plano maior.

Também foi publicada a recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, que dispõe sobre atividades educacionais complementares para remição de pena. E por fim, a Lei nº 13.163, de 09 de setembro de 2015, que institui a oferta de ensino médio nas penitenciárias.

As leis, resoluções, decretos e a recomendação que estão a apontar a trajetória de legitimação da educação em prisões no Brasil, são frutos da dinamicidade inerente ao

processo educacional e do próprio reconhecimento internacional e nacional da importância da prática educativa no referido espaço.

Todavia, a de se compreender a partir do discurso de Foucault (1987), Bourdieu e Passeron (2009), Onofre (2014), Silva (2015), e os demais autores que embasaram a análise proposta, que a educação nas prisões se constitui como uma ação que visa estabelecer um controle do ser, do sujeito em situação de restrição e privação de liberdade.

Além disso, a esta, tem-se atribuído uma grande responsabilidade, ao apresentá-la como meio fundamental para transformação do sujeito. De fato, a educação tem muito a contribuir na reinserção e ressocialização das pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade, porém, como os próprios documentos legais aqui apresentados apresentaram, se faz necessário também que sejam realizados investimentos estruturais, para disponibilização de espaços que favoreçam a prática educativa.

A formação dos profissionais da educação nestes espaços, e em especial dos professores, é de fundamental importância, principalmente para não reforçar uma ideia educativa repressora, que não promove conscientização e reflexões sobre o próprio processo de vida e experiências desse sujeito.

Esses documentos oficiais do Estado, não surgiram de uma iniciativa gratuita. Como já citado, são frutos de diversas mobilizações, eventos internacionais que reverberaram em outros eventos nacionais, que pensaram e discutiram acerca da Educação nas Prisões e realizaram suas proposições.

A aprovação das leis por exemplo, correspondem há um contexto de insegurança nacional e principalmente de resultados negativos da educação brasileira. E tais aspectos provocaram uma cobrança internacional grande, que apesar de não iniciar contemplando o contexto prisional, teve suas primeiras ações voltadas para Educação de Adultos, como veremos na próxima seção.

3.5. UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura e suas contribuições para Educação nas Prisões

Segundo Pereira (2007) os problemas educacionais e de escolarização no Brasil tomaram um rumo que ocasionou num grande salto para área, passando do descaso total para

a implementação de leis (mesmo que historicamente limitadas), assim como a descentralização de poder e responsabilidade sobre esta.

A partir de então encontros e debates internacionais também batem à porta do Brasil, refletindo na emergência de alfabetizar a população, ocorreram então diversas mobilizações para melhorias das condições e perspectivas educacionais.

Tabela 2 - Documentos da UNESCO.

Título	Autoria	Natureza	Ano	Disponível em:
II Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos.	UNESCO	Relatório	1960	https://goo.gl/K8RqD6
Educação e Aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes.	UNESCO	Relatório	2009	https://goo.gl/u3mbiV
VI Conferência Internacional da Educação de Adultos – Marco de Ação de Belém.	UNESCO	Relatório	2010	https://goo.gl/VtLdsA
A educação de Adultos em retrospecto 60 anos de CONFINTEA	UNESCO	Relatório	2014	https://goo.gl/Ct2vxY

Fonte: Própria, 2018

3.5.1. I CONFINTEA

A este exemplo, em 1949 ocorre a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), Knoll (2014), aponta que essa conferência sob um olhar retrospecto se caracteriza de maneira geral negativamente, isso porque dentre os representantes governamentais, prevaleciam os da Europa e América do Norte, com pouquíssimas representações Latino-Americanas, Asiáticas e Africanas. Essa conferência foi organizada e discutida a partir de quatro comissões: ‘Comissão 1: Conteúdo da Educação de Adultos’; ‘Comissão 2: Agências e problemas de organização’; Comissão 3: Métodos e Técnicas’ e ‘Comissão 4: Meios para estabelecer uma cooperação permanente’.

Nos relatórios apresentados por estas comissões e publicados de forma mais resumida pela UNESCO (2014), propõem respectivamente os seguintes aspectos: organização curricular e dispositivos que estimulem a participação de adultos no processo educativo, sem a obrigatoriedade da matrícula; também discorre sobre a educação profissional para adultos; conteúdo social, que sugere ao docente “[...] cuidado, especialmente em assuntos polêmicos, para não impor suas próprias opiniões.” (p. 93); e por fim, ciências, arte, recreação e as áreas

menos desenvolvidas, que tenta contribuir para que pessoas com menos “instrução” tenham acesso à diferentes recursos de aprendizagem, afirmando que tais vivências podem ocorrer sem a necessidade de uma prática de leitura.

A segunda comissão abordou aspectos relacionados às agências responsáveis pela implementação e manutenção da educação de adultos, que não chega a uma conclusão clara, ressaltando a importância de movimentos voluntários livres; a efetividade dos mesmos, concluindo que cabe à universidade realizar pesquisas sobre essa efetividade dos órgãos e suas ações desenvolvidas; discutiu sobre recursos artísticos utilizados enquanto métodos na educação de adultos, delimitando-se as experiências do Canadá, Estados Unidos e França e destacando: “A comissão expressou preocupação particularmente com a relação inadequada com o cinema, o rádio e a imprensa, revelada pelas declarações dos delegados.” (UNESCO, 1949, p. 98); a divisão de responsabilidades, cabendo aos seguintes órgãos: agências privadas (movimentos voluntários livres), universidades e escolas, biblioteca pública, o Estado; e por fim, tratam da coordenação e cooperação nacional.

A terceira comissão, propõe enquanto métodos e técnicas: cursos e aulas, palestras, cursos por correspondência, etc. O aprimoramento de métodos tradicionais, a utilização de meios como: biblioteca itinerante, cineclubes, etc. como recursos educativos que podem também ser melhorados. Trata-se da utilização de diversos espaços sociais como: vizinhança, centros comunitários, etc.

Por fim, o relatório da comissão quatro, discutiu sobre a necessidade internacional de ver a educação de adultos como fundamental, e aponta diversas dificuldades vivenciadas em consideração ao que se tem desenvolvido na educação de adultos. A divulgação da educação de adultos também entrou nessa pauta, o meio midiático de acesso em massa como rádio, foram ferramentas estabelecidas como de grande eficácia. O relatório foi finalizado com questões sobre as despesas e obstáculos para que os delegados compareçam nas conferências e encontros.

Essa primeira conferência, de fato configurou-se um pouco frustrante, assim como Kanoll (2014) explicou, houve inúmeras reclamações, mas os pontos apresentados não avançaram muito. Outro ponto relevante, corresponde à ausência de discussões que abordassem o campo macro da educação de adultos, em seus inúmeros espaços.

Apesar da importância desse debate e em um nível grande como este, se percebe a limitação no que cerne os participantes da mesma, e conseqüentemente de tratar da realidade

de educação de adultos na América Latina, apesar de certas cobranças para o comprometimento com a Educação de Adultos, e ressaltaram a importância de seu desenvolvimento, nos parece que há uma transferência iminente de responsabilidades para os movimentos populares livres, que correspondem a iniciativa de instituições privadas, isentando novamente o estado de assumir integralmente a responsabilidade pela mesma.

3.5.2. II CONFINTEA

O relatório da segunda conferência, realizada em 1960 no Canadá, essa foi formada por três comissões. A primeira, discorreu sobre a educação de adultos em um mundo em evolução, fazendo referência ao novo papel que a mulher tem assumido na sociedade, bem como a atribuição ao Estado pela responsabilidade ao bem comum. Abordaram educação cívica e social, com apontamentos referentes à instigação dos homens e mulheres a participarem ativamente dos processos políticos e sociais de seus países, compreender a cidadania, seus direitos e deveres. Também foram abordados temas relacionados às pesquisas universitárias, afirmando que: “Así como la educación escolar ha sido objeto de investigaciones muy a fondo, la educación de adultos ha sido hasta ahora relativamente descuidada. Se trata de una deficiencia que es preciso remediar.” (UNESCO, 1960. p. 15).

O trecho do relatório anteriormente citado, propõe um olhar mais crítico sobre a educação de adultos, mostrando uma certa evolução desde a primeira conferência, isso porque a Educação de Adultos, é, na verdade, fruto de falhas da organização, acessibilidade e continuidade da educação básica. A referida comissão, encerra seus relatos com uma inferência sobre a relação entre educação de adultos e ações educativas entre os jovens fora da escola, o que aborda uma questão voltada para práticas educativas não formais, e pela primeira vez se faz referência a Educação de Jovens e Adultos sem que seja de forma dissociada.

A segunda comissão, discutiu sobre as formas e métodos da educação de adultos. Levando em consideração os processos dinâmicos inerentes a cada realidade de todos os países, suas variáveis políticas, sociais e culturais, essa comissão defende o desenvolvimento de métodos ativos, que segundo a mesma baseia-se no processo de cooperação, e reiteram: “De una manera general, y en todos los países, los grupos de debates, en sus más diversas formas, desarrollan el espíritu cívico y son una forma particularmente extendida de la

educación activa.” (UNESCO, 1960, p. 17). Nesse sentido, os métodos ativos, correspondem à participação integral dos jovens e adultos, através de grupos e proposições de debates.

Ainda no relatório dessa comissão, as questões referentes à formação profissional dos adultos, se apresentam de maneira mais claras, propondo uma articulação entre educação e a formação profissional. Sugeriram os cursos de jornadas completas, que se desenvolve em alguns meses, apesar de ser apontado como bem eficaz é reconhecido seu custo como mais caro que as turmas noturnas, isso porque os adultos recebem a remuneração de trabalho mesmo com ausência para sua formação. Também propõe ações educativas promovidas pelo intercâmbio dos trabalhadores, apontam os meios de comunicação como ferramentas de longo alcance, e sugerem aos educadores aproveitarem tais mídias como recurso educativo, comparando-as ao livro didático, todavia, ressalta os cuidados necessários quanto ao que é divulgado por estas ferramentas, cabendo a propiciação de reflexões críticas, etc.

As mídias audiovisuais são outras ferramentas apontadas como importantes recursos para educação, assim como museus e bibliotecas, abordam os métodos de lutas contra o analfabetismo, interdependência entre o sistema escolar e a educação de adultos, dentre outros tópicos muito importantes.

A terceira comissão analisou os papéis dos governos e instituições privadas e suas respectivas funções diante da proposta de educação de adultos, concluindo que cabe ao Estado manter a Educação de Adultos, o que se caracteriza como uma grande emergência.

Apesar de já se verificar alguns pontos positivos nessa segunda conferência, se observa que na década de 60, a discussão toma um rumo de formação para mão de obra industrial, confirmando o viés liberalista que a educação de adultos tem atribuída nesse contexto:

La educación de adultos, sobre todo cuando se trata de una educación de carácter liberal, tiene en cuenta los valores en que se asienta la sociedad democrática moderna. Debe tratar de desarrollar la curiosidad del adulto y su espíritu crítico respecto de la sociedad en que vive. Eso entraña el examen de cuestiones fundamentales y en algunos casos controvertibles que influyen en la sociedad en materia de política, economía y moral. (UNESCO, 1960, p. 23)

Apesar das inúmeras sugestões para o que na época e pelos delegados se entendia como melhores estratégias para Educação de Adultos, a discussão ainda não contemplava a educação de adultos em situações de vulnerabilidade social e muito menos em situação de restrição e privação de liberdade.

Um ano após a segunda conferência, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), todavia, esta ainda não contempla a Educação de Adultos no contexto brasileiro. Todavia, havia uma proposta internacional que demandava urgência na oferta de educação para adultos, e reduções significativas do analfabetismo.

É por isso que ainda na década de 60 surge o então Movimento de Cultura Popular no Recife, que contemplava a educação e cultura popular e não ensinar ou levar cultura, estimulando e encorajando as pessoas a produzirem e resgatarem sua criatividade e expressão cultural.

Tal movimento, não agradou a organizações militares que presidiam e prezavam pelo controle social e patriotismo, tornando cada vez mais difícil dar continuidade as atividades da educação popular. A educação popular passa a ser reprimida, e institui-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tem uma perspectiva e bases ideológicas totalmente opostas. Mesmo com toda perseguição ao movimento popular, algumas organizações não governamentais persistiram em continuar promovendo a educação conscientizadora. (PEREIRA, 2007).

Só em 1971, com a aprovação do Projeto de Lei 5.692/71, que a Educação de Jovens e Adultos é contemplada, no que denominam de “Ensino Supletivo”.

3.5.3. III CONFINTEA

No ano de 1972, ocorre a terceira conferência internacional da educação de adultos, o relatório apresentado, não mantém análises e sugestões organizadas conforme se vinha fazendo nos relatórios anteriores, por comissões. Dessa vez, abordam de acordo com as temáticas, sem necessariamente a formação de uma comissão para cada uma.

