



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DIONE MARTINS MAGALHÃES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM
CONTEXTO PRISIONAL DE PORTO VELHO: ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E
PRÁTICAS FORMATIVAS**

PORTO VELHO-RO

2018

DIONE MARTINS MAGALHÃES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM
CONTEXTO PRISIONAL DE PORTO VELHO: ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E
PRÁTICAS FORMATIVAS**

Dissertação apresentada como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação Docente

PORTO VELHO/RO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

M188f Magalhaes, Dione Martins.

A Formação Continuada do Professor Alfabetizador em Contexto Prisional de Porto Velho: entre Políticas Públicas e Práticas Formativas / Dione Martins Magalhaes. -- Porto Velho, RO, 2018.

179 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação Prisional. 2.Políticas Públicas. 3.Formação Docente. 4.EJA. 5.Institucional. I. Amaral, Nair Ferreira Gurgel do. II. Título.

CDU 377.8

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

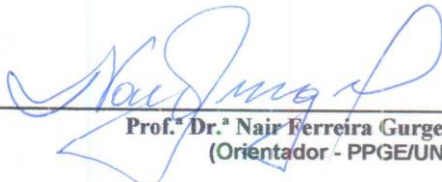
DIONE MARTINS MAGALHÃES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CONTEXTO
PRISIONAL DE PORTO VELHO: ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS
FORMATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 22/10/ 2018



Prof.ª Dr.ª Nair Ferreira Gurgel do Amaral
(Orientador - PPGE/UNIR)



Prof.ª Dr.ª Tatiane Castro dos Santos
(Membro Externo – PPGE/UFAC)



Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Carmem Tereza Velanga
(Suplente – PPGE/UNIR)

Dedico ao meu pai Benicio Diogo Magalhães, que desde a infância mostrou tanto para mim quanto para meus irmãos a importância da educação e que juntamente com minha mãe Maria Luiza Martins Siqueira (*in memoriam*) não mediram esforços para nos ajudar na conclusão de nossos estudos.

Dedico aos meus irmãos Edinei Martins Siqueira, Edinéia Martins Siqueira, Sime Martins Magalhães, e Denise Martins Magalhães, como expressão de agradecimentos por estarem comigo durante esta caminhada.

Dedico aos meus sobrinhos Sâmir, Neto, Uly, Eloisa, Adson e Luiz Henrique, como forma de demonstração e incentivo que é possível alcançarmos nossas metas quando nos dedicamos aos estudos e, desejamos fazer a diferença na profissão que escolhemos.

Dedico a todos os professores e profissionais que atuam no sistema prisional, como forma de motivação, para que eles também sintam o desejo de fazer pesquisa e produzir experiências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por ter me honrado com essa benção e ter permitido a realização de um sonho que se tornou uma realidade! Obrigada paizinho por ter me ajudado nessa caminhada, me dando condições de saúde, sabedoria, pai. Sei que esteve comigo do início ao fim dessa experiência, me capacitando. Agradeço também, por ter colocado anjos ao meu lado, intercedendo em oração e cuidando de mim, como por exemplo à Minha discipuladora Liliane Sayonara. Muito obrigada Nina, por ter orado, por me ouvir, motivar, e pela compreensão na minha ausência. Você foi muito importante para o meu equilíbrio emocional e espiritual.

Ao meu pai Benicio Diogo Magalhães e a minha amada mãe Maria Luiza Martins Siqueira (*in memoriam*), meus grandes ídolos, e meus maiores fãs! Obrigada por todas as oportunidades e ensinamentos. Desde a infância sempre me motivaram, dizendo que eu era inteligente (Risos), dizendo que eu gostava de estudar. Talvez eu não gostasse, mas jamais os decepcionaria. Obrigada, devo toda a minha carreira escolar e profissional a essa confiança de vocês sobre minha pessoa. Com todas as limitações (devido ao nível escolar que possuíam) mesmo assim, foram os meus melhores professores! Meu pai foi exemplo para nós, seus filhos, quando decidiu concluir seus estudos com aproximadamente 50 anos de idade. Hoje, entendo que foi uma forma dele expressar que a educação era o caminho para a busca de nossos ideais, e que desejava uma vida diferente da dele a cada um de nós. Eu entendi o recado!

A minha irmã Edinéia Martins, que exerceu o papel de minha mãe, demonstrando o mesmo carinho e dedicação, atitudes que ela teria se estivesse viva! Cuidou de mim durante esse período do mestrado, foi muito compreensiva em todos os meus momentos difíceis: na falta de saúde, dinheiro e controle emocional (Risos). Foi meu braço direito. Muito obrigada!

Aos demais membros da família: irmãos, cunhados (as), sobrinho (as), primos (as) tios (as) que estiveram torcendo por mim.

A amiga Dayane Fernandes e sua família, que desde o início do curso sempre esteve disponível, me co-orientando, me atendendo em seu consultório de psicologia virtual e presencial. Se choramos ou se sorrimos, o importante é que vivemos essas emoções, juntas! Nos divertimos com nossas crises. (Risos). Minha eterna gratidão! E, espero que nossa amizade tenha apenas começado, que possamos viver e conviver por muito tempo, de longe ou de perto. Sou grata a Deus por lhe conhecer e fazer parte da minha vida.

Às minhas amigas e companheiras de lutas: Ednéia Maria Azevedo Machado e Josélia Gomes Neves que foram minhas principais fontes motivadoras em minha trajetória acadêmica. Minha eterna professora Jô, sou sua fã! E, minha eterna chefe e formadora Ednéia Maria, que

tenho eterna gratidão por tudo que vivemos e aprendemos juntas. Apesar da distância física, estiveram presentes na minha vida, me incentivando, me envolvendo em projetos e estudos. Obrigada por não desistirem de mim, foram imprescindíveis para que eu retomasse esse sonho adormecido. Muito grata por tudo!

À minha amiga Angélica Viriato Ortiz: um ser especial em minha vida. Grata pelas palavras motivadoras. Obrigada por toda troca de informações, aprendi muito com você!

As minhas amigas (os) e colegas de trabalho Maria da Penha, Erian Furtado, Rosana Félix, Ricardo, Nayra, Galba Catunda, Maria de Fátima Queiroz que dedicaram seu tempo precioso ouvindo meus desabafos e sei que torceram muito por mim. Minha gratidão.

Em nome do amigo Abnael Carvalho, agradeço a todas as minhas colegas de trabalho do GRH/SEDUC, por todo o incentivo, carinho, respeito e compreensão, desde o início desse projeto pessoal. Muito grata por tudo!

As companheiras, amigas e professoras alfabetizadoras do Sistema Prisional de Porto Velho, minha eterna gratidão. Vocês foram personagens fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho. Deram-me a oportunidade de conhecer suas práticas pedagógicas, fornecendo dados valiosos para a composição dessa pesquisa. Aprendi muito com cada uma de vocês e sou grata por isso.

As minhas amigas, colegas de trabalho, chefes, e companheiras de discussões sobre a Educação Prisional na SEDUC: Ana Cristina Leandro, Ângela Aguiar, Irany de Oliveira, Ana Lúcia Pacini, Maria de Lourdes Nascimento, Lindomar Maia, Luciane Lina Ferreira de Souza, Maria de Fátima Ferreira de Oliveira Rosilho e equipe do NEJA. Obrigada por todos os conhecimentos adquiridos ao longo desses três anos. Vocês foram imprescindíveis nessa caminhada, me ajudaram desde o início de minha trajetória como mestranda, permitindo minha participação até o momento da coleta de dados. Agradeço por confiarem no meu trabalho, pelo carinho, compreensão, generosidade, diálogo e parceria. Serei eternamente grata. Espero que essa produção possa contribuir nas discussões sobre a oferta educacional no sistema prisional.

A secretaria de Estado e Educação do Estado de Rondônia, aqui representada pela Excelentíssima Senhora Secretária Maria Angélica Silva Ayres Henrique, meus agradecimentos, por autorizarem a realização desta pesquisa no Estabelecimento de Ensino desta Rede.

A todos os profissionais da Escola Estadual Madeira Mamoré, obrigada pelas trocas de experiências e por toda as contribuições que os senhores têm dado a história da educação nas prisões de Porto Velho/RO.

Aos Diretores das Unidades Prisionais e ao Diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madeira Mamoré, Sr. Tarcísio Ramalho, meus agradecimentos por autorizarem as coletas de dados e por todas as informações prestadas. Com os senhores aprendi a interpretar as nuances do sistema prisional, mesmo de forma subjetiva, pelo olhar de vocês, compreendi que nem sempre a sensibilidade, qualidade, transparência e legitimidade dos processos, conduzem a oferta educacional nas prisões. Mesmo discordando, o aprendizado foi válido!

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação que colaboraram para apropriação de conhecimentos que serviram de base para a elaboração da dissertação.

Aos membros da banca examinadora, a Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos, examinadora Externa PPGE (UFAC), a Profa. Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França, a Prof.^a Dr.^a Carmem Velanga, pelo aceite em participar da banca e pelas relevantes contribuições.

Aos colegas da Linha 1 - Formação Docente e da Linha 2 - Políticas e Gestão Educacional, ano 2016. Obrigada pela oportunidade de convivência e aprendizado.

Meu agradecimento especial é dedicado à minha orientadora Profa. Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral (UNIR), por ter me escolhido como orientanda, por acreditar e confiar no meu potencial. Agradeço pelas orientações e concretização dessa obra.

A Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França que sempre a admirei pelo vasto conhecimento teórico e prático sobre alfabetização, por ser estudiosa e comprometida com a formação docente. Tive a oportunidade de conhecê-la no meu estágio de magistério, quando nos acolheu em sua escola com muita generosidade. Obrigada pelos conhecimentos transmitidos e por ser nossa fonte de energia positiva, sempre disponível, solícita e dedicada aos seus alunos e orientandos.

A Prof.^a Dr.^a Carmem Velanga agradeço os momentos de produções e troca de conhecimentos. Obrigada por confiar e acreditar no meu potencial.

Enfim a todos e todas que contribuíram para a meu sucesso acadêmico, meu muito obrigada!

"A forma é secundária; o importante é o conteúdo. Mas uma forma defeituosa distrai a atenção que deveria estar concentrada no conteúdo."

Paulo Feofiloff

MAGALHÃES, Dione Martins. A Formação Continuada do Professor Alfabetizador em Contexto Prisional de Porto Velho: entre Políticas Públicas e Práticas Formativas 2018. 178 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

RESUMO

A educação é um direito inerente a todas as pessoas, cujos objetivos são o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Partindo dessa compreensão, no âmbito do sistema prisional, ela passa a ser também um elemento para a ressocialização do apenado. Nesse sentido, aponta-se a importância da efetivação de políticas públicas que possam garantir o atendimento educacional às demandas dessa população, o que inclui a oferta de formação continuada para os docentes que atuam em contexto prisional. Logo, o presente trabalho de pesquisa, tomou a seguinte questão norteadora: de que forma tem sido realizado o processo de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam na EJA em contexto prisional no município de Porto Velho (RO)? Em consonância a este questionamento, o objetivo geral deste estudo foi descrever o processo de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam na EJA em contexto prisional no município de Porto Velho (RO). Trata-se de uma pesquisa descritiva-exploratória, com abordagem qualitativa, compreendendo as fases bibliográfica e empírica. A fase empírica foi realizada no período de março a dezembro de 2017. O *lócus* de investigação foi uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio que atende exclusivamente sete unidades prisionais na cidade de Porto Velho, estado de Rondônia. Como fonte de dados foi utilizado o questionário para o delineamento do perfil dos participantes da pesquisa e a entrevista semiestruturada gravada. Os sujeitos do estudo foram sete professoras alfabetizadoras que atuam em contexto prisional. Os dados foram analisados a partir da técnica categorial de análise de conteúdo de Badin (2011). Os resultados apontam que embora existam políticas públicas que se encontram voltadas para a formação continuada de professores, para esses sujeitos elas ainda têm se mostrado ineficientes. Pois, para eles esses modelos de formação continuada até o presente momento, não contribuíram efetivamente para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é preciso ampliar o número de formações, garantir a participação de todos os docentes e etapas de ensino, rever metodologias e conteúdo, abrangendo as reais necessidades pedagógicas, levando em consideração o contexto em que atuam esses docentes. Espera-se que este trabalho, possa contribuir com reflexões que ajudem a transformar as práticas formativas que são oferecidas aos professores alfabetizadores que atuam nos estabelecimentos penais.

Palavras-Chave: Educação prisional. Alfabetização. EJA. Formação Continuada.

MAGALHÃES, Dione Martins. The Teacher Training of Literacy in Prison Education: what practice reveals. 2018. 178 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

ABSTRACT

Education is an inherent right for all people, whose objectives are full development, the exercise of citizenship and qualification for work. Based on this understanding, within the prison system, it also becomes an element for the resocialization of the victim. In this sense, it is pointed out the importance of the implementation of public policies that can guarantee the educational attendance to the demands of this population, which includes the provision of continuous training for the teachers who work in prison context. Therefore, the present research work has taken the following guiding question: in what way has the process of continuous training of literacy teachers working in the EJA in a prison context in the municipality of Porto Velho (RO) been carried out? In line with this questioning, the general objective of this study was to describe the process of continuous training of literacy teachers working in the EJA in a prison context in the municipality of Porto Velho (RO). It is a descriptive-exploratory research, with a qualitative approach, comprising the bibliographic and empirical phases. The empirical phase was carried out from March to December 2017. The research locus was a state elementary and middle school that exclusively serves seven prison units in the city of Porto Velho, state of Rondônia. As a data source, the questionnaire was used to delineate the profile of the research participants and the semi-structured interview recorded. The subjects of the study were seven literacy teachers who work in a prison context. The data were analyzed using the categorical technique of content analysis by Badin (2011). The results point out that although there are public policies that are focused on the continuous training of teachers, these subjects have still been inefficient. For these models of continuing education to date have not contributed effectively to the quality of the teaching and learning process. In this sense, it is necessary to increase the number of training courses, to ensure the participation of all teachers and teaching stages, to review methodologies and content, covering the real pedagogical needs, taking into account the context in which these teachers work. It is hoped that this work can contribute with reflections that help to transform the training practices that are offered to the literacy teachers who work in penal establishments.

Keywords: Education in Prison. Literacy. EJA. Continuing Education. teachers in a prison context.

LISTA DE ABREVIATURAS

CDDH – Comissão de Defesa dos Direitos Humanos
CEEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNPCCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
ENCCEJA – Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INFOPEN – Informações penitenciárias
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP – Lei de Execução Penal
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PPA – Plano Plurianual
PEESP – Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PEB – Programa de Educação Básica
PPP – Projeto Político Pedagógico
RO – Rondônia
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação Esporte e Cultura
SEMESC – Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Autores que tratam da Educação em Presídios	18
Tabela 2: Quantitativo de Teses e Dissertações pesquisadas	20
Tabela 3: Políticas Públicas para o Sistema Prisional Brasileiro	49
Tabela 4: Número de Servidores que atuam no Sistema Educacional Prisional.....	69
Tabela 5: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madeira Mamoré.....	108
Tabela 6: Dados pessoais e Profissionais das alfabetizadoras.....	109
Tabela 7: Categoria 1: Ausência de formação continuada sistemática e específica para as alfabetizadoras que atuam na EJA em contexto prisional	117
Tabela 8: O Processo de construção de conhecimentos para atuação no Sistema Educacional Prisional.....	122
Tabela 9: Categoria 3: Estratégias para aquisição de novos conhecimentos sendo esta apresentada na tabela	128
Tabela 10: Dificuldades para organização de um Ambiente Alfabetizador.....	131
Tabela 11: Dificuldades Pedagógicas.....	132
Tabela 12: Dificuldades de Ambientação	134
Tabela 13: Acompanhamento e auxílio da Supervisão Escolar	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Crescimento da População Carcerária em Rondônia, em relação ao número e déficit de vagas - 2011/2017.....	54
Quadro 2. Diagnóstico da educação nas prisões no Estado de Rondônia no ano de 2017.	67
Quadro 3. Secretaria de Estado da Educação e do Poder Judiciário no Sistema Educacional Prisional de Rondônia.....	68
Quadro 4. Metas e Ações para a melhoria da qualidade de Ensino no Sistema Prisional de Rondônia.....	70
Quadro 5. Políticas Públicas Educacionais para a Formação Docente	85
Quadro 6. Concepções de teóricos sobre Formação Docente	88
Quadro 7. Características dos tipos de docentes a partir das ideias de Freire.....	98
Quadro 8. Fases da Análise de Conteúdo.....	114
Quadro 9. Demonstrativo das Categorias.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: População encarcerada no Brasil	27
Figura 2: Escolaridade dos sujeitos privados de liberdade no Brasil.....	62
Figura 3: Linha do Tempo da implantação da Educação Prisional em Rondônia.....	66
Figura 4: Linha do Tempo do Percorso Histórico da Formação Docente no Brasil	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E A TRAJETÓRIA DO SISTEMA EDUCACIONAL NESTE AMBIENTE	24
2.1 O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO	24
2.1.1 Conceituando a Prisão	30
2.1.1.1 <i>Contextualização Histórica das Penas</i>	30
2.1.1.2. <i>Contextualizando historicamente a prisão</i>	32
2.1.1.2 <i>Conceitos de Prisão</i>	34
2.1.1.2 <i>A Prisão é uma forma de recuperação?</i>	36
2.2 A LEI DE EXECUÇÃO PENAL: DIREITOS E DEVERES DO DETENTO	40
2.3 OS PILARES DA RESSOCIALIZAÇÃO DE EGRESSOS DO SISTEMA PRISIONAL: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS	43
2.4 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL E SEU CONTEXTO LEGAL	44
3 A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ESTADO DE RONDÔNIA	52
3.1 O SISTEMA PRISIONAL NO ESTADO DE RONDÔNIA	53
3.2 CONTEXTO LEGAL E HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO NAS UNIDADES PRISIONAIS DE RONDÔNIA	57
3.2.1 Percursos trilhados para implantação de instituições de ensino no Estado de Rondônia	58
3.2.1.1 <i>Estrutura Organizacional do Contexto Prisional para a oferta de escolarização dos apenados</i>	67
4 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO PRISIONAL	75
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	75
4.1.1 Conceituando Docência	75
4.1.2 Contextualizando a Formação Docente	77
4.1.2.1 <i>Conceitos de Formação Docente</i>	80
4.1.2.2 <i>Percurso Histórico da Formação Docente no Brasil</i>	82

4.1.2.3 Políticas Públicas para a Formação Docente	84
4.1.3 Formação Continuada Docente	87
4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA ATUAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	90
4.2.1 A Educação como prática libertadora	90
4.4.2 A formação continuada de docentes para atuação no sistema prisional	93
5 PERCURSO METODOLÓGICO	105
5.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM.....	105
5.2 CONTEXTUALIZANDO O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	107
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA	108
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	111
5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS E TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES	112
6 O PERCURSO FORMATIVO NAS VOZES DAS ALFABETIZADORAS EM CONTEXTO PRISIONAL	116
6.1 QUESTÃO 1: QUAIS OS CURSOS VOCÊ PARTICIPOU QUE CONTRIBUÍRAM PARA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO PRISIONAL?	116
6.1.1 Categoria 1: Ausência de formação continuada sistemática e específicas para as alfabetizadoras que atuam na EJA em contexto prisional	116
6.1.2 Categoria 2: O processo de construção de conhecimentos para atuação no Sistema Educacional Prisional.....	121
6.2 QUESTÃO 2: COMO VOCÊ APRENDE?	127
6.2.1 Categoria 3: Estratégias para aquisição de novos conhecimentos.....	127
6.3 QUESTÃO 3: QUAIS AS DIFICULDADES PARA ATUAR COMO ALFABETIZADORA EM UM SISTEMA PRISIONAL?	130
6.3.1 Categoria 4: Dificuldades para organização de um Ambiente Alfabetizador	131
6.3.2 Categoria 5: Dificuldades pedagógicas.....	132
6.3.3 Categoria 6: Dificuldades de Ambientação.....	134
6.7 QUESTÃO 4: ALGUÉM APRESENTOU A ROTINA ESCOLAR E CARCERÁRIA?	140
6.7.1 Categoria 7: Acompanhamento e auxílio da Supervisão Escolar	140

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	167
APÊNDICE A: Questionário.....	168
APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista.....	169
APÊNDICE C: Trechos das Entrevistas com as Docentes	171
APÊNDICE B – Falas das professoras.....	175

1 INTRODUÇÃO

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”.

Paulo Freire

Ao longo da história, as prisões foram marcadas pelo seu caráter desumano, as práticas de abuso de poder, injustiça, frieza, falta de respeito ao ser humano e tortura eram uma constante no sistema carcerário. O conceito de prisão ainda é o mesmo dos tempos medievais¹, ou seja, o entendimento é que as pessoas por terem cometido um delito deveriam ser sentenciadas a penas de morte. Segundo Beccaria (2015) em sua obra *Livro dos Delitos e das Penas*, o qual aborda os delitos e as punições utilizadas até a metade do século XVIII, a angústia de presenciar um sistema jurídico penal totalmente punitivo e não humanista. Registre-se que o autor escreveu esta obra entre 1763 a 1764, e suas reflexões fazem parte das discussões atuais, as quais defendem que o sistema prisional não ressocializa o apenado e sim em muitos momentos o instrui para que, ao ser posto em liberdade cometa novos ilícitos: “[...] o encarceramento do homem não o melhora, nem o aperfeiçoa, nem corrige a falha cometida, nem o limpa de culpa para o retorno à vida da sociedade que ele perturbou com sua conduta delituosa.” (Ibidem, 2015, p. 43).