Essa conferência dá mais ênfase à democratização de acesso à educação de adultos, que apesar de alguns estarem tendo acesso, existe ainda uma camada muito grande da população mundial que não o tem. A maioria dos sujeitos nessa situação, são apresentados nesse relatório como os de classe menos favorecida, levando em consideração aspectos, políticos, culturais e sociais. Finalmente já se contempla setores ainda não plenamente alcançados como a própria educação do campo para adultos e a condição da mulher naquela sociedade, todavia, a educação de adultos em espaços penais ainda não ocupava lugar de debate.

3.5.4. CONFINTEA IV, V e VI: a caminho da Educação para todos

A quarta conferência, ocorrida na França em 1985, e reafirma e defende o direito à aprendizagem, que não se funda no luxo ou privilégio. Apesar de defender veementemente o direito à educação, e chamar a responsabilidade todos os países para unir esforços e garantir o acesso à educação de adultos e retomarem a importância em proporcionar que as mulheres, pessoas do campo, o que denominam de ‘grupos prioritários’, que de modo geral, estão de alguma forma desfavorecidos, ainda não se faz referência a educação de adultos presos ou algo parecido.

Já na quinta conferência, em 1997, apresenta “O lema da Conferência, a Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada.” (UNESCO, 2014, p. 211). Dentre tantas propostas retomadas dos relatórios anteriores sobre o direito à educação, algumas outras muito importantes são inseridas, contemplando os conceitos de equidade, e dentre outros finalmente, o direito de detentos à aprendizagem, da seguinte forma:

- a) informando os presos sobre oportunidades de educação e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas; b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de educação, com a participação dos detentos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela. (UNESCO, 2014, p. 236)

A esse respeito, observa-se que no contexto prisional seria contemplada sob diversos níveis e os detentos deveriam ser informados sobre a oferta dos mesmos, porém não se denota alguma obrigatoriedade ou estabelecimento de metas ou compromissos de maneira clara a ser cumprida por parte das instituições governamentais, todavia, o fato de há pouco mais de 60 anos de CONFINTEA, finalmente colocarem em pauta mesmo que brevemente a educação de adultos presos já pode ser considerado um avanço.

Tais aspectos vão ser retomados na sexta conferência a primeira na América Latina, que ocorreu em 2010, em Belém. A mesma retoma a educação de adultos baseada em princípios de equidade considerando ainda mais dois pilares: participação e inclusão, e novamente reforça que se deve: “concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e

populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais;” e reitera: “[...] oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis;” (UNESCO, 2010, p. 8 e 12).

Levando em consideração esses marcos em eventos internacionais que reverberam diretamente no formato e metas educacionais para os países, nota-se os reflexos de tais propostas mesmo que um pouco lentas, no território brasileiro.

A Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, que dispõe sobre o tratamento dos presos no Brasil, que retoma o que é trazido na Lei de Execução Penal 7.210/84 em sua versão original:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam. Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento.

Apesar da aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, ter sido aprovada um ano antes da quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, também se encontra na mesma, um respaldo legal para oferta de educação de adultos em situação de privação e restrição de liberdade, ao determinar em seu Art. 5º que: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.”.

Existem também, outros documentos legais que vão instituir a legitimação da educação escolar em estabelecimentos penais, a Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e trata sobre a educação de jovens e adultos em estabelecimentos prisionais e unidades de ressocialização, propondo que a referida modalidade bem como a formação profissional seja ofertada em todos os estabelecimentos penais.

E complementa sobre os gastos:

O MEC há de ter uma atuação conjunta com o Ministério do Trabalho, para a qualificação, formação e treinamento de trabalhadores, nos quais devem ser aplicados, inclusive, recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. O mesmo raciocínio vale [...] para o Ministério da justiça em relação a educação de jovens e adultos para presos e egressos, contando com recursos do Fundo Penitenciário- FUNPEN; [...] A Educação não é uma preocupação confinada em gueto de um segmento. Envolve todo o governo e deve permear todas as suas ações. (BRASIL, 2001, Parágrafo V).

As despesas referentes à oferta de educação de jovens e adultos presos ou egressos, será de corresponsabilidade entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, esse mesmo parágrafo, nos leva a um ponto importante, mas que durante o levantamento bibliográfico desta pesquisa, poucos documentos fizeram referência, que é a oferta educacional ao egresso do sistema penal, tendo em vista as inúmeras desvantagens que este terá em função do tempo em que esteve afastado da vida em sociedade livre, além claro do próprio preconceito e discriminação.

3.6. Educação nas Prisões no Estado de Pernambuco à luz de relatórios nacionais

Ao se realizar o levantamento de documentos que apresentassem um pouco do cenário educacional da educação nas prisões no estado de Pernambuco, se nota, que poucos documentos fazem essa referência, com um total de 2 documentos, publicados sob o formato de relatórios.

Tabela 3 – Relatórios Nacionais que apontam para realidade da educação nas prisões em Pernambuco.

Título	Autoria	Natureza	Ano	Disponível em:
Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras.	Denise Carreira	Relatório	2009	https://goo.gl/AnWjpw
Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2016.	Thandara Santos; Marlene Inês da Rosa [et al]	Relatório	2017	https://goo.gl/fs2Cht

Fonte: Própria, 2018.

A educação nas prisões no estado de Pernambuco, não está muito distante da realidade nacional já apresentada, aliás, as propostas e ações desenvolvidas são fruto das mobilizações em âmbito internacional, nacional e regional, pelas frentes de defesa e luta pelo direito à educação, como se vê no documento de Relatoria Nacional para o direito Humano à Educação.

Segundo Denise Carreira (2009) membro da Relatoria, as unidades prisionais do estado são de administradas pela Secretaria Executiva de Ressocialização – SERES, e a oferta de educação nestes estabelecimentos é de responsabilidade da parceria entre a SERES e a Secretaria de Educação do Estado, que afirmam atender à cerca de 18% da população carcerária.

Ainda segundo Carreira (2009, p. 34) durante a preparação para visitas em missões aos presídios em Pernambuco, representantes da sociedade civil apontaram alguns problemas já diagnosticados no sistema carcerário do estado, sendo estas:

[...] falta uma proposta pedagógica para a educação das pessoas encarceradas. Quando ofertada nas unidades, a educação é entendida mais em uma perspectiva assistencialista do que como um direito. Destacaram que predominam nas unidades prisionais contratos precários com os profissionais de educação. Tal realidade se vincula ao contexto geral da rede estadual de educação, no qual dos 30.000 profissionais de magistério, 14.000 são temporários, com contratos de seis meses há dois anos.

Essa questão da proposta pedagógica para educação em unidades prisionais, tem sido abordada por Silva (2017) como de suma importância para planejar, organizar e orientar as atividades escolares, todavia, não se detêm a isso, devendo considerar as peculiaridades da educação em um espaço prisional, considerando uma formação integral desse sujeito e ressignificando o que já vinha sendo apontado pelas representações sociais em Pernambuco, de educação com visão assistencialista. E reitera que “[...] a própria assistência educacional (Art. 11, IV) não pode se limitar à mera escolarização, pois as deficiências apresentadas por presos e presas vão muito além das habilidades e competências escolares.” (SILVA, 2017, p. 74).

O que se enxerga nessas problematizações, é além de tudo, um processo educacional que contemple não apenas o direito mínimo de acesso aos bens culturais e históricos pelas pessoas nas condições aqui referidas, mas também a proposição de articulação de tais conhecimentos com as necessidades sociais desses sujeitos, o devido conhecimento de suas

realidades e as formas de contribuir para que esta transforme-se, à medida que o próprio sujeito se reconstrói, e os próprios educadores e profissionais que atuam nestes espaços também possam se reconstruir.

Retomando, algumas críticas apontadas pela sociedade civil e trazidas por Carreira (2009), também se identifica a falta de informações e avaliações dos resultados sobre a educação no sistema prisional do estado, fator já apontado pelo INFOPEN (2016), por ser um dos estados que menos disponibilizou informações sobre a realidade do seu sistema prisional.

Pelo que foi apresentado pela relatoria, foram visitadas 3 unidades prisionais do estado de Pernambuco, “O Presídio Aníbal Bruno foi considerado um dos piores presídios do Brasil pela Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Penitenciário do Congresso Nacional (2008).” (CARREIRA, 2009, p. 35); Penitenciária Barreto Campelo e a Colônia Penal Feminina de Bom Pastor.

Segundo a relatoria, em 2007 quando houve uma rebelião no Presídio Aníbal Bruno a escola foi destruída, mas o atendimento escolar foi retomado em fevereiro de 2008. Um dos problemas apontados é a não oferta de cursos noturnos, o que implica na não participação dos presos que trabalham durante o dia, e, portanto, não frequentam a escola. Há 200 presos que aguardam em fila de espera para estudar, no que se refere a atuação dos professores, que neste caso são 12, afirmaram que:

[...] não receberam orientação de como atuar no sistema prisional (a única orientação que receberam foi a de como utilizar o recurso das telecurso da Fundação Roberto Marinho para as turmas de 5ª série ao Ensino Médio). E que não há qualquer orientação da Secretaria de Educação para a construção do planejamento pedagógico nas unidades prisionais. As professoras e diretora se reúnem uma vez ao mês para avaliação e planejamento do trabalho. (CARREIRA, 2009, p. 36)

Essa orientação tanto corresponde aos órgãos e secretarias responsáveis pela educação em unidades prisionais, como podem alertar alguma falha ou ausência dessa base formativa na formação inicial dos professores. Além disso, “Algumas professoras disseram sentir falta de apoio a projetos especiais em sala de aula que valorizem a cultura popular e da juventude. Uma professora citou as dificuldades para implementar um projeto sobre hip-hop, por ser considerado algo “perigoso” na unidade.” (CARREIRA, 2009, p. 38).

Sobre a reclamação citada, Thompson (1993), já havia explicado que a função punitiva das prisões se sobrepõe à sua função educativa, regeneradora, ressocializadora, e portanto,

quaisquer materiais, recursos ou ações pedagógicas que por mais simples que sejam, se interpretadas como um fator de risco, é logo vetado.

Já na segunda unidade visitada, a Penitenciária Barreto Campelo, a relatoria descreveu a partir dos discursos dos agentes que trabalham na mesma, a necessidade de incentivo e valorização dos profissionais que atuam em estabelecimentos penais.

A escola conta com 11 professoras, 200 alunos, com aulas diurnas, participaram de um curso de formação continuada em 2007, e nos seus discursos demarcam um outro sentido à educação nas prisões quando afirmam: “Algumas entendem o seu papel como de “mãezonas” ou com a missão “de despertar o lado cristão” dos presos.” (CARREIRA, 2009, p. 39). E novamente, questões relacionadas à formação docente são trazidas nesse relatório.

Outra dificuldade apresentada, é o papel de agentes penitenciários, segundo Carreira (2009) o próprio diretor, reconhece que estes profissionais dificultam a liberação dos presos para as aulas.

A colônia Penal Feminina Bom Pastor “[...] é o presídio com a maior superlotação do estado de Pernambuco.” (CARREIRA, 2009, p. 40). No que se refere à educação na colônia penal, são descritas aulas diurnas e noturnas, mas que segundo detentas não teriam duração maior que 1h50m. A direção da escola, reconhece a ausência de formação e atualização dos profissionais.

Essa pequena amostragem trazida pela Relatoria sobre a educação em prisões no estado de Pernambuco, alertam para situações estruturais falhas, repressivas e da pouca informação para os profissionais da educação que são indicados para atuar nestes espaços. E, apesar de alguns esforços, infelizmente, a educação em prisões parece não ter sido uma das prioridades dos entes governamentais, e os investimentos insuficientes para oferta e acessibilidade dos estudantes à educação. Tal fato, não difere muito da realidade da rede nacional de ensino, onde ainda há muito o que avançar e melhorar, todavia, é bem agravante.

O produto dessa Relatoria, corresponde a um período de recorte temporal de 2008, porém, não deixam de ser relevantes para que se faça uma análise estrutural das mobilizações e apontamentos que vinham sendo mostrados para a educação em prisões no estado, e, apesar disso, pouco pode ser constatado quanto às mudanças, isso se justifica pela falta de divulgação do estado através de órgãos oficiais como o Departamento Penitenciário Nacional, o que de certa forma não contribuiu para uma constatação positiva do posicionamento do estado frente a oferta da educação em prisões.

De acordo com o último relatório publicado em 2017, pelo Departamento Penitenciário Nacional através do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) com análise de dados dos anos de 2015 e 2016, se observa que o estado de Pernambuco junto aos estados do Acre, Espírito Santo, Piauí, Rondônia e Tocantins, correspondem à 11% da população carcerária de todo o país.

Ainda segundo este relatório, a cada 10 pessoas privadas de liberdade, 6 são jovens, no que cerne a informação de cor, raça ou etnia, o estado de Pernambuco, está entre os que disponibilizaram menos informações, onde foram alcançados apenas 26% de sua população carcerária, e destes 83% é negra, 13% branca, 1% amarela e 3% outras.

Esses índices apesar de não terem contemplado de forma integral à realidade das unidades prisionais do estado, ainda assim, correspondem aos fatores históricos que foram trazidos na seção 3.1. Levando em consideração aspectos relacionados à marginalização das pessoas negras no Brasil, e toda sua exploração e discriminação histórica que reverbera até os dias atuais. Uma das consequências de tais ações, é de que no Brasil 64% da população carcerária é negra, se pode afirmar que de fato ainda há muito o que se fazer em termos de políticas públicas nacionais tanto para o próprio sistema prisional, como para as populações excluídas e em situação de vulnerabilidade, que são em sua maioria negra.

O estado de Pernambuco, ainda tem se mostrado um pouco limitado quanto a disponibilização de informações para o referido relatório, e inclusive para a realização de pesquisas de modo geral, como foi apresentado na metodologia deste trabalho.

Ao levantar sobre o nível de escolaridade das pessoas privadas de liberdade, o INFOPEN (2017) aponta novamente um percentual reduzido de toda sua população carcerária que teve as informações disponibilizadas, correspondendo à apenas 16% de seu total. Destes, 19% estão classificados como analfabetos, 26% alfabetizados sem cursos regulares, 34% com ensino fundamental incompleto, 5% com ensino fundamental completo, 9% com ensino médio incompleto, 5% com ensino médio completo, 1% com ensino superior incompleto e completo.

Inclusive, conforme constatou-se no INFOPEN (2017), Pernambuco, é um dos estados que mais apresentam falhas na oferta, na qualidade e organização das prisões e da educação em seus estabelecimentos, e infelizmente não tem contribuído muito com informações importantes para uma análise conjuntural de seus estabelecimentos e ações desenvolvidas.

3.7. Educação nas prisões em Pernambuco à luz dos documentos estaduais

No que corresponde a educação nas prisões no estado, destacam-se dois principais documentos identificados sendo estes o Plano Estadual de Educação nas Prisões e o Plano Estadual de Educação em Pernambuco, conforme mostrado na tabela abaixo:

Tabela 4 – Documentos estaduais de Pernambuco.

Título	Autoria	Natureza	Ano	Disponível em:
Plano Estadual de Educação em Prisões de Pernambuco: 2013/2014.	Pernambuco	Plano de ação	2012	https://goo.gl/sSQHLX
Plano Estadual de Educação. Pernambuco 2015 – 2025.	Pernambuco	Diretrizes	2015	https://goo.gl/qn9c2W

Fonte: Própria, 2018.

A Elaboração do Plano Estadual de Educação em prisões para os anos de 2013 e 2014, publicado em 2012 que obedece à legislação ainda vigente. E afirma que: “[...] a bagagem histórica e identitária que o reeducando ou apenado da modalidade da EJA carrega deverá ser associada ao conhecimento formal, com vistas a garantir a aplicação das **funções reparadora, equalizadora e qualificadora** que a EJA vislumbra.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 15, grifo do autor).

As funções atribuídas a educação nas prisões são, segundo o plano supracitado, reparadoras no sentido de reduzir os impactos da desigualdade social; equalizadora à medida que oferta educação nas prisões a mesma qualidade e ritmo da educação regular, inclusive no que cerne condições mínimas de acesso; e por fim, qualificadora, que segundo o plano, tem por objetivo a preparação para vida e para o mundo do trabalho.

Ao apresentarem um pouco do histórico de educação nas prisões no estado, reconhecem a fragilidade dessa situação no estado, e apresentam alguns dados sobre o cenário desta no ano de 2012. Com cerca de 62 estabelecimentos penais, dentre os quais 9 eram presídios e 5 Penitenciárias, apenas 20 ofertavam educação.

Dos profissionais, Educadores: Coordenadores pedagógicos/Pedagogos, só haviam 6 e estes eram concursados, já professores havia um total de 217, e destes 73 eram concursados e 144 terceirizados.

A seleção de professores se dará de acordo com a LDB (1996), com seleção pública, seguindo os mesmos procedimentos para ingresso que a rede pública estadual. Segundo o plano, em 2013, seriam ofertadas matrículas para educação básica nos 19 estabelecimentos penais, na tabela abaixo, podem ser vistas as ações planejadas pelo governo.

Figura. 1 Ações que serão desenvolvidas para alcançar os resultados previstos.

AÇÃO PARA OS ESTABELECIMENTOS PENAIS - CRONOGRAMA		
Ações	2013	2014
Construção de 19 (dezenove) salas de aulas, sendo 01 (uma) sala de aula para cada uma das 10 unidades prisionais de grande porte (presídios, penitenciárias e colônias).	1 (uma) sala de aula	1 (uma) sala de aula
Reformas/Adequações de 10 (dez) salas de aula	5 (cinco)	5 (cinco)
Aquisição de carteiras	2.000	2.000
Aquisição de mesas	30	30
Abertura de novas turmas	38	38
Contratação de professores de 60 (sessenta) professores, via Processo Seletivo Simplificado. ⁽¹⁾	30	30
Contratação de pedagogos (educador de apoio) ⁽²⁾	x x x x	x x x x
Oferta de Educação a Distância ⁽³⁾	Em estudo	Em estudo
Contratação de agentes penitenciários ⁽⁴⁾	x x x x	x x x x

Fonte: Plano Estadual de Educação nas Prisões – PE, 2012.

Se observa que as ações acima previstas ainda se apresentaram um pouco inconclusas, e até mesmo contraditórias ou bem confusas, pelo menos no seu primeiro item, que diz respeito à construção de salas de aulas, propondo a construção de 19 salas de aulas, e nas ações por anos, só indicam uma sala de aula. Não afirmam quanto à previsão de contratação de Pedagogos, pois essa função seria atribuída aos professores de alfabetização e anos iniciais (1º ao 5º ano) atendida também por funções técnicas da própria secretaria de educação do estado, bem como de agentes penitenciários, justificando mais a frente em seu texto, pelas recentes seleções e contratações deste último.

Ainda propõem “Ampliação de oferta de educação não formal”, sendo 20% para cada ano (2013 e 2014); “Ampliação de oferta de educação profissional”, com a disponibilização

de 400 vagas, através de parcerias com o SENAI e OTM; “Ampliação do número de inscritos nos exames de certificação em 2012”; “Ampliação no número de bibliotecas e de espaços de leitura”, dispondo esses espaços em 10 estabelecimentos penais; “Melhoria na qualidade da oferta de educação”, com a realização de 6 cursos de formação para os professores, 3 em 2013 e 3 em 2014, outros pontos como: capacitação de servidores, distribuição de materiais didáticos, elaboração de proposta pedagógica, dentre outros, ainda estão “Em estudo”, e por isso não foram bem contemplados nessa meta.

No Plano Estadual de Educação do estado de Pernambuco de 2015 a 2025, as metas 8 e 10, contemplam através de suas estratégias, de forma específica o contingente prisional. A meta 8 por exemplo, que pretende elevar a escolaridade média da população de 18 aos 29 anos, através da implementação e manutenção de políticas que considerem as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade. Já a meta 10, que trata da oferta da educação de jovens e adultos integrada à formação profissional, propõe enquanto estratégia “Garantir e efetivar com qualidade a expansão da oferta da educação de jovens, adultos e idosos integrada à educação profissional, de modo a atender as pessoas privadas de liberdade na unidade prisional e instituição socioeducativa através de parcerias e/ou ações intersetoriais.” (PERNAMBUCO, 2015, p. 49).

Tais dados, só mostram uma realidade preocupante, e mesmo com a aprovação do Plano Estadual de Educação em 2012, instituído pelo Decreto 7.624/2011, os índices de quatro anos após sua aprovação, não dialogam com o que foi planejado.

Além disso, o Plano Estadual de Educação nas Prisões em Pernambuco (2012), construído com diversas falhas estruturais e do próprio planejamento, que não estava tão claro e objetivo, parecendo ter sido construído às pressas, não só parou no tempo, ao não acompanhar a dinamicidade dos processos educativos como o próprio estado não elaborou propostas posteriores, que propusessem continuidade e aperfeiçoamento do que havia sido apresentado.

3.8. Discutindo sobre a formação docente

Segundo Tardif (2010), a formação profissional dos professores está alicerçada em três dimensões de saberes, apresentando algumas indagações a fim de pensar os saberes que engrenam as atividades diárias dos professores em seu espaço de trabalho, explicando

diferentes formas e possíveis aquisições de saberes que podem constituir as ações, e fundamentando-os no fazer pedagógico, se complementam na análise e compreensão dos saberes docentes, sendo estas: os saberes advindos da academia; os saberes advindos da tecnicidade e os saberes advindos de conhecimentos racionais.²

Além disso o autor destaca que os saberes ensinados que se dão no campo da formação dos professores, se modificam de acordo com as mudanças políticas e sociais, e por consequência o saber a ser ensinado nas escolas também são alterados.

Essa dinamicidade inerente aos saberes, às mudanças tecnológicas, políticas, sociais, econômicas, dentre outras, são fatores que propõem uma revisita aos cursos de licenciaturas e as respectivas formações iniciais dos professores, diferentes demandas são cobradas e impostas a estes profissionais.

Nesse sentido, Freire (1996) também expressa elementos fundamentais para constituir os saberes que dão base à prática educativa, Freire demonstra em seu discurso a preocupação que permeia a ética do professor, enfatizando o processo de formação dos excluídos, e principalmente com a “eticidade” em detrimento da formação tanto de educadores quanto dos educandos.

No que diz respeito a ética descrita e criticada por Freire, entende-se que esta trata da luta contra a dissimulação, que está sempre em desfavor dos mais fracos e marginalizados, por outro lado, nos apresenta a perspectiva de ética, que por sua vez, deve ser vivenciada e incorporada nas práticas educacionais, nas relações entre professores e educandos.

Freire (1996) traz exemplos concretos sobre conhecimentos básicos, ou melhor fundantes de algumas ações, sem as quais não seria possível alcançar o aperfeiçoamento das mesmas.

Sendo assim, Freire nos esclarece que é necessário inserir nas práticas de formação progressista conteúdos fundamentais que contemplem a formação de uma forma, que o próprio educando desconstrua a ideia de que ensinar é sinônimo de transmissão de conhecimento. Além disso, proporcionar ao estudante a conscientização reflexiva e prática de que este contribui e produz diferentes saberes em sua formação.

O ensinar não se aplica apenas à compreensão de conteúdo, pelo contrário, está diretamente relacionado com o pensamento crítico sobre estes, e a relação ou até mesmo, a

² Tardif (2010) explica que os saberes acadêmicos, referem-se ao espaço de formação acadêmica em que são exigidas metas mínimas para habilitação da função profissional como professor; os saberes técnicos o são adquiridos no decorrer dos anos de trabalho, conforme as dificuldades, necessidades e superações, estratégias vão sendo elaboradas pelos professores; os saberes de conhecimentos racionais tem está relacionado às crenças e valores pessoais dos professores, baseia-se em sua subjetividade.

influência que estes podem ter com a realidade do educando, ou de acontecimentos que se tornam sabidos por estes.

O professor que pensa criticamente sobre os conhecimentos já existentes, e constrói um “pensamento certo”, que se explica na exclusão de práticas de ensino mecanicistas, assim como se realiza no respeito aos pensamentos de senso comum, quanto à evolução destes, em seu tempo e de acordo com o pensamento do educando, este professor dá um significado positivo à construção de conhecimento, à pesquisa e as transformações que se tornam possíveis através desta.

Para Freire o ensinar exige pesquisa, isso porque nenhum conhecimento é pleno, ou imutável, e acompanhar as mudanças é essencial para que o docente compreenda os pensamentos e dúvidas que possam surgir em meio a suas ações, o professor pesquisador atribui em suas aulas a curiosidade e importância da pesquisa pelos estudantes também, para que estes possam construir suas próprias hipóteses, e contribuir para sua realidade.

Respeitar o saber dos educandos também é um ponto ressaltado por Freire, associar a realidade e fatos presentes no contexto dos alunos com os conteúdos contribuem significativamente para problematização e assimilação de diversos acontecimentos e problemas sociais ali identificados, o conteúdo pelo conteúdo de nada acrescenta ou contribui para transformação, porém quando este se apresenta através de diversos debates em que os próprios estudantes se posicionam e expressam suas indagações ou até mesmo, sugestões muito se constrói.