Partindo dessa compreensão, a educação como direito de todos e dever do estado, deve alcançar também aqueles que se encontram em estabelecimentos penais em situação de privação de liberdade. Ainda que seus direitos civis estejam suspensos temporariamente, os direitos inerentes à dignidade da pessoa humana, ainda lhes é assegurado, e nesse rol o direito a educação se faz presente. Nesse sentido, a educação emerge como uma das alternativas para a reconstrução do pensamento e dos projetos de vida daqueles que se encontram enclausurados, de modo que possam reinserir-se na sociedade.

Esses sujeitos são atendidos por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dando ao apenado condições de acesso à educação, e, por conseguinte de ser alfabetizado. A Resolução nº 14 de 1994, é uma das legislações brasileiras que versa sobre o conteúdo desta matéria, fundamenta pelos princípios da Declaração dos Direitos do Homem evidenciado o direito a alfabetização daqueles que não o possuem e o acesso a cursos na

¹ A Idade Média período da história entre os anos de 476 a 1453, caracterizou-se pela economia feudal e a supremacia da Igreja Católica, mantendo ainda o cárcere apenas como local de custódia para conservar, aqueles que seriam submetidos a castigos corporais e à pena de morte, garantindo dessa forma, o cumprimento das punições. Para encarcerar não havia necessidade da existência de um local específico. Assim sendo, não se defendia no período uma arquitetura penitenciária própria, mantendo ainda o cárcere como local de custódia para aqueles que seriam submetidos ao suplicio (CARVALHO FILHO, 2002).

modalidade EAD, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento.

A EJA representa uma dívida social não reparada para aqueles que não tiveram o acesso à educação, nem tão pouco o domínio da leitura e da escrita como bens sociais, portanto, um de seus objetivos é a conquista da cidadania através de uma perspectiva dialógica, humanística e emancipadora. Dado o exposto, é necessário se pensar um processo de ensino e aprendizagem para jovens e adultos que não se limite à percepção dos estudantes como seres em adaptação e em ajustamento, mas que se criem alternativas para a conquista de uma consciência crítica de sua própria aprendizagem, do seu lugar na sociedade, para que se tornem agentes transformadores da sua realidade. Logo, somente uma educação emancipadora através de propostas dialógicas e reflexivas poderá alcançar êxito. Porém, para aqueles que se encontram em situação de privação de liberdade ela ganha ainda outro significado, a ressocialização.

A oferta de Educação Formal nas prisões se expandiu por todos os estados brasileiros, em virtude dos avanços legislativos. Segundo Meire (2015), apesar de tais avanços ocorridos a partir da década de 1990, se verifica a existência de uma marginalidade que permeia esta modalidade de ensino. Percebe-se que esses sujeitos sofrem várias ações de exclusão, são pessoas invisíveis para a sociedade, exceto nas rebeliões retratadas pela mídia.

A escolha desse tema de estudo é resultado de reflexões e dilemas enfrentados por mim quando atuei como professora alfabetizadora em uma instituição escolar da rede estadual de educação no município de Porto Velho/RO, no ano de 2015. Antes de iniciarmos nossas atividades em sala de aula, foi ofertado um curso de Formação continuada para os docentes que já atuavam na Educação Prisional e também para aqueles que iriam iniciar as suas atividades docentes nessa educação. O evento foi realizado pela Secretaria de Estado e Educação de Rondônia – SEDUC em parceria com a Gerência de Educação/Sub Gerência da Educação Básica e pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade. Nesta Ação foram viabilizadas palestras sobre políticas públicas no sistema prisional e temas envolvendo a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Ao final desse curso formação, fomos lotados em unidades prisionais e, para minha surpresa a realidade era um pouco diferente dos relatos que ouvi de colegas nesse período. Recordando minha chegada ao presídio, fui recepcionada pelo diretor da unidade prisional e o da escola localizada dentro do complexo, que de maneira rápida e simplista, me apresentaram para os alunos e me tranquilizaram quanto à “segurança” durante as aulas. Em seguida, trancaram a cela e me deixaram sozinha com 18 indivíduos do sexo masculino. Naquele momento, me veio à cabeça os crimes que eles haviam cometido, os noticiários dos jornais sobre o sistema carcerário, e o próprio histórico do presídio Urso Branco unidade prisional ao

qual fui lotada.

Vivenciei neste período os melhores e piores dilemas acerca da minha trajetória profissional enquanto professora. Melhores, porque aprendi muito enquanto profissional e ser humano. Piores, porque vivenciei algumas situações, entre elas o medo que se instalou, misturado a isso tinha dúvidas e ansiedades que acabaram por comprometer o meu sistema emocional.

Inúmeros questionamentos povoavam o meu imaginário: o que ensinar para os alunos privados de liberdade? Como me comportar em um local desconhecido, onde predomina a falta de diálogo, a agressividade e um conjunto de regras no qual não me foram apresentadas? Como não demonstrar medo aos alunos, se o que mais sentia naquele momento era medo de tudo? Como organizar meu planejamento de forma sintetizada contemplando a carga horária reduzida? O nível de conhecimento do grupo exigia maior período de tempo para intervenções pedagógicas, de modo que a alfabetização destes discentes se concretizasse? Quais os reais objetivos educacionais para os alunos privados de liberdade? Este último questionamento se originou em decorrência de que os relatos e comportamentos dos alunos demonstravam que o principal objetivo do estudo era a possibilidade da remição² de pena e não o desejo real de aprendizagem ou conclusão dos estudos.

Essas reflexões me induziram a pensar de forma crítica sobre os aspectos mencionados, o educador deve ter um conhecimento abrangente sobre a concepção de homem, de mundo e de sociedade, pois são as concepções que norteiam a prática pedagógica. Então pensei: qual a concepção de educação poderá definir objetivos para a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade em decorrência de estarem cumprindo penas em sistemas prisionais? Quais práticas formativas seriam necessárias para instrumentalizar o professor alfabetizador nesse contexto? Que políticas públicas estariam em pauta diante deste cenário? Desses questionamentos, surge então a questão problematizadora deste estudo: de que forma tem sido

² Conforme a Lei de Execução Penal (1984), no Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados. O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo." Fonte: (Lei 7210 de 11 de julho de 1984 que Institui a Lei de Execução Penal).

realizado o processo de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam na EJA em contexto prisional no município de Porto Velho/RO? Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa foi descrever o processo de formação continuada de professoras alfabetizadoras que atuam na EJA em contexto prisional no município de Porto Velho/RO.

Os objetivos específicos, metas que auxiliam o desenvolvimento da pesquisa se estabeleceram em: Apresentar as bases teóricas e legais da formação continuada para professores alfabetizadores em contexto prisional; Averiguar como ocorre o processo de formação continuada do professor alfabetizador que atua em contexto prisional no município de Porto Velho/RO; Identificar se os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do estado de Rondônia contribuíram para a formação de professores alfabetizadores em contexto prisional; verificar as necessidades de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam na Educação escolar de jovens e adultos em espaço de privação de liberdade.

Depois de estruturar os objetivos de pesquisa foi realizada uma busca por publicações que discorressem acerca do espaço e das especificidades do contexto prisional, a fim de entender a função da escola para os reeducandos. Contudo, foram encontradas poucas obras acerca da educação no sistema prisional, principalmente ao que tange a prática pedagógica nesse contexto, e, mesmo assim distante da realidade da região norte. Vale ainda destacar que são poucas os números de publicações ao nosso objeto de estudo: Formação Continuada de Alfabetizadores de Jovens e Adultos no Contexto Prisional.

Deste modo, realizou-se uma revisão de literatura no Banco de Teses da Coordenação de Apoio Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Apresentaremos em ordem cronológica os autores que evidenciaram em suas pesquisas a ausência de trabalhos que discutem a formação docente continuada em contexto prisional, objeto de estudo de nosso trabalho.

Tabela 1: Autores que tratam da Educação em Presídios

Autores e ano	Temática discutida
Onofre (2002)	Sua pesquisa apresentou dados sobre o perfil dos professores que atuam na educação em contexto prisional. Abordando a falta de critérios legais e pedagógicos (ausência de formação inicial e continuada). Esse perfil mostrou que todos eles ainda estavam cursando o ensino superior e os cursos que faziam não correspondiam as áreas, modalidades e etapa de ensino em que

	lecionavam, como, por exemplo, uma classe de alfabetização conduzida por um estudante de Ciências Sociais.
Silva (2004)	Discorre sobre a prática docente e o perfil profissional docente. Considerando as particularidades desse campo de atuação. Apresentou dados sobre a falta de formação superior. 33% dos professores entrevistados não tinham formação superior, possuíam o Curso Normal Médio. E nenhum deles tinha formação específica para o trabalho em ambiente carcerário. Alguns passaram por capacitações em EJA, mas apontaram a falta de sua abordagem em espaços de privação de liberdade.
Vieira (2008)	Seus estudos, de fato estão relacionados diretamente aos profissionais educadores. Analisou saberes, interações e competências empregadas pelos professores no contexto prisional.
Rangel (2009)	Essa pesquisa identificou a ausência no contexto geral da América Latina. Concluiu que a falta de discussões sobre a formação docente para essa realidade implica no grande gargalo dos problemas um dos maiores problemas da educação em prisão, dado seu caráter singular.
Silva e Moreira (2011)	Seus dados demonstram que ainda não houve sensibilização e mobilização para a necessidade de formação de docentes para atuação em espaços outros que não sejam exclusivamente a instituição escola.
Ireland (2011)	Ao dissertar a atividade educativa em ambiente prisional, enfatiza a necessidade de requerer “da universidade uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores, para o desenvolvimento de pesquisa sobre as diversas dimensões da ação educativa” naquele espaço.
Nakayama (2011)	Demonstrou a necessidade de formação docente.
Alves (2015)	Em seu estudo no período de 2004 a 2012 sobre a educação em prisões, observou a ausência de investigações que tenham como foco a formação e a atuação docente em unidades prisionais. Evidenciou cinco trabalhos sobre essa temática. Ela agrupou por categoria, denominada: a “formação e atuação de pedagogos, professores e monitores no sistema prisional, sendo o eixo temático as discussões os processos formativos desses profissionais, bem como à atuação deles nas unidades prisionais” (ALVES, 2015, p. 21).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos autores citados.

Diante do exposto, percebemos a importância de se discutir a necessidade da formação docente, seja a inicial ou a continuada para a atuação no contexto prisional. As pesquisas

demonstram a importância de repensar a oferta educacional, uma vez que a capacitação dos profissionais para exercício da docência neste contexto é um fator determinante para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A tabela 2 demonstra a quantidade de teses e dissertações coletados através de descritores previamente estabelecidos. A pesquisa realizada na Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tomou como filtro as produções *strictu sensu* elaboradas por pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) da área de ciências humanas e da subárea de educação, sem delimitar um recorte no tempo.