A ética e estética apresentadas por Freire, reflete criticamente acerca de características que compõem a formação e comportamento docente frente às possibilidades de escolha em sua rotina, respeitar é fundamental nesse contexto, a parceria presente entre esses dois conceitos torna o ambiente bem tratado, respeitado e valorizado.

É necessário à prática docente que as ideias e ensinamentos ministrados pelo professor façam jus à sua postura de forma integral, de nada adianta palavras vazias, que “impõem” ou sugerem um modo apropriado, uma ideia do que pode ser bom, mas que na verdade contradizem o modo de vida e comportamento do sujeito.

Toda e qualquer forma de discriminação deve ser inteiramente rejeitada, além disso, o ensinar deve instigar, estimular os estudantes e desafiá-los a produzir a compreensão do que lhes foi comunicado, de forma dialógica.

É preciso reconhecer as condicionantes presentes na vida de qualquer ser, como conjunturas sociais, políticas, econômicas, etc. Porém, também se faz mais que necessário que tais condicionamentos não são determinantes, nenhum ser é determinado a, ou para, há outras possibilidades, escolhas, mesmo que por muito esforço e sacrifício.

Freire discute de forma clara e bem objetiva a importância em respeitar o educando, seja criança, jovem ou adulto, o respeito faz parte rigorosamente da ética, esta que quando não respeitada, pode-se considerar como transgressão. Além disso, é imprescindível que se respeite a autonomia, curiosidade e inquietação deste, lembrando até, de que tal ação não remete a uma forma de favor, mas sim como um direito resguardado, Freire (1996, p. 25) afirma: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.”.

É interessante a abordagem feita por Freire acerca do bom senso, ressalta que não se deve confundir autoridade com autoritarismo, nem licença com liberdade, em síntese, o professor deve manter uma postura de equilíbrio, respeito e por fim de bom senso, saber cobrar atividades e demandas sem ordenar ou impor, propor diferentes tarefas, orientando, etc.

Ensinar exige humildade e luta pelos direitos dos docentes, a luta por salários dignos, contra a exploração, pelo respeito e valorização docente é simplesmente indissociável do ser docente, o que não se pode é deixar com que essas ações tempestivas que degradam a docência, causem o comodismo ou conformismo, como se não houvessem outras possibilidades e simplesmente desistem de suas causas. E por isso, ensinar exige até certo ponto resistência e persistência em prol de melhorias para todo o corpo educacional.

Estar constantemente aprendendo, pesquisando e me inteirando da realidade, sem dúvida, contribui significativamente para reflexão e ação docente na sala de aula. Não se pode impor determinadas ideologias aos educandos, é necessário compreender os diferentes contextos, discutir diferentes ideias.

A alegria e esperança também são características descritas por Freire que devem estar sempre presentes no contexto pedagógico, a esperança pode ser vista como um motor, a fé de que professores e alunos, trabalhando em conjunto conseguem ensinar e aprender, e lutar por seus respectivos objetivos.

A mudança não só é necessária como é possível. Ter consciência desse fato também é importante, saber que as coisas não são, elas estão, isso faz parte do dinamismo da vida, do humano, do inacabado.

O professor, deve para tal função, preparar-se intensamente, buscar mais conhecimentos, estudar e se qualifica à altura de tal função, visto a responsabilidade que está atrelada a tal função, todavia, Freire faz algumas ressalvas, sendo uma destas, a formação científica que contraria à postura docente democrática e respeitosa, ou seja: “Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.” (FREIRE, 1996, p. 36).

A educação é ideológica, portanto, estar ciente deste fato é essencial ao docente, as informações, os conteúdos, a escolha ou até exclusão de outros faz com que ideologias sejam dissimuladas dentro do conteúdo.

A formação inicial e continuada, tem sido motivo de debate em diversas pesquisas acadêmicas, e correspondem também como um dos principais elementos para valorização do magistério. Neste sentido, Vieira (2016) que discorre sobre direito à educação e valorização profissional traz muitas contribuições.

A autora, explica que a educação como direito assume um caráter amplo, é apresentada como um “princípio fundante da sociedade”, deixando de deter-se à individualidade do direito para abarcar toda uma sociedade. Todavia, alguns fatores devem ser considerados ao se discutir essa educação como direito, segundo a autora, o Estado configura-se como um agente mediador desse processo, o que implica em certas dificuldades. Além disso, a sociedade é um outro ponto relevante, em que na diversidade de pessoas, pensamentos e interesses, podem, assim como o Estado não ter enquanto objetivo instituir a educação como direito enquanto política.

Segundo Vieira (2016) os direitos sociais se diferem dos direitos de liberdade na medida em que o primeiro exigirá a ação direta do estado e a segunda se oponha ao mesmo. A educação sob uma análise histórica, pressiona o estado à medida que o direito à educação, transcende a perspectiva de acesso apenas, mas precisa considerar e corroborar para uma educação como direito, que implica na inserção e contemplação de outros sujeitos com direitos, setores e representações da sociedade que em diversos momentos estiveram à margem das políticas educacionais, que é o caso da educação como direito nas unidades prisionais.

E isso implica em promover, reformular e contemplar de forma integral a formação dos profissionais que atuarão especificamente em unidades prisionais. Todavia, todos têm interesse na promoção dessa educação.

No contexto de uma ditadura militar no Brasil, que durou cerca de 20 anos, suscitou discussões que compreendiam a valorização profissional dos trabalhadores da educação.

Em uma esfera internacional firmaram-se acordos de combate ao analfabetismo e acesso à educação, que reverberam em propostas e planos nacionais para com vistas ao alcance destas metas.

Além disso, o documento de referência publicado, que culminou no Acordo Nacional de Educação para Todos afirma:

A qualidade do ensino ministrado pela escola básica e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar plenamente da vida política, social, cultural e econômica do País relaciona-se estritamente à formação, à atualização, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes. (BRASIL, 1994, p. 22).

Neste cenário, o documento fazia referência a variação de contextos no território brasileiro que além de ser considerados no processo de formação dos docentes prevê a instituição de um piso salarial profissional nacional para o magistério, carga horária de trabalho e tempo prevista dentro da mesma para atividades extraclasse.

A autora ressalta que as ações retrocedentes que afetam diretamente o setor da educação, são de maneira geral parte de políticas para educação e para a sociedade. O que nos faz compreender que há intenções políticas e ideológicas envoltas nessas relações complexas e de poder.

Ainda segundo Vieira (2016), a formação inicial, continuada, carreira e salário são componentes indissociáveis para a profissão, porém questiona se estes são suficientes para atuação dos profissionais da educação.

Tais aspectos, nos remetem à associação do discurso de trabalhadores de unidades prisionais, trazidos pela Relatoria (2011) sobre a pouca atratividade que se tem pela atuação na educação em escolas nas prisões, e podemos incluir até mesmo pelo magistério de maneira geral, e mais afincado no contexto prisional, já que um é reflexo também do outro.

A atuação do pedagogo em unidades prisionais, é em primeira instância legitimada pela Lei 7.210/84 (Lei de Execução Penal) pelo Art. 75, inciso I, em que para o cargo de diretor de estabelecimentos penais, um dos requisitos corresponde à “I - ser portador de diploma de nível superior de Direito, ou Psicologia, ou Ciências Sociais, ou Pedagogia, ou Serviços Sociais;”.

O Plano Estadual de Educação nas Prisões no estado de Pernambuco (2012, p. 24), também apresenta alguns outros cargos que podem ser ocupados pelo pedagogo, realizando uma separação por área, uma se refere ao envolvimento direto na educação e a outra a gestão de unidades prisionais: sendo estes: “diretor escolar; diretor adjunto; [...] educador de apoio (que segundo o plano, teria a função parecida com a do coordenador pedagógico); professores; [...] diretor de presídio e pedagogo.”.

É importante pensar no que os diferentes contextos de atuação têm demandado dos profissionais, há cada vez mais especificidades que precisam ser contempladas, e isso é exigido dos profissionais que estão adentrando o mercado de trabalho, e no caso do contexto prisional, muitas vezes estão totalmente alheios a essa realidade.

Ademais, também são acrescidos a esta legitimação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e de Formação Inicial em Nível Superior (licenciaturas) (2015), ambos reafirmam essa perspectiva de formação mais singular, como veremos na próxima seção.

3.8.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais legitimando a atuação do pedagogo em unidades prisionais

O curso de Licenciatura em Pedagogia, segue as orientações da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), através da Resolução nº1 de 15 de maio de 2006. Essas diretrizes, explicam que a formação inicial em Pedagogia habilita este profissional para atuar como docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, em cursos de ensino médio (na modalidade normal), cursos profissionais, apoio escolar, e outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos.

De acordo com a DCN – Pedagogia (Art. 5º, inciso IV), o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;”.

É nesse sentido, que o pedagogo é um dos poucos profissionais devidamente habilitados que podem atuar tanto na parte administrativa dos presídios, com o desenvolvimento de projetos e ações educativas não formais e a administração do próprio

estabelecimento penal, como na escola que está inserida no espaço prisional, seja em cargos técnicos administrativos ou atuando como docente.

Levando em consideração também, que essa referida DCN – Pedagogia (2006), a instituição formativa do pedagogo, deve construir um Projeto Curricular do Curso, que contemple essa parte mais diversificada da educação.

Além disso, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.”, em seu Art. 5º, devem assegurar a formação docente para atuação em todas as etapas e modalidades da educação básica, tendo em vista a necessidade de assegurar o direito de crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, assegurando vivências relacionadas a ensino, pesquisa e extensão.

Ainda nesse sentido, a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, afirma a necessidade formação inicial e continuada por todos os educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários que atuam em estabelecimentos penais.

3.8.2. Pesquisas sobre a formação docente para atuar em unidades prisionais

A partir do levantamento documental, pode-se identificar trabalhos desenvolvidos em diferentes regiões brasileiras, que apontam para a crescente, porém, ainda reduzida preocupação com a formação dos profissionais que atuam em unidades prisionais, se pode compreender que este fato é, na verdade, uma das consequências diretas do descaso para com a educação em unidades prisionais.

Ainda sobre as produções que compõem a sistematização deste trabalho, foram identificadas pesquisas publicadas com mais recorrência nas revistas ‘trabalho e educação’ foram identificados 2 (dois) artigos; ‘Revista Eletrônica de Educação’ 2 (dois) artigos, sendo os demais pulverizados em diferentes revistas e periódicos de universidades.

Porém, ao tratar da formação de professores de modo geral, se identifica um número pequeno de pesquisas, contando com 10 (dez) artigos científicos e 2 (duas) dissertação. Este número se mostra pequeno, dada as proporções de produções e publicações nestas plataformas.

Os textos de modo geral discutem situações emergenciais da educação nas prisões, e ao tratar da formação dos educadores para atuar nestes espaços concordam na necessidade de investimentos em políticas públicas para formação inicial e continuada. Também há produções que desvelam o universo da especialização em Pedagogia Social, e apresentam propostas interessantes para organização escolar em espaços prisionais.

Das 12 (doze) produções identificadas e analisadas, 10 (dez) tiveram a participação direta de mulheres, seja como autoras principais ou em coautoria, restando apenas 2 (duas) produções integralmente realizadas por homens. Essa contagem aponta para uma prevalência de pesquisadoras que se interessa em estudar sobre esse setor educacional marginalizado.

Na tabela abaixo, se pode ver a organização da primeira categorização das pesquisas realizadas seguindo uma ordem cronológica de publicação.

Tabela 5 – Pesquisas acadêmicas sobre a formação docente para atuar em unidades prisionais.