Tabela 2: Quantitativo de Teses e Dissertações pesquisadas

Termo pesquisado	Quantidade de trabalho por base de dados		Total
	BDTD	CAPES/UNIR	
Formação Continuada +Prisional	6	0	6
Formação Docente + Cárcere	4	0	4
Formação Continuada + Sistema Penitenciário	3	0	3
Formação Continuada	284	68	352
EJA	45	7	52
EJA + Sistema Prisional	1	0	1
			418

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas suscitadas.

A título de esclarecimento, não foram encontradas no repositório da UNIR trabalhos que abordassem os temas pesquisados, sendo que das 68 dissertações identificadas sob o descritor “formação continuada” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nenhuma diz respeito à Formação Continuada no contexto prisional ou sobre a atuação docente em Sistemas Prisionais. De igual modo, as dissertações englobadas pelo descritor “EJA” não se voltaram para a Formação Docente ou Formação Continuada para atuar no sistema prisional.

As pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) considerou um recorte no tempo de 2014 a 2018, sem delimitar universidades específicas. O termo ou descritor pesquisado foi filtrado para a sua identificação no resumo em português das teses e dissertações. Durante a pesquisa, desconsideramos para a contagem as teses e dissertações inseridas em outras áreas que não fossem a de educação. Optamos, também, pela variação do termo relativo ao sistema prisional para abranger mais pesquisas de mestrado e doutorado, pelo fato de alguns autores e autoras adotarem terminologias variadas.

De modo geral, ao se comparar os números, o que se percebe é que a produção acadêmica voltada para temas amplamente debatidos como a EJA ou a Formação Continuada de professores, raramente estão situadas no campo da educação prisional, que é um campo de

atuação da EJA e que compreende um contexto de formação continuada.

Entre as poucas pesquisas que se aproximam do tema, Bózio (2017) identificou, a partir de uma análise embasada em autores como Deleuze, Foucault e Freire, que a maioria dos professores da Penitenciária Industrial de Cascavel, no estado do Paraná, não foram submetidos a nenhum processo de Formação Continuada voltada para as especificidades de atuação no espaço prisional, o que justifica, em parte, a vertente tradicional predominantemente adotada nas aulas.

Arcabouços conceituais apresentados por Ireland (2011), Fidalgo *et al.* (2014, p. 15) e Vasquez (2008) entre outros, estabelecem uma discussão acerca da produção acadêmica no Brasil sobre a temática deste estudo dissertativo. Segundo suas pesquisas, é uma perspectiva pouco explorada e inúmeras vezes ocorrem de forma isolada, sem vínculo com grupos de pesquisas. Levantamentos bibliográficos realizados por tais pesquisadores apontaram que conforme o período delimitado (1989 a 2012) foram identificadas 64 produções científicas acerca da temática educação em prisões sendo 6 teses de Doutorado e 58 dissertações de Mestrado. Esse levantamento foi realizado no Portal de Teses da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) com o intuito de mapear as produções acadêmicas que versam sobre o sistema prisional. O estudo apontou que, após os anos 2000, a produção de teses e dissertações sobre a educação em prisões apresentou certo avanço com algumas variações entre os anos. Nesse sentido, a pesquisa do ONASP percebeu uma lacuna quanto aos estudos que investigam o trabalho docente nas prisões e a formação inicial e continuada desses educadores.

Oportuno esclarecer, que não é tarefa fácil, enquanto pesquisadores, adentrar um sistema totalmente fechado e autoritário em busca de dados que geralmente revelam o caos do sistema penitenciário. Dado o exposto, enaltecemos os autores referenciados, os quais possuem uma significativa relevância para a fundamentação teórico deste estudo. Destacamos o empenho, dedicação, e, acima de tudo, o comprometimento social com as discussões sobre as questões ligadas as Ciências Sociais, Políticas Públicas e pela causa da Humanização.

Destarte, pode-se ponderar que a ação docente no contexto prisional, exige do docente a elaboração de estratégias pedagógicas, que em sua maioria não se encontram descritas em livros formativos ou em arquivos memoriais que registram prerrogativas para a formação inicial de docentes. Vale dizer, que o professor alfabetizador neste contexto deve compreender a concepção de alfabetização como funcionalidade social, tendo em vista que este se conscientize e compreenda as propostas educacionais que deve aplicar, considerando a complexa tarefa do desenvolvimento da leitura e escrita, preceitos fundamentais para que o processo de

alfabetização seja efetivado.

Buscou-se fundamentar a pesquisa nos pressupostos da educação libertadora que tem como expoente o educador Paulo Freire, considerando que o referido autor trata da educação de Jovens e Adultos destacando o princípio da dialogicidade como algo fundamental para a prática de uma educação libertadora. Em suas obras procura destacar a importância do papel do professor e saberes necessários ao exercício da profissão docente, para Freire (2011) o bom educador reflete criticamente sobre a sua prática, com a consciência de que somos seres inacabados, e, portanto, em construção.

A pesquisa contou ainda com a contribuição de Gadotti (2003), o qual embasado pelas concepções de Freire analisa criticamente e reflexivamente o contexto da formação docente no Brasil e também sob a ótica de algumas vertentes teóricas. Para este autor, o pensamento de Freire só pode ser considerado a serviço da formação docente continuada se de fato se tornar um conhecimento em movimento, princípios defendidos pelo autor (2013) em consonância ao movimento profissional do sujeito.

Para o autor da concepção crítico social dos conteúdos, Libâneo (1998; 2004), a formação sob uma perspectiva historicista, ressalta a importância da articulação dos conhecimentos científicos e para se potencializar a qualidade do ensino escolar, sem se perder vista a profissionalização docente, que também deverá ser a efetivada a partir do movimento da prática docente.

A presente dissertação encontra-se estruturada em três seções teóricas, que fundamentam o estudo. Na primeira seção tem como título, Sistema Prisional Brasileiro e a trajetória do sistema educacional neste ambiente, apresentamos a conceituação de prisão e posteriormente descreve a trajetória da educação no Sistema Prisional a partir do olhar dos pesquisadores empenhados na discussão sobre a oferta educacional em contexto prisional e ainda, destacando a importância da ressocialização dos apenados. Buscamos a contribuição de Foucault (2000) para compreender e embasar teoricamente o fenômeno histórico das prisões, a partir dos conceitos internos à sua teoria social sobre prisões, tais como: instituição total, estigma, interação e tecnologia de poder.

A segunda seção teórica, apresenta o sistema prisional e educação oferecida nos estabelecimentos penais do estado de Rondônia, os percursos e desafios para implementação dessa educação no estado.

A terceira seção teórica aborda a relevância da formação continuada de docentes alfabetizadores em contexto prisional, buscando apresentar algumas discussões a partir da concepção de educação como prática libertadora. Registrando ainda a prática da Leitura e da

Escrita na EJA como fatores fundamentais para a aprendizagem significativa destes estudantes.

Conforme já mencionado sobre os fundamentos teóricos do trabalho, Freire, contribuiu para a discussão dos elementos educacionais que perpassam os processos de formação docente enquadrados em determinada teoria, bem como nos posicionamos acerca da concepção de formação que serviu de base teórica para a análise dos dados referentes ao processo e percurso formativo de professores do sistema prisional de Porto Velho/RO.

A quinta seção do trabalho apresenta o percurso metodológico, considerando todo o processo da pesquisa, a qual assumiu um caráter qualitativo, onde foram entrevistados 07 docentes que atuam no Sistema Prisional lotados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mamoré localizada na capital Porto Velho/RO, junto a detentos que estão cursando da 1ª a 3ª série da EJA. Para coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário com o intuito de delinear o perfil dos participantes da pesquisa e a entrevista semiestruturada composta por quatro questões subjetivas (Apêndice A).

A sexta seção apresenta a análise dos dados coletados, em que se fez uso da técnica de análise de conteúdo, através dos preceitos de Bardin (2011), tendo sido estabelecidas 7 (sete) categorias temáticas, englobando aspectos pedagógicos, culturais, formativos e estruturais inerentes ao sistema prisional e aos processos educacionais e de formação continuada. Não raro, trazemos à tona os desafios que se colocam sob a formação das professoras alfabetizadoras a partir das entrevistas. E por fim, temos as considerações finais, retomando o objetivo geral deste estudo, sintetizando nossas conclusões e ainda, as referências bibliográficas utilizadas para a construção da pesquisa, além dos anexos e apêndices.

2 O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO E A TRAJETÓRIA DO SISTEMA EDUCACIONAL NESTE AMBIENTE

“O sistema penitenciário brasileiro se tornou fator constante de conflito social, que pode ser explicado pela falência de uma metodologia penitenciária superada. Chegamos a um ponto em que o sistema prisional deve ser revisto. Alternativas devem ser pensadas”.

Pedro Henrique Mesquita

Esta seção tem o objetivo de apresentar o contexto do Sistema Prisional Brasileiro, conceituando a prisão e descrevendo a trajetória da educação no Sistema Prisional a partir do olhar dos pesquisadores empenhados na discussão sobre a oferta educacional em contexto prisional e ainda, destacando a importância da ressocialização dos apenados.

2.1 O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Percebe-se que durante toda a história da humanidade a forma de punir com a privação da liberdade perpassou por vários propósitos, desde o simples fato do indivíduo ser encarcerado, com o intuito de aguardar uma decisão em relação ao castigo ao qual o mesmo seria submetido ou até mesmo sobre a pena de morte que lhe seria delegada, perdurando até meados do século XVII. Tais penalidades cruéis e desumanas não privavam da liberdade como forma de pena, mas sim como custódia, isto é, uma forma de garantir que o acusado não iria fugir e também um meio para a produção de provas, frequentemente usando métodos de torturas, consideradas válidas.

Cumprir informar que somente no século XVIII que a condenação de privação de liberdade passou a fazer parte da relação de punições previstas pelo Direito Penal. Com a progressiva extinção das penas cruéis e desumanas, a condenação de prisão passou a exercer um papel de penalidade efetivamente. De acordo com Foucault (1987), a mudança nas formas de punição acompanha as transformações políticas do século XVIII, isto é, a queda do antigo regime e a ascensão da burguesia.

Doravante, a punição imposta aos condenados deixou de ser um espetáculo aberto ao público devido ao fato de ser considerada como forma de incentivar à violência. Diante do exposto presume-se que as mudanças trariam benefícios à sociedade, mas infelizmente tal fato

não ocorreu na prática pois, infelizmente o que se observa atualmente são presídios superlotados que facilitam o retorno ao mundo do crime aos apenados quando postos em liberdade. Foucault (1987, p. 195) em sua obra defende que:

[...] a prisão foi criada como forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência.

Voltando o olhar para o cenário do Sistema Prisional Brasileiro, pode-se afirmar que o que o mesmo é tema constante de debates relacionados à deficiência de gestão, eficácia e finalidade na ressocialização dos presos. Sabe-se que os direitos à vida, à dignidade humana são garantidos pela Constituição Federal a todos os brasileiros, desde a sua concepção até a morte, mesmo que durante o seu percurso de vida tenham algum tipo de envolvimento em ações delituosas (BRASIL, 1988). Não é surpresa para a sociedade a precária situação de infraestrutura e condições de habitabilidade das penitenciárias brasileiras com presídios superlotados, em condições degradantes.

Pode-se dizer que esta situação afeta negativamente a própria sociedade, pois os presos ao cumprirem suas penas retornam ao convívio social em condições desvantajosas, principalmente no que se refere a sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, o indivíduo é conduzido para uma penitenciária, trancafiado numa cela, excluído do convívio social como uma forma de punição pelo crime praticado, mas em contrapartida em diversas situações não existe um trabalho social que desenvolva e estimule positivamente a ressocialização e reinserção desses indivíduos na sociedade.

Baseada nessas questões, a Lei de Execução Penal em seu artigo 41, inciso V, reafirma que o preso tem o direito de “proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação”. Todavia, quando se visualiza a realidade das prisões distribuídas pelo país, mesmo reconhecendo que é um dever social com finalidade educativa e produtiva (artigo 28, LEP), e sendo uma obrigação do condenado trabalhar conforme suas aptidões e capacidade (artigo 31, LEP), o que se nota é a inviabilidade da efetivação dessa perspectiva, tendo em vista a alto número de presos e a situação deficiente e precária das cadeias públicas (BRASIL, 1984).

Por conseguinte, não havendo este momento destinado ao trabalho educativo e produtivo, as pesquisas apontam que somente resta a esses homens utilizarem o tempo ocioso para o planejamento de mais crimes. Diante do exposto Costa Neto (2013) ressalta que a pena de prisão vem falhando no seu objetivo ressocializador, entretanto, deve-se considerar que para os criminosos mais perigosos, cuja segregação é imprescindível, ela continua sendo a única

alternativa a escolha.

Nos últimos anos o sistema penitenciário brasileiro se tornou fator constante de conflito social e debates acirrados por parte de estudiosos e pelos Governos: Federal, Estaduais e Municipais, o que pode ser explicado pela insolvência de uma metodologia penitenciária ultrapassada. Atingiu-se um ponto em que o sistema prisional deve ser revisto e políticas públicas realmente eficazes devem ser implementadas.

Impossível falar do Sistema Penitenciário Brasileiro sem considerar as estatísticas: de acordo com pesquisas o Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo: segundo dados divulgados pelo Ministério da Justiça referentes ao primeiro semestre de 2014. Em números absolutos, o Brasil alcançou a marca de 607.700 presos, ficando atrás apenas da Rússia (673.800), China (1,6 milhão) e Estados Unidos (2,2 milhões). Um fator alarmante é que quando se compara o número de detentos com o total da população, o Brasil também está em quarto lugar, atrás da Tailândia (3º), Rússia (2º) e Estados Unidos (1º). Segundo o Ministério, se a taxa de prisões efetuadas continuarem no mesmo ritmo, um em cada 10 brasileiros estará atrás das grades em 2075 (VERDÉLIO, 2017).

Os dados do Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias) são divulgados uma vez ao ano e tomam como base o número de presos no Brasil referentes ao primeiro semestre do ano anterior. De acordo com o relatório divulgado, entre 2004 e 2014, a população carcerária brasileira aumentou 80% em números absolutos, saindo de 336.400 presos para 607.700. Os números absolutos, no entanto, não captam o aumento da população brasileira no período (VERDÉLIO, 2017).

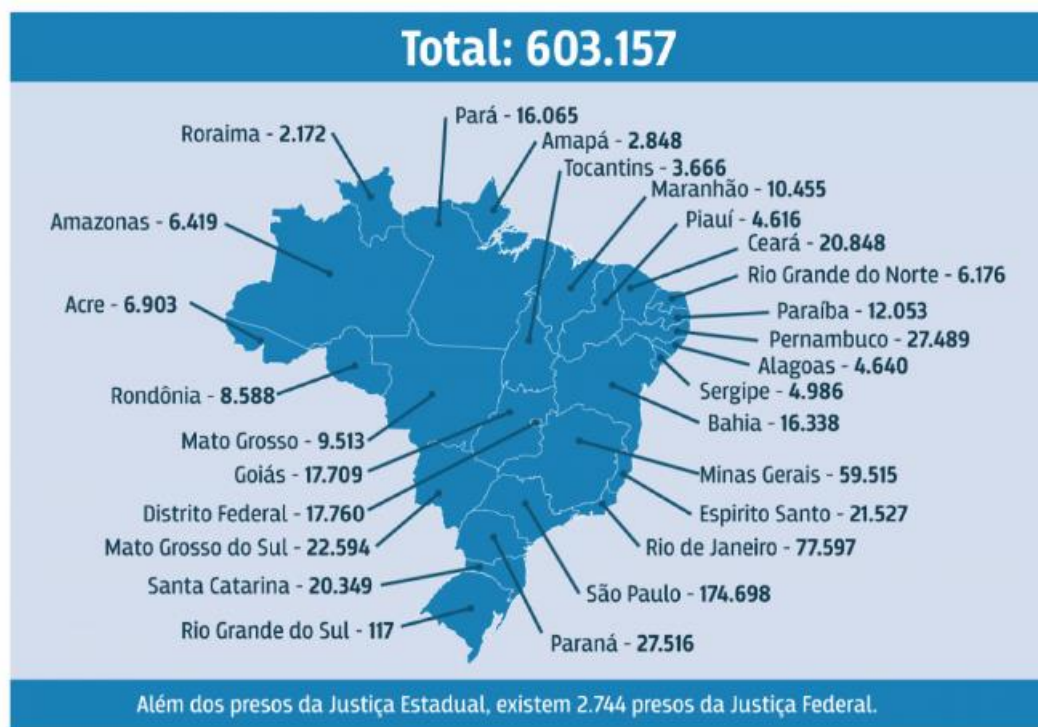
Importante salientar que quando o número de presos é dividido pela população, índice conhecido como "taxa de encarceramento", o crescimento do número de presos por grupo de 100 mil habitantes entre 2004 e 2014 aumentou 61,8%. Em 2004, o Brasil tinha 185,2 presos para cada grupo de 100 mil habitantes. Em 2014, segundo o Infopen, o país tinha 299,7 presos para cada grupo de 100 mil habitantes (VERDÉLIO, 2017).

Dados mais recentes, apresentados pela figura 1, apresentam dados de agosto de 2018, demonstrando o crescimento da população carcerária no Brasil.

Nesses dados um aspecto que chama a atenção é que em números absolutos, os Estados com a maior população carcerária são: São Paulo (219.053), Minas Gerais (61.286) e Rio de Janeiro (31.510). Os Estados com a menor população carcerária são Piauí (3.224), Amapá (2.654) e Roraima (1.610). Quando esses dados são comparados com a população dos respectivos Estados (taxa de encarceramento), o ranking é liderado por Mato Grosso do Sul (568,9/100 mil), São Paulo (497,4/100 mil) e Distrito Federal (496,8/100 mil). Os Estados com

a menor taxa de encarceramento são Bahia (101,8/100 mil), Piauí (100,9/100 mil) e Maranhão (89/100 mil) (VERDÉLIO, 2017).

Figura 1: População encarcerada no Brasil



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2018)³.

O documento elaborado pelo Ministério da Justiça alerta para o ritmo do aumento da população encarcerada no Brasil, atentando para o fato de que em todas as Unidades da Federação ocorreu um crescimento considerável da população prisional em relação a cada cem mil habitantes. Tal relatório analisou questões relacionadas à raça e cor dos presos brasileiros chegando a uma conclusão de que 67,1% dos presos são negros e 31,3% são brancos. Em relação à escolarização, os dados indicam que oito em cada dez presos frequentaram a escola até no máximo o ensino fundamental. Destaca-se ainda que entre as causas de prisão, o tráfico de drogas era a mais comum, ou seja, 27% das pessoas presas no Brasil respondem por tráfico de substâncias entorpecentes. Em segundo lugar no ranking do crime está o crime de roubo. O estudo retrata, em contrapartida, que a incidência do tráfico de drogas é diferente entre homens e mulheres. Entre os homens, 25% dos homens foram presos por tráfico, enquanto entre as mulheres, esse percentual sobe para 63% (VERDÉLIO, 2017).

³CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Cadastro Nacional de Presos: Levantamento dos Presos Provisórios do País e Plano de Ação dos Tribunais, 2018.

Ainda de acordo com o relatório, o Brasil tem uma taxa de superlotação de presídios de 161% (fato este extremamente alarmante). O Infopen relata que o aumento da taxa de encarceramento no Brasil está indo na contramão da tendência dos países que possuem as maiores populações carcerárias do mundo. Enquanto a taxa aumentou 33% entre 2008 e 2013 no país, a dos Estados Unidos caiu 8%, a da China caiu 9% e a da Rússia, 24% (VERDÉLIO, 2017).

Em face dos dados estatísticos apresentados, pode-se concluir que o sistema prisional do Brasil está em declínio. Tal fator pode ser verificado e reafirmado tendo em vista as constantes rebeliões, em sua grande maioria com o objetivo de reivindicar melhores condições prisionais. Neste sentido pode-se dizer o sistema prisional brasileiro encontra-se sem condições de oferecer qualidade, oportunidades e, muito menos, a recuperação do apenado. Longe disso, integra uma interface violenta e opressiva, exercendo unicamente para reforçar valores comportamentos e valores negativos dos condenados, tendo em vistas já que os cárceres são considerados como um dos maiores redutos de violência e violação dos direitos humanos que se tem conhecimento, tratando-se de uma realidade penitenciária ultrapassada (MAURÍCIO, 2001). Colaborando com essa perspectiva, Bitencourt (2001, p. 154) registra que:

Quando a prisão converteu-se na principal resposta penológica, especialmente a partir do século XIX, acreditou-se que poderia ser um meio adequado para conseguir a reforma do delinquente. Durante muitos anos imperou um ambiente otimista, predominando a firme convicção de que a prisão poderia ser meio idôneo para realizar todas as finalidades da pena e que, dentro de certas condições, seria possível reabilitar o delinquente. Esse otimismo inicial desapareceu e atualmente predomina certa atitude pessimista, que já não tem muitas esperanças sobre os resultados que se possam conseguir com a prisão tradicional. A crítica tem sido tão persistente que se pode afirmar, sem exageros, que a prisão está em crise. Essa crise abrange também o objetivo ressocializador da pena privativa de liberdade, visto que grande parte das críticas e questionamentos que faz a prisão refere-se à impossibilidade – absoluta ou relativa – de obter algum efeito positivo sobre o apenado.