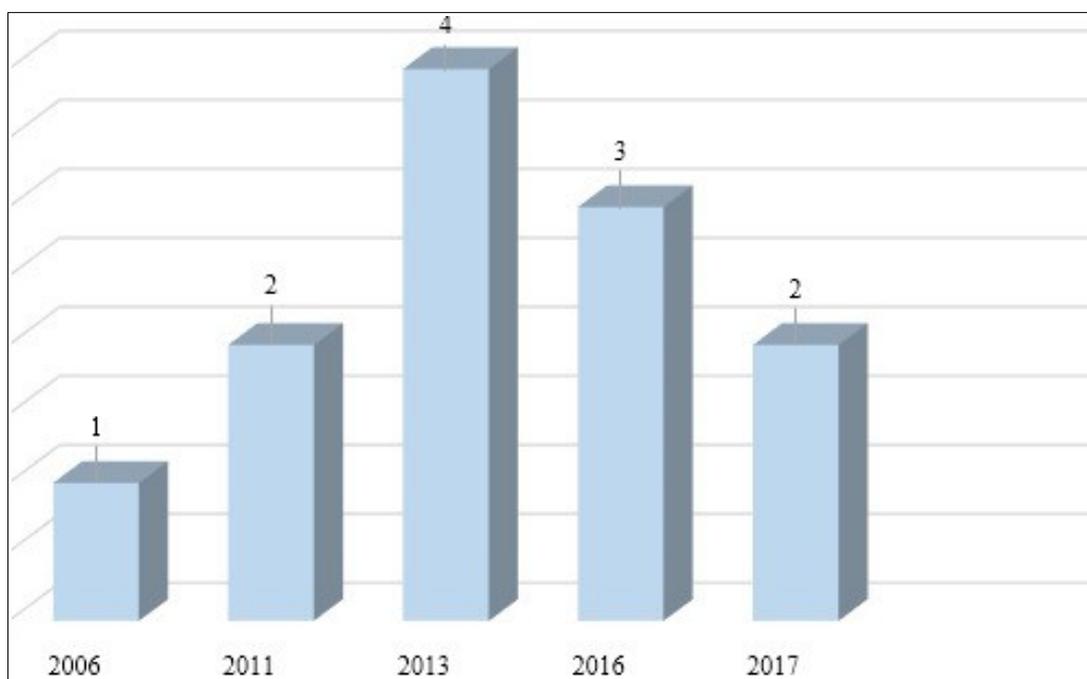
Nº	Título	Autoria	Natureza	Ano	Disponível em:
01	A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social.	Emilio Lucio-Villegas Ramos	Artigo	2006	https://goo.gl/KMRRi2
02	O projeto político pedagógico para a educação em prisões.	Roberto da Silva; Fábio Aparecido Moreira	Artigo	2011	https://goo.gl/DYNaeS
03	O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”: necessidade de formação continuada.	Andréa Rettig Nakayama	Dissertação	2011	https://goo.gl/WAwZM9
04	Exercício docente na prisão por educadoras presas: formação e prática pedagógica.	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna; Andressa Baldini da Silva	Artigo	2013	https://goo.gl/3B97qH
05	Políticas de formação de	Elenice	Artigo	2013	https://

	educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade.	Maria Cammarosano Onofre			goo.gl/ffhABX
06	Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?	Wagner Bandeira Andriola	Artigo	2013	https://goo.gl/vrsbfC
07	Práticas educativas nos espaços de privação de liberdade no RN: ambiência pertinente na formação docente.	Liz Araújo	Artigo	2013	https://goo.gl/ZVaVYg
08	Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas.	Elenice Maria Cammarosano Onofre; Camila Cardoso Menott	Artigo	2016	https://goo.gl/S5tDbW
09	Experiências docentes dos professores que atuam em escola prisional: estudo de caso no conjunto penal de Itabuna, Bahia.	Gidevalda dos Santos Cardoso	Dissertação	2016	https://goo.gl/oPwpnX
10	Pedagogia social e a formação de professores na baixada santista.	Leandro da Silva Gaspar; Roberto da Silva	Artigo	2016	https://goo.gl/VymVQe
11	A realidade e os desafios do trabalho docente no ambiente das prisões: um olhar sobre o contexto paraense.	Orlando Nobre Bezerra de Souza; Ney Cristina Monteiro de Oliveira Leite	Artigo	2017	https://goo.gl/K8wZdV
12	O trabalho docente em prisões: considerações acerca da formação.	Karol Oliveira de Amorim-Silva; Maria Isabel Antunes-Rocha	Artigo	2017	https://goo.gl/KK4yKW

Fonte: Própria, 2018.

Se entende nesta análise, que o número de pesquisas identificadas e classificadas corresponde e seguem em parte a dinamicidade do próprio processo de legitimação da Educação nas Prisões, apresentada na seção anterior desta pesquisa. Tal fato, pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Número de publicações sobre a formação docente para atuar em unidades prisionais por ano.



Fonte: Própria, 2018.

É possível notar que só a partir do ano de 2006, foi identificada 1 (uma) pesquisa que abordava a formação docente para atuar em unidades prisionais, e, apesar de no intervalo entre a primeira publicação identificada para as outras 2 (duas) em 2011, terem sido publicados relatórios que apontam para gritante realidade da Educação nas Prisões no Brasil, inclusive da CONFINTEA sediada no Brasil, não se identificou através das palavras-chave utilizadas um maior número de pesquisas nesse sentido.

As pesquisas analisadas seguem uma lógica de longos intervalos entre os períodos de publicação, pelo gráfico acima também se pode notar que em 2013 foi identificado o maior número de publicações, com um total de 4 (quatro), todavia, esse número cai em 2016 para 3 (três) e em 2017 para 2 (duas).

3.8.3. Caracterização das pesquisas sobre formação docente para atuar em unidades prisionais

O **documento nº 1**, corresponde a um artigo que foi publicado na revista Portuguesa de Educação em 2006, e, apesar de suas contribuições teóricas, se baseia na realidade social da educação nas prisões no contexto da União Europeia. O autor apresenta reflexões sobre o que chama de Pedagogia Social, sob um olhar de aprofundamento dos direitos dos sujeitos e não como de “benfeitorias”.

O **documento nº 2**, discorre sobre discussões pertinentes relacionadas a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos nas prisões, e abarca inúmeras reflexões que contemplam a formação inicial, a preparação de materiais pedagógicos adequados para EJA nas prisões.

Nessa pesquisa são apresentadas as normativas que depreendem a prática educativa nas prisões, isso porque o PPP de uma escola prisional deve ser elaborado em concordância com os regimentos nacionais e estaduais.

O **documento nº 3**, mostra a realidade educacional de unidades prisionais no estado de Santa Catarina, foi a única pesquisa que apresentou fotografias que contribuem para que o leitor vislumbre um pouco da organização das práticas e espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais. Tem alguns pontos e aproximação com o **documento nº 2**, ao apresentar a ausência de um PPP da escola pesquisada, porém não se aprofunda nas implicações dessa carência.

Apresenta um levantamento sistemático de produções acadêmicas sobre a educação nas prisões de modo geral, onde se percebe um esforço de esclarecer ou fornecer informações básicas para os profissionais que se interessam na educação nas prisões, mas que têm quase nenhum contato ou referência dessa prática.

Também se apropria de documentos oficiais para embasar sua pesquisa, é praticamente uma unanimidade entre os pesquisadores, que se torne claro para o leitor o conhecimento dos documentos oficiais que têm respaldado a educação nas prisões.

O **documento nº 4**, mostra em sua pesquisa uma realidade bem diferenciada das demais pesquisas. Corresponde ao debate sobre a formação de educadores presos que atuam em penitenciárias no estado de São Paulo, ressalta que os profissionais que participaram dessa pesquisa não tem formação inicial de magistério, esta por sua vez se constitui no próprio

exercício da função. Tal aspecto, é apontado como uma fragilidade evidente tanto para atuação docente, quanto para o processo de ensino aprendizagem.

O **documento nº 5**, vislumbra uma análise das políticas de formação de educadores para espaços prisionais, ressalta as nuances e problemáticas que poderão desanimá-lo em sua atuação pedagógica, e portanto, a formação poderia lhes munir de vivências e reflexões contínuas que amenizasse esse “mal estar docente”, que desencadeia inúmeras frustrações, encaminhando-o para outros espaços de atuação, ficando a educação nas prisões, em última opção. E novamente a universidade é chamada a assumir seu papel enquanto espaço de formação docente, devendo comprometer-se integralmente com a EJA, e principalmente com esta no espaço prisional.

O **documento nº 6**, socializa as experiências de um curso de especialização em EJA nas prisões, ofertado pela Universidade Federal do Ceará, dados interessantes são apresentados sobre a avaliação e desenvolvimento organizacional e pedagógico do curso, etapas para sua implementação, etc. Todavia, não são abordados aspectos diretos da formação e o reflexo desta na atuação docente dos profissionais formados, pois não é o objeto desta pesquisa.

O **documento nº 7**, apresenta em seu artigo reflexões sobre as lacunas da formação inicial docente no Rio Grande do Norte, porém nos parece que trata em um primeiro momento de reflexões teóricas que lhe darão aporte para uma futura realização de pesquisa, em que entrevistará os docentes. Porém, ressalta a importância em investir em políticas de formação docente.

O **documento nº 8**, destaca entre muitos fatores importantes ao se pensar educação nas prisões, o importante papel do educador neste espaço, e assim como Araújo (2013), inferiu em alguns momentos, ao iniciar sua atuação profissional na prisão, ao que explicam ser “uma iniciação”, e nessa conjuntura, são despertados a buscar duplamente saberes que não só deveriam atualizar à medida que reflete sobre sua prática, mas aqueles que lhe foram totalmente ausentes durante a formação inicial, que são relacionados à educação nas prisões.

O **documento nº 9**, trata de uma pesquisa realizada na Bahia, a partir da realização de entrevistas e observações da prática docente em um conjunto penal. Destacam-se dentre alguns aspectos, a necessidade de uma formação inicial e continuada que discorre em sua base sobre a educação na perspectiva dos direitos humanos, também se desvela um universo de formação construída a partir da atuação do profissional.

O **documento nº 10**, discorre sobre o fato das inúmeras demandas referentes à formação de professores, e alerta para a “pulverização” de cursos que têm se espalhado através de iniciativas privadas, e que assim como boa parte das universidades públicas tem, se limitado a uma formação mínima, que apesar de relevante não têm dado conta dos diversos espaços de atuação profissional, em muitos casos deixando às margens a formação e aprofundamentos sociais. É nesse sentido, que apresenta a luta e processos de reflexão sobre a Pedagogia Social.

O **documento nº 11**, apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado que queria saber o que é a educação nas prisões sob a representação social dos educadores. No que cerne a formação inicial e continuada, percebe-se que nestes espaços formativos pouco se faz menção a educação nas prisões. E nesse sentido, os resultados de sua pesquisa encaminham para uma conclusão de que os educadores, diante da ausência formativa inicial e continuada, estão construindo e produzindo conhecimentos no que vivenciam cotidianamente.

O **documento nº 12**, apresenta uma análise, sobre condicionantes e desafios da atuação docente no estado do Pará, apresentam o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, no estado do Pará, apontando a organicidade do mesmo, ressaltando que pensar em políticas de formação isoladamente, sem considerar toda uma política de valorização profissional não alcançará muitos resultados.

3.8.4. Principais resultados das pesquisas sobre formação docente para atuar em unidades prisionais

O **documento nº 1**, sugere que a formação inicial dos educadores, considere alguns domínios a serem desenvolvidos por este profissional, devendo ter uma compreensão dos processos e estruturas sociais que reverberam na “culpabilização” que a classe dominante tenta atribuir aos sujeitos socialmente excluídos, e que por sua vez a prisão se fundamenta como o espaço de fortalecimento dessa ideologia; domínio histórico situacional; o domínio pedagógico; um domínio para ação social e, por fim, um domínio comunitário.

Ainda no que se refere a esse documento, o autor esclarece que:

A Pedagogia Social constrói-se a partir das práticas – de trabalho e formação – que desenvolvem os educadores sociais. É precisamente este facto que nos conduz à importância da formação permanente, numa perspectiva que forçosamente tem que considerar a reflexão dos

profissionais sobre as suas próprias práticas, como um ponto fundamental. (RAMOS, 2006, p. 132)

Nesse sentido, o **documento nº 10**, ao apresentar práticas formativas em pedagogia social, discorre a necessidade da *práxis*, ou seja, concorda com o **documento nº 1**, na relação entre prática profissional e a relação dialógica e reflexiva que se dá no campo das ideias, em espaços formativos acadêmicos.

O **documento nº 2** apresenta uma proposta de dialogicidade entre a atuação profissional e formação, e vice-versa. Tal afirmação, também corresponde a construção de saberes docentes apresentada por Tardif (2010), porém o que se percebe é a ausência de espaços formativos que promovam a reflexão dessa prática docente em contexto prisional. Inclusive essa realidade é apontada na análise dos próximos documentos.

Além disso, destacam a importância em se pensar um processo formativo que alcance todos os servidores das prisões, apontando para a necessária ressignificação do espaço prisional para que de fato, as práticas educativas sejam implementadas com sucesso.

Ao considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais 'para educação nas prisões, essa pesquisa apresenta os três eixos que orienta o referido documento, sendo esses: 'Gestão, articulação e mobilização'; 'Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta' e 'Aspectos Pedagógicos'.

Esses três eixos, é o que os autores apresentam como norteadores do PPP, e não de articular de forma mais adequada através de sua materialização, a legislação educacional e penal. Este atenta para o fato das universidades, mesmo as públicas ainda não terem se sensibilizados para formar este quadro docente, no que cerne a formação dos professores afirma:

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

Esse apontamento, revela a obscuridade que a educação nas prisões tem apresentado aos profissionais da educação, isso pode ser explicado também pela falta de conhecimento

sobre a educação neste cenário e como se dá esse processo. No **documento nº 9**, essa afirmação é constatada no discurso de professores que não desejavam atuar ou se especializar em educação prisional.