É inegável que são inúmeras as dificuldades vivenciadas nos estabelecimentos prisionais, tais como: ausência de respeito aos presos e entre os presos; superpopulação carcerária, o que favorece para a permanência de situações ultrajantes das prisões brasileiras; inexistência de atividades laborativas dentro dos presídios, gerando o ócio improdutivo dos detentos; elevados índices de consumo de drogas, o que ocorre muitas vezes em função da corrupção de alguns funcionários que facilitam a entrada de substâncias ilícitas e outros objetos proibidos sendo remunerados para favorecerem tal acesso; ocorrência de frequentes abusos sexuais, fato costumeiro dentro dos dentro dos presídios. Todas essas ocorrências revelam a fragilidade e as problemáticas presentes dentro dos presídios, o que revela a extrema dificuldade

em se obter a ressocialização do apenado em face da situação ao qual é submetido e ao contexto em que se encontra inserido. Compactuando com essa ideia Leal (1998) apud Almeida (2005) salienta que:

De fato, como falar em respeito à integridade física e moral em prisões onde convivem pessoas sadias e doentes; onde o lixo e os dejetos humanos se acumulam a olhos vistos e as fossas abertas, nas ruas e galerias, exalam um odor insuportável; onde as celas individuais são desprovidas por vezes de instalações sanitárias; onde os alojamentos coletivos chegam a abrigar 30 ou 40 homens; onde permanecem sendo utilizadas, ao arpejo da Lei 7.210/84, as celas escuras, as de segurança, em que os presos são recolhidos por longos períodos, sem banho de sol, sem direito a visita; onde a alimentação e o tratamento médico e odontológico são muito precários e a violência sexual atinge níveis desassossegantes? Como falar, insistimos, em integridade física e moral em prisões onde a oferta de trabalho inexistente ou é absolutamente insuficiente; onde os presos são obrigados a assumirem a paternidade de crimes que não cometeram, por imposição dos mais fortes; onde um condenado cumpre a pena de outrem, por troca de prontuários; onde diretores determinam o recolhimento na mesma cela de desafetos, sob o falso pretexto de oferecer-lhes uma chance para tornarem-se amigos, numa atitude assumida de público e flagrantemente irresponsável e criminosa?

Tais questionamentos são incisivos e nos levam a reflexão de que apesar da Lei de Execução Penal Brasileira estabelecer como garantia ao detento que sua integridade moral seja respeitada, estabelecendo que a pena tem por objetivo proporcionar condições para a harmonia e reintegração do preso à sociedade, no entanto em muitas situações tal preceito não é considerado. Em relação ao exposto Bitencourt (2001, p. 5) manifesta-se afirmando que:

A pena não ressocializa, mas estigmatiza, não limpa, mas macula, como tantas vezes se tem lembrado aos expiacionistas: que é mais difícil ressocializar a uma pessoa que sofreu uma pena do que outra que não teve essa amarga experiência; que a sociedade não pergunta por que uma pessoa esteve em um estabelecimento penitenciário, mas tão-somente se lá esteve ou não.

É de opinião unívoca que a falência do sistema penitenciário é efetiva, sendo apenas contestável por posturas que tenham um olhar voltado ao recluso. A ressocialização do detento consiste na humanização da própria execução penal, e são muitos os problemas a serem combatidos para aspirar esse fim. Neste caso, Camargo (2006) evidencia a necessidade de mudanças circunstanciais urgentes:

Mudanças radicais neste sistema se fazem urgentes, pois as penitenciárias se transformaram em verdadeiras "usinas de revolta humana", uma bomba-relógio que o judiciário brasileiro criou no passado a partir de uma legislação que hoje não pode mais ser vista como modelo primordial para a carceragem no país. O uso indiscriminado de celular dentro dos presídios, também é outro aspecto que relata a falência. Por meio do aparelho os presidiários mantêm contato com o mundo externo e continuam a comandar o crime. Ocorre a necessidade urgente de modernização da arquitetura penitenciária, a sua descentralização com a construção de novas cadeias pelos municípios, ampla assistência jurídica, melhoria de assistência médica,

psicológica e social, ampliação dos projetos visando o trabalho do preso e a ocupação, separação entre presos primários e reincidentes, acompanhamento na sua reintegração à vida social, bem como oferecimento de garantias de seu retorno ao mercado de trabalho entre outras medidas.

Assim sendo, nota-se que são inúmeros os problemas e a insegurança gerados pela situação degradante do Sistema Carcerário no Brasil. Trata-se de um problema crônico, de solução complexa, pois exigem-se investimentos financeiros elevados, políticas públicas eficazes, além de fundado empenho político e mesmo de respeito ao ser humano, pois, enfim, o primeiro reconhecimento que a sociedade precisa ter é de que seus encarcerados continuam sendo seres humanos e que em muitos casos a prisão é uma penalidade cruel e desumana, pois tem como propósito de acordo com Foucault (2009a; 2009b; 2010), docilizar e disciplinar os sujeitos que ali estão encarcerados, deixando de lado a sua principal função que é a ressocialização destes indivíduos. Considerando tais aspectos se torna relevante conceituar e descrever a prisão, apresentando alguns aspectos relevantes de sua trajetória evolutiva.

2.1.1 Conceituando a Prisão

Para se compreender os conceitos de prisão e sua evolução, torna-se necessário compreender a contextualização histórica das penas, o que será apresentado na subseção a seguir.

2.1.1.1 Contextualização Histórica das Penas

A contextualização histórica do Direito Penal encontra-se dividida em períodos: vingança privada, vingança divina, vingança pública, humanitário e científico. Assim, devido a esse fato o estudo histórico da legislação penal deve ser feito de forma autônoma, separado do estudo das ideias penais de cada época.

O primeiro período ocorreu na antiguidade, marcado como um período de vingança privada, tendo em vista que a punição sempre era imposta como vingança, prevalecendo à lei do mais forte. Desta forma, a pena possuía um papel reparatório, pois, pretendia-se que o infrator se retratasse frente à divindade, dando a pena um caráter sacral. Nesse sentido, cabia a vingança de cunho pessoal utilizada pelo ofendido em busca de sanar a lide, sendo essa faculdade de resolução, dada a sua força própria, grupo ou família, para, assim, conseguir exercê-la em desfavor do criminoso. No entanto, a pena não obedecia ao princípio da

proporcionalidade vez que em sua aplicação se subordinava aos interesses da família do acusado (DIAS, 2010).

Importante destacar que as civilizações do antigo oriente possuíam uma legislação penal caracterizada pela natureza religiosa de suas leis, originando-se da divindade. Nesse sentido, o agressor deveria ser castigado para aplacar a ira dos deuses e reconquistar a sua benevolência (SHECAIRA; CORRÊA JUNIOR, 2002).

Cabe ressaltar o caráter sacro revelado nas obras dos grandes trágicos gregos, ocorridos na Grécia e Roma. Entretanto, algum tempo depois, a pena se torna pública, variando sua severidade de acordo com o tipo de delito (SHECAIRA; CORRÊA JUNIOR, 2002). Dado o exposto, pode-se dizer que os gregos influenciaram sobremaneira o Direito Penal, tendo em vista que foi a primeira civilização a se preocupar e refletir sobre os fundamentos do direito de punir e sobre as finalidades da pena, destacando-se Platão e Aristóteles, ainda que as sanções penais apresentassem caráter sacral. Em Atenas a lei penal se tornou antropocêntrica (ZAFFARONI et al., 2015).

Conforme esclarecem Shecaira e Corrêa Junior (2004), perpassado algum período de tempo, a Europa foi invadida pelos povos denominados bárbaros, iniciando-se assim a Idade Média. Preliminarmente, predominando os povos germânicos, os ilícitos cometidos eram penalizados através da perda de paz, sendo retirada a proteção social do apenado. Logo após, o Direito Penal germânico se tornou público, deixando de lado o caráter individualista que o marcava. Na sequência, no século XVI, Constantinopla e destituída de seus poderes e assim é extinto o feudalismo, surgindo a Idade Moderna. A partir daí, ocorreram inúmeros embates religiosos, e a pobreza foi se alastrando por toda a Europa, o que contribuiu para o aumento do número de delinquentes. E assim, diante de tais eventos, o Direito Penal passou a ser empregado como instrumento de segregação social por intermédio das penas de expulsão e trabalhos forçados em encanamentos para esgoto ou galés (SHECAIRA; CORRÊA JUNIOR, 2002).

Seguindo a cronologia, por volta do século XVI, deram início à construção de prisões objetivando a correção dos condenados por delitos menores. Destarte, o sistema penal ainda se alicerçava na aplicação de penas pecuniárias, penas corporais e ainda, na pena capital. Transcorrido um determinado período de tempo, mais precisamente no ápice da Escola Positivista o homem foi colocado como o cerne do Direito Penal, onde a pena deveria assumir o caráter de ressocialização do delinquente, tendo em vista que os doutrinadores dessa teoria defendiam que a pena poderia assumir maiores objetivos do que simplesmente se punir e sim atuar como um instrumento da sociedade e de reintegração do criminoso a ela (SHECAIRA; CORRÊA JUNIOR, 2004).

Voltando o foco da discussão para o cenário brasileiro, registre-se que no período imperial, em 1824, foi concebida a primeira a Constituição Brasileira, a qual estabelecia criação de um Código Criminal, onde as penas corporais foram substituídas pela prisão. Deste modo, em decorrência da Proclamação da Independência viu-se a necessidade de se criar uma nova legislação penal, sendo que neste ano Dom Pedro I sancionou o Código Criminal do Império, (MIRABETE, 2012).

Ato contínuo, no ano de 1937 ocorreram mudanças significativas no âmbito político, as quais influíram a legislação penal de modo relevante no concernente a finalidade da pena, permanecendo com sua base alicerçada na pena de prisão além de multa e as penas acessórias como a publicação da sentença, a interdição temporária e a perda de função pública. Já no ano de 1963 as penas foram preservadas, sendo estas baseadas na privação de liberdade, estabelecendo-se regras para a execução penal, inclusive com a possibilidade de cumprimento em estabelecimento aberto (SHECAIRA; CORRÊA JUNIOR, 2002). Acerca disso, importante salientar que:

[...] a Reforma Penal de 1984 elencou as penas cominando a privação da liberdade, a restrição de direitos e a pena pecuniária. Buscando mitigar os efeitos negativos da prisão criou-se o regime progressivo de estabelecimento mais ou menos rigoroso, de acordo com a conduta do sentenciado no cumprimento da pena (LOPES; BORGHI; OLIVEIRA, 2011, p. 4).

Frisa-se que apesar de todos os ordenamentos jurídicos que garantem os direitos dos apenados, sendo que estes têm por principal finalidade a garantia da Dignidade Humana, na atualidade, as prisões brasileiras, são vistas como depósitos de pessoas, o que faz a grande sociedade clamar por melhoria nos presídios. A subseção a seguir tem por finalidade abordar a contextualização histórica da prisão.

2.1.1.2. Contextualizando historicamente a prisão

Nos primórdios da evolução da humanidade, os povos da época idolatravam a natureza como sendo um Deus que era nomeado de “*totem*”, sendo que a crença nesses seres, denominada de “*totemismo*”. A partir dessa crença se deram os primeiros episódios de castigo para aqueles que desobedecessem aos preceitos da religião, levando-se o nome de “*tabu*”, sendo que a forma da punição era oferecer a alma daquele que violou a regra para um dos deuses, para no final estabelecer a união entre os povos, havia também como punição a entrega de pertences pessoais na hora de cultuar os deuses (NUNES, 2005). Ainda em seu entendimento em relação

à origem da prisão o autor registra que:

A prática de ações proibidas, acarretavam a ira dos entes sobrenaturais, capaz de prodigalizar-se pesados castigos, e a palavra *tabu*, de origem polinésia, não tem tradução natural. Significava, ao mesmo tempo, o sagrado e o proibido. O *tabu* funcionava como uma primitiva norma de comportamento, e a sua instituição remonta aos primeiros albos da humanidade. Já o totemismo- expressão arcaica de religiosidade- serviu como reforço para estreitar os laços desses agrupamentos. O *totem* era uma entidade benéfica, protetora do indivíduo, de um grupo ou de toda uma coletividade. Era cultuado com sacrifícios e dádivas, mediante ritual próprio, e acontecia de se manifestar através dos encarregados do culto ou de oráculos. Geralmente o *totem* era simbolizado pela figura animal ou mais raramente, de um vegetal ou objeto. O certo é que o *totemismo* deu um sentido de unidade aos grupos humanos primitivos, enquanto que o *tabu* pode ser considerado como responsável pelos primeiros sinais de comportamento causal, regulamentado a convivência ordeira e pacífica. A evolução histórica do direito punitivo, se confunde com a própria evolução da Justiça Criminal. Sabe-se, entretanto, que não possui ela um significado absolutamente cronológico e sim cultural, revelando ou sendo ajustada conforme o grau de cultura ou de civilização de um povo [...] (NUNES, 2005, p. 21-22).

Naquela mesma época, a forma de punição de um sujeito que cometesse atos ilícitos passou a se tornar violenta e cruel, sendo estendida para um grupo, na qual a própria sociedade se via envolvida uma guerra, ocasionando na morte de dezenas de pessoas. O intuito era responsabilizar os criminosos, no entanto, a desproporção da punição era gritante, pois não se tinha somente a intenção de se punir e sim infligir sofrimento aos infratores, sendo que a sociedade em determinado momento, passou a não compactuar com tais atos, surgindo deste modo a perspectiva de uma punição menos severa e baseada na gravidade do delito. Então deu-se o início da criação da lei de “*talião*”, que no latim significa “*talis*”, quer dizer uma forma de punição menos grave de acordo com a conduta do infrator. (NUNES, 2005).

Assinale ainda que a prisão sempre esteve presente em todas as épocas e contextos, no entanto na antiguidade, o exercício era totalmente o oposto ao que se observa nos dias atuais, servindo para enclausurar sujeitos que combatiam a guerra, onde os mesmos recebiam punições diversas até o dia em que seriam submetidos ao julgamento. A principal finalidade desse encarceramento era para se evitar que eles escapassem antes do veredicto final, contudo estes indivíduos eram sujeitados a métodos de punição demasiadamente cruéis, dado que não existia um parâmetro de tempo para que fossem sentenciados, pois os julgamentos ocorriam a “bel prazer” dos responsáveis por este processo e ainda, segundo as pesquisas suscitadas, alguns destes encarcerados eram submetidos a violências físicas por demais desumanas tais como: amputação de um dos membros, açoites com emprego de chicotes, trabalhos extremamente pesados que lhes minavam as forças dado que a alimentação ofertada aos mesmos era insuficiente e, nos casos mais graves era aplicada a pena de morte, onde o único bem que estes possuíam, que era a vida, lhes era retirado (FILHO, 2002).

Enfim, no século XVIII, conforme mencionado anteriormente, a prisão perpassou por mudanças políticas e sociais, passando a ser considerada como uma forma de punição para promoção da socialização do infrator privando-lhe da liberdade por tempo determinado, como uma forma de recuperação e não mais de castigo, tornando o sistema prisional organizado e higienizado, tendo em vista que naquela época vários presos vinham a óbito por doenças ocasionadas pelo ambiente insalubre. Indubitável é que a partir destas transições históricas percebe-se que o desenvolvimento do conceito de prisão passou a considerar os preceitos do humanismo (FILHO, 2002). Complementando esta ideia, Oliveira (2001, p. 6) enfatiza que:

No século XVIII deu-se início ao Período Humanitário das prisões – não porque elas se tornassem verdadeiramente humanas, mas porque foram expostas ao público as verdades que todos sentiam e sussurravam em relação aos abusos, atrocidades e injustiças contra as pessoas sujeitas, através dos séculos, ao aprisionamento. Daí a sequência de uma série de movimentos de reforma, que se estenderam na Europa, durante os séculos XVIII e XIX, combatendo a dureza dos cárceres, a complicação dos processos investigatórios, o atraso dos aparelhos judiciários e a idoneidade das prisões como local para cumprir pena ressocializadora.

Como visto, a prisão passou por diversas fases históricas, partindo de uma concepção natural e religiosa, onde se idolatrava a natureza e Deuses até se aproximar de um conceito político, social e humanitário. Por outro lado, a despeito desse caos punitivo, formuladores de políticas públicas e a sociedade empenharam-se para a efetivação da reforma das legislações prisionais no século XVIII, instituindo a prisão não mais como um local degradante e sim um aprisionamento digno de punição e oportunidades para o infrator.

2.1.1.2 Conceitos de Prisão

Nucci (2013, p. 31) conceitua o termo prisão como: “[...] a privação da liberdade, tolhendo-se o direito de ir e vir, por meio do recolhimento da pessoa humana ao cárcere”. Na concepção de Carvalho (1999, p.3): “Prisão é a privação da liberdade daquele que responde a um fato considerado infração penal ou a pena imposta em razão de uma sentença condenatória”. Este mesmo autor complementa sua ideia ao esclarecer que o termo Ainda prisão advém do latim que significando: “*prehensio deprehendere*” (idibem, 1999, p. 5), ou seja, deter alguém não deixando que este evadir-se. No âmbito jurídico tal termo é compreendido como a privação da liberdade de um indivíduo, sendo este impedido de circular livremente em qualquer espaço, sendo este encarcerado em um local apropriado onde se tenha segurança máxima impedindo-lhe qualquer tentativa de fuga (idibem, 1999, p. 5).

No entendimento de Di Santis e Engbruch (2012, p. 5) o conceito de prisão é recente ao

reiterar que o mesmo surgiu em meados do século XVIII conforme exposto anteriormente:

O conceito atual de prisão é recente, datando do século XVII com a reforma do Direito Penal e a consequente “humanização” das penas. Até então a forma de punição do Estado contra aquele que cometia crimes consistia em punições cruéis “carnais”, era comum a pena de morte, desmembramento, tortura e outros tipos de violência contra o corpo do criminoso. Com a reforma, esse tipo de pena deixa de ser a forma principal de punição e a restrição da liberdade passa a ocupar lugar de destaque. A realidade prisional do Brasil era precária, com estabelecimentos que não eram adaptados à nova realidade da punição e, portanto, não apresentavam boas condições para os presos que ali viviam. É apenas em 1920, com a inauguração da Penitenciária do Estado, que o Poder Público demonstra alguma preocupação com essa realidade. A Penitenciária foi construída com o intuito de atender as disposições do, então novel, Código Penal de 1890. Criou-se uma expectativa favorável à eficiência de regeneração, até mesmo antes de seu funcionamento. Já na fase de projeto a conceituaram como uma penitenciária modelo, inclusive sendo ponto turístico nacional e internacional. Com uma franca análise de documentos e escritos históricos, procuramos desconstruir este discurso.

Na visão de Tourinho Filho (2012, p. 429):

A supressão da liberdade individual, mediante a clausura. É a privação da liberdade individual de ir e vir, e, tendo em vista a prisão em regime aberto e a domiciliar, podemos definir a prisão como a privação, mais ou menos intensa, da liberdade ambulatória.

Capez (2010, p. 296) por sua vez, alega que: “[...] a privação da liberdade de locomoção determinada por ordem escrita da autoridade competente ou em caso de flagrante delito”. Mirabette (2001, p. 25) comunga com essa ideia ao afirmar que: “[...] a privação da liberdade de locomoção, ou seja, do direito de ir e vir, por motivo lícito ou por ordem legal”.

Lima (2012, p. 1168) aprofunda sua concepção, sendo alicerçado pelo artigo constitucional 5º, no seu inciso LXI, e o art. 283 do CPP com redação dada pela Lei nº 12.403 de 2011:

A prisão deve ser compreendida como a privação da liberdade de locomoção, com o recolhimento da pessoa humana ao cárcere, seja em virtude de flagrante delito, ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, seja em face de transgressão militar ou por força de crime propriamente militar, definidos em lei.

Apesar de ter como objetivo a ressocialização do apenado, as pesquisas apontam que as prisões apresentam um caráter desumano, ou seja, em sua essência possui um poder psicológico imenso que impacta de forma relevante aquele que convive por anos dentro de uma cela, sendo que nota-se que estes ambientes em sua maioria têm como único objetivo punir, não propiciando momentos de reflexões críticas e dialógicas através da oferta de uma educação emancipadora, que lhes permitam ao serem postos em liberdade se reinserir na sociedade atuando como cidadãos conscientes de seus deveres e responsabilidades.

Como visto o grande caos do sistema prisional, não deixa dúvidas que o próprio sistema deve ser revisto, considerando a superlotação e as dificuldades enfrentadas pelos detentos. Dado o exposto, discutiremos a seguir sobre as possibilidades de ressocialização da prisão.

2.1.1.2 A Prisão é uma forma de recuperação?

A história das civilizações nos aponta que todos os tipos de sistemas punitivos que estiveram presentes na sociedade tendo por premissa coagir e regenerar, no entanto a questão da regeneração, a qual tem por objetivo ressocializar o detento, diverge dos preceitos estabelecidos pela legislação. Acerca disso Foucault (2013, p. 218) afirma que “Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não vemos o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão”.

A obra denominada “Vigiar e Punir” deste autor descreve o modelo coercitivo, corporal, solitário e secreto do poder exercido pela punição, enfocando seu conceito atual o qual foi substituído pelo modelo representativo, público, coletivo. A análise do autor gira em torno do suplício, da punição e da disciplina das prisões. Conforme considera Nassif (2006, p. 19) nesta obra o autor:

[...] faz uma análise detalhada das práticas punitivas a partir da instituição que parece ser a que mais condensa as tecnologias de poder próprias da Modernidade: a prisão. A prisão, aqui entendida como um lugar de confinamento – no qual o indivíduo é isolado do resto da sociedade – data de tempos remotos. Na sua versão mais antiga, o infrator era levado ao cárcere, com detenção temporária, até que ocorresse um julgamento ou a execução de punição que poderia ser o suplício, o açoite, a amputação, o trabalho forçado e até a pena de morte. Como forma de punição aos que transgrediam as leis instituídas pelo Estado, é recente.