Os autores dessa pesquisa sugerem o contato prévio com um conhecimento geral sobre a EJA nas prisões, é necessário que se conheça as especificidades desta modalidade, no contexto prisional, para que sejam produzidos e pensados materiais didáticos adequados, avaliações mais precisas dos resultados alcançados, e principalmente para se promover uma formação inicial e continuada que coopere para as lutas que têm se desdobrado.

No cenário de 2011, se exigira dos estados brasileiros a elaboração de Planos Estaduais de Educação nas Prisões, e por se dar nesse contexto, essa pesquisa apresenta um pouco do que se tem realizado e a forma como tem ocorrido a elaboração dos Planos no estado em que pesquisou: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina, além disso, por tratar em específico do PPP, considera e remete sua elaboração a partir dos referidos Planos Estaduais.

Também se identifica no **documento nº 7**, se faz referência ao Plano Estadual de Educação nas Prisões do estado do Rio Grande do Norte, que na verdade não realiza o que a pesquisa acima propõe enquanto ponte entre as diferentes secretarias responsáveis pela educação nas prisões. Na verdade ele se baseia inteiramente na proposta de educação pensada e regulamentada para EJA, sem considerar sua singularidade em um contexto prisional.

O **documento nº 3**, embora esta se mostre atualizada em seu contexto, há de se considerar que por se tratar de uma pesquisa realizada em 2011, a ausência de novas aprovações legais, bem como de referências de relatórios importantes para situar o cenário da educação nas prisões no país é obviamente justificável.

Essa foi a única pesquisa em que todos os docentes entrevistados tinham conhecimento das normativas para educação nas prisões, e, embora, isso possa ser visto como um ponto positivo, os próprios docentes reconhecem em seu discurso, que nem sempre as leis se aplicam na prática. E esse tem sido um dos principais desafios da educação brasileira de modo geral e mais ainda em um contexto prisional.

Observa-se que foram aprovadas leis, firmados acordos internacionais e nacionais, mas estes se detiveram a um cumprimento para manter boas “relações políticas”, isso pode ser concluído a partir das críticas identificadas nos **documentos nº 1 e 2**, e confirmadas nos resultados do **documento nº 3**.

Onde foi-se aprovando iniciativas para educação nas prisões, mas sem pensar muito na aplicação desses documentos nessa realidade, sem problematizar ou sugerir “o como” implementar, sem preparar ou promover dentro das universidades públicas o firmamento de um compromisso com a formação e contribuição para o desenvolvimento educacional nas prisões. No que cerne a formação dos profissionais da educação para estes espaços, são apresentadas sugestões comuns às pesquisas analisadas, sendo que:

Os percursos formativos desses profissionais devem contemplar temas como ética, cidadania, direitos humanos entre outros, para a partir disso ser possível o início da discussão acerca dos direitos dos/as internos/as e também uma perspectiva de socialização do sujeito privado de liberdade. (NAKAYAMA, 2011, p. 74).

Isso porque apesar dos sujeitos entrevistados apresentarem (diante da raridade identificada nas pesquisas) conhecimento legal da educação nas prisões, sua prática que reflete sua base formativa, não correspondem aos eixos acima citados, sendo necessária uma formação mais integral.

Já em relação ao **documento nº 4**, se deve levar em consideração que os resultados da pesquisa, apesar de publicada em 2013, tem seus dados coletados em 2002, desvela que naquele universo de aprovações e cobranças de ações governamentais para educação nas prisões, novamente se retoma as iniciativas pouco úteis para aplicação prática.

Primeiro porque há todo um histórico nacional de tentar inferiorizar a atuação docente, reduzindo à ação pedagógica à mera reprodução e como se fosse possível, transmissão de conhecimentos. Em que se tem a ideia de que qualquer pessoa com o mínimo de saber (ler, escrever, fazer contas), pudera substituir o profissional docente. E, acredita que para ser professor, não necessita de uma formação de qualidade e muito menos de políticas de valorização deste profissional, isso pode ser retomado na constituição das ideias pedagógicas no Brasil apresentadas por Saviani (2013).

Segundo porque essa iniciativa do estado de São Paulo, não teve como foco o fim pedagógico em si, mas a redução de gastos. E tal problema, tem relação direta com as cobranças em torno do Brasil, para que se promova educação escolar em estabelecimentos penais, e, tendo que de toda forma corresponder ao que se tem posto, as instituições públicas, infelizmente, se detêm ao que grande parte das pesquisas vão mostrar como assistencialismo.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a construção de saber docente das detentas baseado em suas práticas, já ressaltou inclusive as consequências da ausência formativa, que contemple os saberes acadêmicos pedagógicos, que afetam principalmente os estudantes.

Nessa mesma linha de pensamento o **documento nº 11**, destaca essa realidade, ao enfatizar que: “[...] evidencia-se o que se denomina de trabalho como princípio educativo, vez que esses educadores, para conduzirem suas atividades, têm se ancorado nos saberes da experiência apreendidos nas práticas concretas do trabalho.”. (AMORIM-SILVA e ANTUNES-ROCHA, 2017, p. 215)

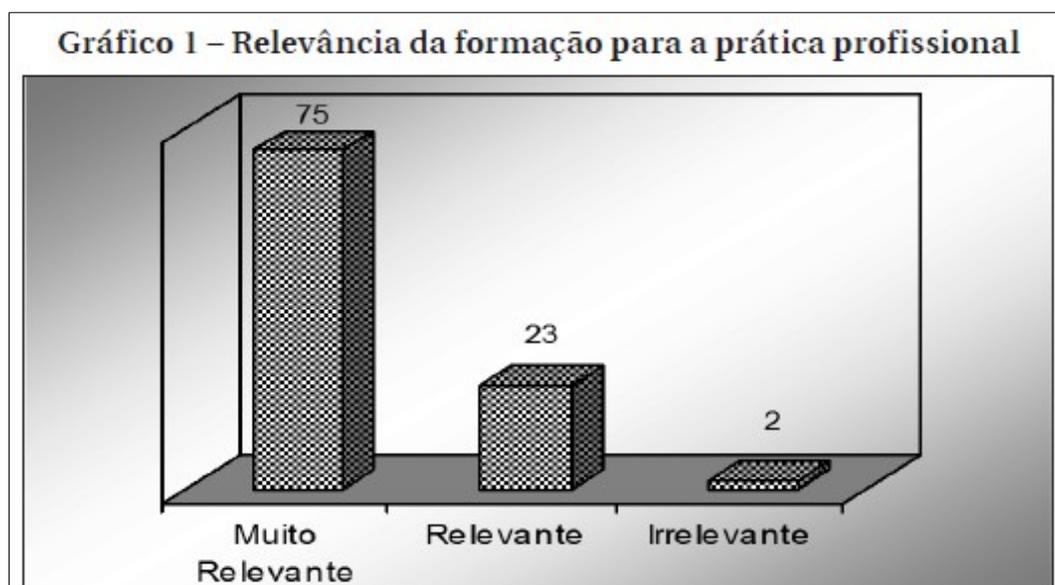
No **documento nº 5**, quando apresenta em suas reflexões a não participação de professores na elaboração e proposição de políticas públicas educacionais. E portanto, tem por consequência esses apontamentos de não cumprimento da lei ou esforços para que se materializem de fato uma prática educativa significativa para o sujeito em situação de restrição ou privação de liberdade. Esse apontamento também tem é citado no **documento nº 9**, ao afirmar que: “É importante mencionar a elaboração de políticas e programas de formação contínua/permanente que pouco tem se valido das vozes dos professores.” (CARDOSO, 2016, p. 113).

Tal proposta parece ter sido contemplada no curso de especialização analisada no **documento nº 6**, em que considerando as necessidades apresentadas pelos professores, se contempla em sua proposta formativa, bem próxima do que se propõe o **documento nº 3** e do que sugere o **documento nº 5**, da plena participação dos profissionais a serem afetados pelas propostas de reformas e formações, atendendo à três principais eixos temáticos para sua organização curricular:

- *Temas associados à Educação de Jovens e Adultos (EJA)*: Legislação e didática em EJA; Currículo de EJA; Estrutura de Funcionamento de EJA Fundamental e Médio; Alfabetização em EJA; Educação Popular; Pedagogia de Paulo Freire;
- *Temas associados à Educação Prisional*: Direitos Humanos; Educação Prisional no Brasil; Introdução ao Direito Penal e a LEP;
- *Temas associados às Ciências Humanas*: Relações Humanas; Avaliação; Psicologia; Psicopedagogia; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; Antropologia Cultural; Metodologia da Pesquisa. (ANDRIOLA, 2013, p. 189).

O referido curso de especialização teve uma avaliação positiva pelos seus discentes, isso pode ser vislumbrado no gráfico abaixo:

Figura 2 – Gráfico de avaliação do curso de especialização ofertada pela Universidade Federal do Pará.



Fonte: Documento nº 6, 2013.

Ainda nesse sentido, há também uma experiência de curso de especialização no estado do Pará, apresentada no **documento nº 12**, que se organizou por eixos, sendo estes: “EIXO I - Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação”; “EIXO II - **Direito, Sociedade e Educação Prisional**”; “EIXO III - **Educação: Planejamento, Currículo e Metodologia**” e o “EIXO IV - Denominado “**Pesquisa em Educação Prisional**” (SOUZA e OLIVEIRA, 2017, p. 193).

Os quatro eixos citados, apresentam uma ementa similar ao que foi exposto no **documento nº 6**, além disso, resgata a necessidade formativa de uma formação que favoreça a compreensão e práticas de educação em direitos humanos, apresentada no **documento nº 3**.

Os **documentos nº 7, 8, 9 e 11** concordam na proposição de uma formação inicial e continuada para os profissionais que atuarão em unidades prisionais, que considerem também as especificidades do educando, o primeiro se refere a dever “[...] considerar o próprio educando como ponto de partida” (ARAÚJO, 2013, p. 10); o segundo, “[...] de se considerar a especificidade e a heterogeneidade do público da EJA, seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades e expectativas em relação à escola, além de suas habilidades e vivências, para assim construir uma proposta pedagógica.” (ONOFRE e MENOTT, 2016, p. 156).

O terceiro destaca em seus resultados que: “[...] os saberes assinalados por eles, estão Direitos Humanos, Leis da Execução Penal, Ética e a articulação desses conteúdos com a concepção da EJA e a realidade do cárcere.” (CARDOSO, 2016, p. 112) e este último, reitera: “Entende-se ser necessário que esse educador discuta as condições concretas de existência de seus alunos, com eles. Ao passo que estes possam questionar de onde vieram, como estão e o porquê de estarem naquela condição, para então poderem projetar-se num futuro.” (AMORIM-SILVA e ANTUNES-ROCHA, 2017, p. 215).

O **documento nº 12**, apresenta um olhar peculiar para a formação docente, apontando para práticas autoformativa, essa perspectiva contempla um esforço individual do educador e parte principalmente de seus interesses, sendo composta por leituras, inteirar-se do que tem sido publicado, etc. E ressalta que apesar de muito importante, essa não tem sido uma prática recorrente.

3.8.5. Pesquisas sobre a formação de pedagogo para atuar em unidades prisionais

No que diz respeito a formação do pedagogo o número de pesquisas identificadas é ainda menor que a formação docente de modo geral. A partir do levantamento realizado, foram identificadas um total de 5 (seis) pesquisas, sendo destas 4 (cinco) artigos e 1 (uma) monografia.

Tabela 6 - Pesquisas acadêmicas sobre a formação do pedagogo para atuar em unidades prisionais.

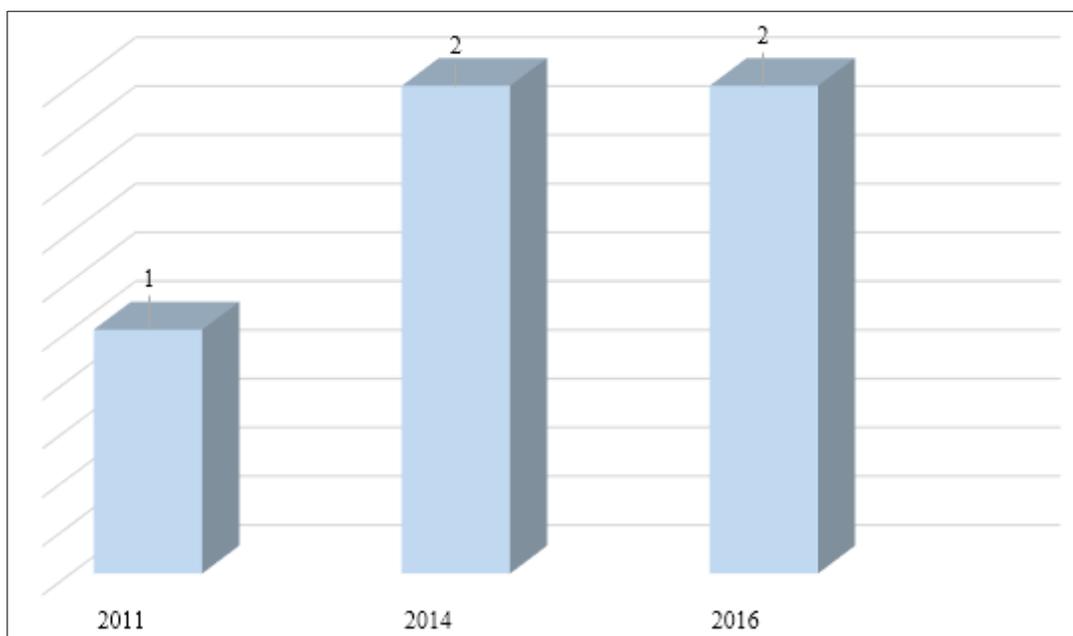
Nº	Título	Autoria	Natureza	Ano	Disponível em
13	Educação no cárcere feminino: formação de educadores e currículo na perspectiva intercultural crítica.	Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Suzianne da Silva de Oliveira	Artigo	2011	https://goo.gl/AFH9cc z
14	Adoção de Cidadãos Presos e Formação de Professores para a Prisão: Ações de Fraternidade Política e Direitos, aproximando a extensão	Maria Perpétua Socorro Dantas Jordão; Paula Isabel Bezerra Rocha	Artigo	2014	https://goo.gl/G4tZnt

	universitária da ASCES e da UFPE no agreste pernambucano.				
15	A formação do Pedagogo: uma análise do currículo do curso de pedagogia da UFPB para atuação em espaços não escolares.	Fabiola Remígio FAUSTO; Ivaneide Sousa dos Santos; Renata Cordeiro Aranha	Monografia	2014	https://goo.gl/5bUvG2
16	Pedagogia no cárcere: história e memória das práticas pedagógicas nas unidades penais do Paraná	Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieiral; Maxcimira Carlota Zolinger	Artigo	2016	https://goo.gl/i5j6w3
17	A formação do Pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência.	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna; Alexandre Filordi de Carvalho; Luiz Carlos Novaes	Artigo	2016	https://goo.gl/3U6unA

Fonte: Própria, 2018.

No gráfico abaixo, podemos verificar o número de produções anualmente:

Gráfico 2 – Número de publicações sobre a formação do pedagogo para atuar em unidades prisionais por ano.



Fonte: Própria, 2018.

Diferente do que o **Gráfico 1**, o gráfico acima apresenta que o primeiro trabalho identificado sobre a formação de pedagogo refere-se ao ano de 2011, e o intervalo entre publicações se dá de forma menos esporádica que, com maior incidência nos anos de 2014 e 2016. Também se apresenta um uma continuidade no crescimento, apesar de iniciar publicações relativamente mais tardias, e menos recentes que as do primeiro gráfico.

3.8.6. Caracterização das pesquisas sobre a formação de pedagogos para atuar em unidades prisionais

O **documento nº 13**, mostra resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma unidade Prisional Feminina do Pará, e alerta para ausência de uma formação inicial de professores que lhes proporcionasse estudos e contatos com práticas educativas em prisões, isso pouco aparece na formação continuada. Além disso, aspectos já apresentados por Silva (2011), Ramos (2006) da formação integral do sujeito, é novamente retomada nesta pesquisa, sob a perspectiva da promoção de uma educação intercultural.

Esta pesquisa coloca em pauta a condição da mulher presa, e vislumbra a discriminação de gênero que estas sofrem. Em seus resultados, destacam-se o pouco contato

que os professores tiveram com conteúdos relacionados a EJA, e ao se tratar de EJA no cárcere o número cai de duas pessoas para apenas uma que ouviu falar sobre a temática. A formação continuada nesta pesquisa, tem sido realizada através do curso de Especialização da Universidade Federal do Pará, e sua busca se dá por iniciativa dos próprios professores, não é algo planejado e organizado pelos órgãos responsáveis pela educação nas prisões do estado.

O **documento nº 14**, foi o único trabalho identificado que foi desenvolvido no estado de Pernambuco, e mais especificamente na cidade de Caruaru, e apresenta o desenvolvimento de um projeto de extensão, fruto de uma parceria entre duas instituições a Universidade Federal de Pernambuco e a Associação Caruaruense de Ensino Superior – UFPE e ASCES. O projeto de extensão apresentado além de promover contribuições significativas para os estudantes de pedagogia e direito que têm a oportunidade de estudar, discutir e atuar de forma acompanhada em uma unidade prisional, também aponta como foco a contribuição para formação dos profissionais educadores que já estão a atuar no estabelecimento penal.

O **documento nº 15**, realiza uma análise do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba levando em consideração a necessidade e habilitação deste profissional para atuar em espaços não escolares. No tocante de suas discussões, as autoras afirmam que as práticas de estágios no curso de pedagogia, não contemplam em nenhum sentido a atuação em espaços não escolares, e falam em específico dos espaços de privação de liberdade. Além disso, a partir de entrevistas realizadas, com estudantes do curso de Pedagogia, percebeu-se que algumas ideias errôneas sobre práticas educativas em espaços não escolares têm sido pré-formadas pelos estudantes, que não vivenciam situações e discussões que problematizem tais temáticas.

O **documento nº 16**, apresentam discussões a partir da análise de entrevista de 5 pedagogas que atuam em unidades prisionais do Paraná, estas desenvolviam atribuições de cargos técnicos, e apesar de em alguns momentos reconhecer que sua atuação é subsidiada por sua formação inicial e as especializações que buscaram em sua trajetória profissional, reconhecem que há como todo processo formativo, a necessidade de promover mais discussões no sentido da educação nas prisões.

O **documento nº 17**, trazem em seu artigo a socialização da experiência do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, que antes apresentava diversas lacunas quanto à formação destes profissionais para atuar em unidades prisionais, e através de reflexões e modificações de suas práticas, puderam propiciar uma formação mais coerente

com o que se em pleiteado no âmbito da educação em sua diversidade. E o relato mostra um esforço mútuo, de professores, técnicos e estudantes no desenvolvimento de uma unidade curricular denominada de 'Práticas Pedagógicas Programadas', em que dos diversos espaços não escolares em que os pedagogos poderiam atuar, o interesse maior recaía sobre estabelecimentos penais, demandando cada vez mais leituras e estudos que pudessem subsidiar o desenvolvimento de tais práticas. Os autores alertam que cabe a comunidade acadêmica questionar os currículos fechados que têm ignorado a necessidade formadora desses profissionais, e que tal fato é uma urgência.

3.8.7. Principais resultados das pesquisas sobre a formação do pedagogo para atuar em unidades prisionais

No **documento nº 13**, são apontadas demandas relacionadas à formação docente que lhe dê subsídios para contextualizar diferentes problemas e condições sociais da mulher, revela um olhar diferenciado dos profissionais entrevistados para a sua atuação em unidades prisionais, apontando para uma prática comprometida com a transformação do outro. As narrativas destacam haver ciclos de palestras e formação em que os profissionais da EJA prisional comparecem, todavia, têm suas abordagens voltadas para a rede de ensino regular, o que não contribui muito para a realidade em que atua.

Destaca-se que as iniciativas que de fato contribuíram para atuação destes na educação prisional, tem relação estreita com o curso de especialização ofertado pela Universidade Federal do Pará, e quando, partem dos órgãos responsáveis pelo sistema penal, não há uma organização prévia e se dá de forma bem esporádica.

Aspectos relacionados ao currículo a ser ministrado pelos docentes, e portanto, devem constituir a base formativa destes, não deve ater-se ao que propõe o ensino regular, é necessário dialogar com os saberes e experiências dos estudantes.

Essa pesquisa, se mostra bem singular pelo menos por dois motivos: o primeiro, por debater a educação em uma instituição penal feminina, e o segundo, corresponde à perspectiva de educação intercultural crítica, sendo assim, propõe uma formação pedagógica que contemple tal perspectiva.

No **documento nº 14**, a extensão universitária, se apresenta como facilitadora desse processo de formação docente, além claro, de representar iniciativas de inclusão, principalmente ao adentrar em um espaço pouco explorado pelas universidades.

Outro ponto destacado que não tem se mostrado em outras pesquisas, corresponde ao modelo que os professores de ensino superior são para o docente em formação, ou seja, de nada adianta um docente adentrar a sala de aula, ministrar uma belíssima aula sobre direitos humanos, por exemplo, e esse discurso não se configurar em sua prática.

Tal inferência nos remete ao que afirma Freire “Ensinar, exige corporeificação das palavras pelo exemplo.” (FREIRE, 1996, p. 16). A educação popular, apesar de indiretamente mencionada em outras pesquisas, através de reflexões sobre as ideias de Paulo Freire, é apresentada neste documento, sob uma necessidade formativa, e nesse sentido propõe que tanto professor, quanto aluno, tenham uma aproximação com essa perspectiva Freiriana.

Apesar de entender que Freire muito contribui para a prática educativa nas prisões, há que se considerar a dinamicidade do próprio sistema penal, e nesse sentido, são destacados três tipos de conhecimentos em que a prática para educação nas prisões deve se embasar: “No espaço prisional, a junção dos conhecimentos: científicos, empíricos e populares auxiliam na compreensão das tramas e relações sociais.” (JORDÃO e WANDERLEY, 2014, p. 378).

Sobre os temas contemplados nas formações dos professores, se identifica algumas aproximações com os documentos já analisados, porém, acrescenta-se um pouco mais de informações como vemos a seguir:

Integração de saberes e interdisciplinaridade, envolvendo as áreas de conhecimento; e formação de valores; os educadores na gestão de crises nas prisões; didática, metodologia e avaliação do ensino na prisão; metodologia do ensino de português e matemática na prisão; metodologia do ensino das ciências na prisão; educação, arte e cultura na prisão; gênero, sexualidade e homofobia na prisão; relações humanas, distencionamento e cultura de paz na prisão; a leitura na educação penitenciária e seus impactos na formação humana do detento; educação e fraternidade política na prisão. (JORDÃO e WANDERLEY, 2014, p. 381).

Tais temas, remetem à preocupação que as pesquisas de Silva (2011, 2015), vinham apontado, e não se detêm a que se prepare um docente para apenas alfabetizar o detento, considera uma formação ampla, que insere no currículo de uma educação formal, a singularidade dessas áreas de conhecimentos nas prisões.

São endossados através dessas temáticas, processos de conscientização sobre as relações de poderes que se envolvem nesse sistema, inclusive, resgata aspectos referentes a gênero, sexualidade e homofobia, também abordados no **documento nº 1**, embora com mais ênfase na exclusão sofrida pela condição de ser mulher.

O **documento nº 15** mostra partir dos relatos de entrevistas, que apesar de reconhecer a qualidade do curso de pedagogia em questão, são necessárias ações voltadas para inserção da temática nas disciplinas ministradas, bem como o desenvolvimento de práticas de estágios, extensões, pesquisas que contemplem esse espaço de atuação do pedagogo, diferente da realidade identificada no **documento nº 14**, em que se vislumbra resultados positivos na formação docente através de projetos de extensão para educação nas prisões e no **documento nº 17**, onde o curso de pedagogia, inseriu uma disciplina intitulada ‘práticas pedagógicas programadas’.

No **documento nº 16**, são identificadas as motivações das pedagogas para atuar em unidades prisionais, destacando que: “é motivado a trabalhar nestes espaços devido o desafio que ele impõe e a crença no potencial de mudança que a educação proporciona aos indivíduos”. (KATIA UNIDADE X, apud, VIEIRA e MENDES, 2016, p. 197) na segunda fala, esse discurso também é confirmado: “é poder trabalhar num lugar em que eu possa fazer a diferença.” (MARYLDA DA UNIDADE Y, apud, VIEIRA e MENDES, 2016, p. 198).

Os discursos sobre essa motivação das pedagogas também são apresentados no **documento nº 13**, quando se afirma que o compromisso docente se firma na transformação do outro, ou até mesmo na fala da coordenadora:

A questão da educação no cárcere ela é uma educação que exige muito o cunho social é trabalhar com esse ser humano na construção/reconstrução dos sonhos, de ideais, de valores, então, o que significa trabalhar é de estar investindo nessa transformação dessa pessoa, porque como é um Centro de Reeducação se entende que essa pessoa vai ser reeducada para retornar à sociedade. Então, grande é a nossa responsabilidade, é um desafio, porque nós vamos reeducar e as vezes essas pessoas, mulheres nem educadas foram (COORDENADORA ANA, apud, VIEIRA e MENDES, 2016, p. 650).

No **documento nº 17**, os resultados apontam para uma demanda do discente em formação por reflexões que contemplem os espaços de atuação não escolares, isso porque

com a oferta da disciplina de práticas pedagógicas programadas, excedeu-se o número de inscritos, apontando para o fato de as universidades ainda não estarem acompanhando essa necessidade.

As pesquisas sobre a formação do pedagogo, trazem especificidades relacionadas ao curso de Pedagogia suas limitações e possibilidades de aprimoramento, observa-se que apesar de um número significativamente pequeno de pesquisas, se comparadas com o agrupamento da **tabela 5**, apresentam uma aproximação maior com a realidade e atuação destes profissionais.

Prevalecem relatos de experiências que possibilitam pensar e repensar em estratégias de formação que considerem as peculiaridades da prática educativa no espaço prisional, apesar desse fato também ser constatado na **tabela 5**, se considera em nível de comparação a proporção dessa abordagem dada os diferentes números de produções identificadas.

Por fim, todas as pesquisas analisadas, realizaram inferências importantes sobre a educação nas prisões de modo geral, preocuparam-se em situar o leitor das normas que têm legitimado a educação nas prisões para então introduzir a necessidade de promoção de formação específica para os profissionais que atuarão nesse espaço.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta, contemplou seus objetivos através da identificação dos 34 documentos analisados, propiciando um contato mais analítico e contextualizado com as propostas e alcances legais da educação nas prisões e explorando os principais resultados de diversas pesquisas científicas sobre a formação de professores e em especial do pedagogo para atuar em unidades prisionais.

As poucas produções identificadas também podem ser justificadas pela limitação das palavras de busca, ou palavra-chave empregadas pelos autores, que talvez não tenham correspondido de maneira direta ao objeto de busca desta pesquisa, e portanto, não se pode dizer que todas as pesquisas realizadas até o presente estão sendo contempladas nesta análise, e portanto, algumas outras importantes contribuições poderão não ser apreendidas aqui.

Todavia, considerando as inferências realizadas nas análises destes documentos, se entende que a pouca identificação de pesquisas sobre a temática aqui abordada, tem relação direta com o papel da universidade. Isso porque, a entendemos como um dos principais espaços de difusão e propiciação à pesquisa, e se os resultados analisados apontam para um silenciamento da instituição frente a esta demanda, fazendo com que muitos profissionais da educação sequer tenham ciência da educação nas prisões, suas multiformas e singularidades e muito menos de refletir ou pesquisar propostas para transformação do atual cenário negativo que tem prevalecido nos estabelecimentos penais.

As pesquisas identificadas e analisadas, mostram um discurso comum: “a necessidade formativa”. De fato, a formação inicial, como apresentada em algumas pesquisas, não dará conta dos problemas que o docente enfrentará durante o exercício de sua profissão, ou o blindará destes. Mas, se constituirá como uma base de saber, que o informou e propiciou reflexões acerca dos processos de relações complexas que estão delineando sua prática educativa. Outro apontamento relevante, diz respeito ao choque de realidade que esse profissional sofre ao iniciar sua atuação no espaço prisional, duplo porque de modo geral.

Foi possível notar que em grande parte dessas produções, a formação era refletida sob as sábias ideias de Paulo Freire, de promover a emancipação do homem, na realização de práticas dialógicas de educação, inclusive nos discursos de alguns docentes, tal perspectiva tem se constituído como um incentivo à sua prática.

Isso porque, atuar em um contexto prisional, implica em uma verdadeira “luta contra a maré”. Isso porque no senso comum, muitas pessoas acreditam que os sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade, não merecem ter seus direitos resguardados, e que promover ações educativas nestes espaços seria uma perda de tempo. Por outro lado, observa-se nas pesquisas analisadas, algumas menções aos resultados que a prática educativa tem propiciado, embora, ainda se façam necessárias mais divulgação de avaliações destes processos.

Além disso, enquanto uma instituição total, uma ação educativa emancipadora, corresponde a uma ideia contraditória a este espaço e suas relações, demandando uma reconstrução e ressignificação do espaço penal, a promoção de ações formativas não só para os docentes, mas para todo o quadro de funcionários que lidam direta ou indiretamente com a educação nas prisões.

Já ao se discutir a formação em pedagogia, além das ideias de Paulo Freire, alguns outros autores se mostram bem recorrentes como: Maurice Tardif, Libâneo e em algumas produções Pimenta, e subsidiaram a atuação principalmente do pedagogo em espaços não escolares.

Também foi possível notar que estas produções se encarregaram de situar seus leitores acerca das relações sociais implicadas no processo de educação nas prisões, autores já bem referenciados nesta pesquisa também se fizeram bem presentes nas pesquisas analisadas, dentre estes destacam-se: Michel Foucault e Goffman, havendo outros pouco citados mas que também constituem bibliografia fundamental, como: Adorno, Gadotti, etc.

As principais aproximações identificadas nestas pesquisas analisadas, corresponde ao papel da universidade frente a esta demanda formativa, e tais ações requerem um esforço coletivo de discussões e ações que pensem sobre como a universidade em parcerias com as secretarias e órgãos responsáveis pela educação nas prisões podem se organizar nesse sentido.

CAPÍTULO 5

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Sistema penitenciário no Brasil. Problemas e desafios. In: **Revista USP**. São Paulo, 9: 65-78, março-maio, 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25549/27294>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

AMORIM-SILVA, Karol Oliveira. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O trabalho docente em prisões: considerações acerca da formação. In: **trabalho & educação**, v. 26, n. 1, p. 203-217, 2017. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8040>.> Acesso em: 26 ago. 2018.

APOLUCENO, Ivanilde de Oliveira. SILVA, Suzianne de Oliveira. Educação no cárcere feminino: formação de educadores e currículo na perspectiva intercultural crítica. In: **revista e-curriculum**, v. 15, n. 3, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/766/76652988006/>> Acesso em: 26 ago. 2018.

ARAÚJO, Liz. Práticas educativas nos espaços de privação de liberdade no RN: ambiência pertinente na formação docente. In: **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 6, p. 5-18, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16332>> Acesso em: 26 ago. 2018.

ARANHA, Renata Cordeiro; SANTOS, Ivaneide Sousa dos; FAUSTO, Fabíola Kethelly Remígio. A formação do pedagogo: uma análise do currículo do Curso de Pedagogia da UFPB para atuação em espaços não escolares. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1233>> Acesso em: 26 ago. 2018.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?. In: **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3172/317227369011/>> Acesso em: 26 ago. 2018.

ARAS, Lina Maria Brandão de. **A Santa Federação Imperial Bahia**. 1831-1833. São Paulo. Universidade de São Paulo, 1995 p 227. (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/1995_aras_lina_maria_brandao_de_a_santa_federacao_imperial_bahia_1831_-_1833.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BARBOSA, Rita de Cássia Salvador de Sousa. **Da rua ao cárcere**. Do cárcere à rua. Salvador (1808 – 1850). Salvador, BA. Originalmente apresentado como dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11229/1/Dissertacao%20Rita%20Barbosaseg.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEUR. P. PASSERON, J. 1930-2002. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de execução penal.** Lei Federal n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília – DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília – DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO. **Educação e Aprendizagem para todos:** olhares dos cinco continentes. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184075por.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n. 3, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Brasília – DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010.** Brasília – DF, 2010. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 7.626,** de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília – DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm> Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013.** Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Brasília – DF, 2013. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/portaria-44-cnj.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.163, de 09 de setembro de 2015.** Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm> Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 20 ago. 2018.

CARDOSO, Gidevalda dos Santos. **Experiências docentes dos professores que atuam em escola prisional:** estudo de caso no conjunto penal de Itabuna, Bahia. Disponível em: <<http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201420643D.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2018.

CARRREIRA, Denise **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação:** Educação nas Prisões Brasileiras / Denise Carreira e Suelaine Carneiro - São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoenov2009.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2018.

CHAZKEL. Amy. **Uma perigosíssima lição:** a casa de detenção do Rio de Janeiro na primeira república. In: MAIA, Clarissa [et al]. História das prisões no Brasil [recurso eletrônico], volume 2 - Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.

CHIAVERINI. Tatiana. **Origem da Pena de Prisão.** São Paulo, SP. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/Origem%20da%20pena%20de%20pris%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel. Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar de escrever esquecer** — São Paulo: Ed. 34, 2006.

GASPAR, Leandro da Silva. SILVA, Roberto da. Pedagogia social e a formação de professores na baixada santista. In: **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9686>> Acesso em: 26 ago. 2018.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1961.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991;** tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JORDÃO, Maria Perpétua Socorro Dantas. WANDERLEY, Paula Isabel Bezerra Rocha. Adoção de Cidadãos Presos e Formação de Professores para a Prisão: Ações de Fraternidade Política e Direitos, aproximando a extensão universitária da ASCES e da UFPE no agreste pernambucano. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 373-387, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/668>> Acesso em: 26 ago. 2018.

LÜDKE, M; André, E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1999.

MAZUCATO, Thiago. Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis: FUNEPE, 2018.

MAIA, Clarissa Nunes. **A casa de detenção do Recife: Controle e conflitos (1855-1915).** In: MAIA, Clarissa [et al]. História das prisões no Brasil [recurso eletrônico], volume 2 - Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.

NAKAYAMA, Andréa Rettig et al. **O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada.** 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94745/296966.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 26 ago. 2018.

NETO, Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque. **Da cadeia à casa de detenção: a reforma prisional no Recife em meados do século XIX.** In: MAIA, Clarissa [et al]. História das prisões no Brasil [recurso eletrônico], volume 2 - Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.

OLIVEIRA PENNA, Marieta Gouvea; SILVA, Andressa Baldini. Exercício docente na prisão por educadoras presas: formação e prática pedagógica. In: **Olh@ res**, v. 1, n. 2, p. 193-220, 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/29/32>> Acesso em: 26 ago. 2018.

OLIVEIRA, Penna de. Marieta Gouvêa. CARVALHO, Alexandre Filordi de. NOVAES, Luiz Carlos. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. In: **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 98, 2016. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/article/view/162564>> Acesso em: 26 ago. 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 137-158, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/678>> Acesso em: 26 ago. 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão: O Olhar de Alunos e Professores**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. In: **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 15, p. 149-162, 2016. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/146>> Acesso em: 26 ago. 2018.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. In: **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-74, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/715/71590104/>> Acesso em: 30, set. 2018.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação. Pernambuco 2015-2025**. Recife, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf> Acesso em: 26 ago. 2018.

RAMOS, Lucio-Villegas. A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2006. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/70567/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20educadores%20especializados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 26 ago. 2018.

RIBEIRO, N. F. A prisão na perspectiva de Michel Foucault. In: **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas/Org. Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Cammarosano Onofre**. – São Carlos: EduFSCar, 2011.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Trad. Gizlene Neder. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SANTOS, Thandara. ROSA, Marlene Inês da [et al]. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN Atualização – junho de 2016. – Brasília – DF, 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorio_2016_22-11.pdf> Acesso em: 26 ago. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. In: **Em Aberto**, v. 24, n. 86, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/26.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2018.

SILVA, Roberto da; A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. In: **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33- 48, jan. /mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0033.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2018.

SILVA, Roberto. OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de [et al]. **A educação nas prisões e o papel da universidade pública**. **Rev. Cult. Ext. USP**, São Paulo, v. 17, p. 65-80, mai. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rce/article/view/117051>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra. OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. A realidade e os desafios do trabalho docente no ambiente das prisões: um olhar sobre o contexto paraense. In: **trabalho & educação**, v. 26, n. 1, p. 183-202, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8002>> Acesso em: 26 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes Formação Profissional**. 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THOMPSON, Augusto. **A Questão Penitenciária**. 5ª. ed. - Rio de Janeiro: Forense, 2002.

UNESCO, 1960. **Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos**, Montreal, 22-31 de agosto de 1960. Paris: UNESCO, 1960. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133863so.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2018.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184075por.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

UNESCO. **VI Conferência Internacional da Educação de Adultos – Marco de Ação de Belém**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2018.

UNESCO. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; MENDES, Maxcimira Carlota Zolinger. Pedagogia no cárcere: história e memória das práticas pedagógicas nas unidades penais do paraná. In: **revista contrapontos**, v. 16, n. 2, p. 187-208, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305416274_pedagogia_no_carcere_historia_e_memoria_das_praticas_pedagogicas_nas_unidades_penais_do_parana>. Acesso em: 26 ago. 2018.

VIEIRA, Juçara Dutra. In: **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.10, n.18, jan./jun. 2016. – Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/retratos-da-escola/16954-retratos-da-escola-volume-10-numero-18-janeiro-a-junho-de-2016.html>>
Acesso em: 26 ago. 2018.