O autor revela que no período do Antigo Regime, ou seja, na idade Média, as formas de sanções comumente empregadas às transgressões legais cometidas pelos indivíduos era a punição dos corpos por meio dos suplícios, isto é, uma técnica, uma pena que carrega consigo três características fundamentais: a) deve produzir certa quantidade de sofrimento; b) pertence ao campo de uma economia jurídica da dor, da agonia, etc.; c) ele faz parte de um ritual. É o elemento de uma liturgia punitiva, que deve ser marcante e repleta de torturas, cicatrizes que marcarão e circunscreverão os corpos com um terreno sobre o qual o poder age. O autor ainda esclarece que o suplício, era uma prática adotada como estopim de insurreições, de revoltas, até mesmo em decorrência da dimensão espetacular e comovente dos castigos públicos empregados com a finalidade de servir de exemplo, estabelecendo a ordem e mantendo o poder nas mãos dos soberanos (FOUCAULT, 2009a).

No início do século XIX, a punição corporal foi extinta, sendo que “o corpo de ser alvo das penas, para fazer parte, então, do mundo da repressão, da privação e das interdições – não mais o corpo supliciado e, sim, a alma” (NASSIF, 2006, p. 19). Foucault (2004a) *apud* Nassif (2006, p. 19) complementa essa ideia ao relatar que:

[...] nesse contexto, as práticas de punição do Estado passaram por uma significativa alteração qualitativa, substituindo os suplícios por uma justiça que centralizava sua atuação na vigilância e na submissão dos indivíduos. Embora tivesse havido uma mudança no paradigma da punição, com o fim da vingança do soberano, o suplício ainda estava em vigor de uma forma menos violenta. Ao analisar as transformações das práticas penais, Foucault ressalta a função que a prisão passou a ter na sociedade moderna quanto ao sistema punitivo. Agora, uma nova legislação que convertia a prisão na principal forma de punir os indivíduos, com novos mecanismos de dominação que definem um tipo específico de poder. Não eram mais os castigos aplicados sobre os corpos dos condenados, mas toda uma técnica disciplinar, uma racionalidade penitenciária. [...] o suplício foi uma técnica e também um ritual público, capaz de produzir muito sofrimento, com o intuito de destacar o poder daquele que pune. Já a disciplina se caracteriza por repartir os indivíduos em espaços fechados, de natureza diversa, em que cada indivíduo ocupa um lugar específico.

Neste contexto surge a prisão, a qual para Foucault (2004a, p. 195):

[...] 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, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza.

O autor complementa essa concepção acerca do surgimento da prisão destacando que: “toda a penalidade passou a ser um controle, não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer” (FOUCAULT, 1999, p.85).

Considerando tais pressupostos, Foucault (1999) revela que a manutenção da ordem através do encarceramento de sujeitos que tivessem cometido delitos, deixou de ser competência do poder judiciário, surgindo então uma rede de instituições de vigilância (polícia) e de correção (psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas e pedagógicas), as quais teriam como objetivo atuar na correção das potencialidades negativas dos indivíduos. Sendo assim, a finalidade da punição além de ser a reparação do dano causado, passou a ser a contenção da reincidência. Outro fator destacado se refere a sua eficácia, a qual de acordo com Foucault (2004a) *apud* Nassif (2006, p. 22):

[...] deveria atingir não só aqueles que cometeram o delito, mas, principalmente, aqueles que não cometeram crime algum (caráter preventivo), por temor da severidade

da pena. Desse modo, a sanção deveria progredir conforme o crime e o comportamento do preso que, ao perder a liberdade, passaria por um processo de reeducação.

Neste contexto prisional, Foucault (2004a) *apud* Nassif (2006, p. 22) esclarece que:

[...] o corpo, assim, passa de objeto supliciado a objeto manipulado, adestrado, passível de dominação. Para garantir o domínio, emprega-se a disciplina com a função de gerir o tempo e definir o espaço do condenado, a fim de mantê-lo sob vigilância e, com isso, controlá-lo. Assim, a disciplina difere da do suplício, pois enquanto este sacrifica o corpo, aquela dele se apropria para transformá-lo. Esse tipo de poder, que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo sobre as instituições e tomando forma em técnicas de dominação, possui, segundo Foucault, uma tecnologia e história específicas. Atinge o corpo do indivíduo, realizando um controle detalhado e minucioso sobre seus gestos, hábitos, atitudes, comportamento, discurso etc.

Ainda nesta mesma linha de considerações, Foucault (2004a, p. 119) assinala que os corpos destes sujeitos enclausurados:

[...] entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder” está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. simplesmente para que façam o que se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

A título de esclarecimento, como descrito por Ferreira (1997, p. 25), a trajetória histórica da pena pode ser dividida em períodos e finalidades, sendo estas:

Vingança Privada: a punição tinha um único fim – a vingança. Ex: pena de talião; Vingança Divina: a aplicação da pena tinha por finalidade atingir os objetivos traçados pela divindade; Vingança Pública: o direito de punir e de executar a pena é do Estado, ainda que a vingança continuasse como finalidade da pena; Período Humanitário: aplica o fim do castigo como pena, lutando pela humanização dela e da própria prisão; Período Científico: a pena deve ser atribuída em concordância com o tipo de crime cometido e a periculosidade do agente; Nova Defesa Social: alvo atual, cujo enfoque principal é a recuperação do criminoso, já que a pena tem finalidade reeducativa e de proteção à sociedade.

O período denominado “Nova Defesa Social” é considerado por Foucault (2009a) como o momento em que a prisão se tornou um contexto humanizado, onde penalidade da prisão passou a ter dois aspectos essenciais: a privação da liberdade como castigo igualitário e a transformação do sujeito.

Percebe-se que ao longo do tempo as punições assumiram diversas finalidades, entretanto todos foram marcados por punições com objetivos distintas, sendo tal concepção

abonada por Oliveira (2003, p. 40) o qual assegura que: “o que não se pode negar é que sempre o direito penal foi coberto de sangue e realmente nada revela melhor a crueldade dos homens do que a história das penas – mais do que a dos crimes”.

Registre-se que a prisão está para além da prisão, sendo que Foucault (2010) trata esta questão em termos de processos de assujeitamento, dispositivos de poder, mecanismos de normatização que estão, ao mesmo tempo, dentro e fora das instituições, o poder de alguns sobre outros, mas como reação imediata de todos em relação a cada um.”

Vale dizer que governantes e sociedade em geral ainda consideram a criação de formas alternativas de pena, tais como a construção de novos presídios, cada vez mais modernos, seguros, bem aparelhados, dispostos a impedir que os delinquentes possam retornar ao crime ou convívio social. Desta forma, o conceito de prisão nesse entendimento, encontra-se atrelado ao poder intimidativo da prisão.

Na atualidade o entendimento que se tem sobre prisão ainda está relacionado às diversas formas de punição, tendo em vista que a ideia que permeia o imaginário de muitos é que “lugar de bandido é na cadeia”, esquecendo-se de que os sujeitos encarcerados possuem direitos assim como qualquer cidadão. O sistema prisional brasileiro ainda apresenta semelhanças com o mesmo dos tempos medievais, ou seja, o entendimento é que os indivíduos por terem cometido um delito devem ser sentenciados até a morte.

Beccaria (2015, p. 10), em sua obra *Livro dos Delitos e das Penas*, a qual aborda os delitos e os meios sancionadores utilizados até a metade do século XVIII afirma que “[...] que o encarceramento do homem não o melhora, nem o aperfeiçoa, nem corrige a falha cometida, nem o limpa de culpa para o retorno à vida da sociedade que ele perturbou com sua conduta delituosa”.

Buscamos o aporte teórico de Foucault (1986, p. 221) acerca das aplicabilidades das punições e reabilitações daqueles indivíduos que tenham cometido, onde o mesmo ressalta que tais princípios são empregados desde os primórdios da humanidade não divergindo em quase nada do contexto atual, onde se espera que o sujeito enclausurado se torne um ser “dócil”, “obediente” e “disciplinado” que ao ser posto em liberdade se torne um cidadão cumpridor de seus direitos e deveres. De acordo com o autor os sete preceitos fundamentais que contribuem para o alcance de tais objetivos são:

- 1ª) Correção - a prisão deve ter como função essencial a transformação do comportamento do indivíduo; a recuperação e reclassificação social do condenado;
- 2ª) Classificação - o indivíduo condenado deve ser isolado, primeiro em relação à sociedade, depois repartidos entre eles, a partir de critérios que envolvam idade, sexo, disposições e técnicas que se pretendam utilizar para que se processe sua

transformação, bem como suas respectivas fases para operá-las; a pena deve ser não só individual, como individualizante; 3ª) Modulação das penas - a pena deve ser proporcional, de acordo com a individualidade dos condenados e com os resultados da terapêutica penal, com vistas a se processar sua transformação, prevendo progressos e recaídas inerentes deste processo; 4ª) Trabalho como obrigação e como direito - é considerado como uma das peças fundamentais para transformação e socialização dos detentos, que devem aprender e praticar um ofício, provendo com recursos a si e à sua família; 5ª) Educação penitenciária - deve ser preocupação diuturna do poder público dotar o indivíduo da educação, no interesse da sociedade, provendo sua instrução geral e profissional; 6ª) Controle técnico da detenção - a gestão das prisões, seu regime, deve ser realizado por pessoal capacitado, que zele pela boa formação dos condenados; 7ª) Instituições anexas - o indivíduo deve ser acompanhado por medidas de controle e assistência, até que se processe sua readaptação definitiva na sociedade (FOUCAULT, 1986, p. 221).

A percepção do autor fundamenta a nossa visão acerca da funcionalidade da prisão, sendo que esta é considerada como uma estratégia de combate à criminalidade, no entanto considerando tais princípios percebe-se que a mesma contribui para que a reincidência, o que foi e será amplamente discutido neste estudo.

Tal constatação reafirma o nosso entendimento de que as legislações penais brasileiras perpassaram por reformulações, entretanto, a prisão na maioria dos casos não recupera e não ressocializa ninguém, pelo contrário, contribui para que os sujeitos ali encarcerados venham a reforçar os comportamentos negativos, tornando-se, em diversas situações reincidentes cometendo novos delitos.

Partindo do pressuposto que o conceito de prisão se configura numa instituição que objetiva a reeducação, através de mecanismos e procedimentos punitivos, é comum ouvir que se trata de uma instituição de cunho educativo (análoga à escola). Corroborando com o tal ideia, Resende (2004), considera-se que em seu cotidiano se realiza um processo pedagógico – implementadas segundo determinadas orientações filosófico-pedagógicas visando, pelo encarceramento, a ação “re-educativa” – que resulta na produção do sujeito preso.

Baseado nestes aspectos, podemos refletir sobre a relação existente entre a punição e educação. Pode-se considerar que a educação encontra-se presente no contexto prisional como forma de ressocialização, considerando ser esta uma forma de ocupação quanto a ociosidade, uma forma de domesticação a favor das normas, do sistema, ou seja, a de disciplinarização moral para o convívio social e para o trabalho, sendo este um direito garantido pelas legislações penais vigentes conforme discutido na seção a seguir.

2.2 A LEI DE EXECUÇÃO PENAL: DIREITOS E DEVERES DO DETENTO

Em um primeiro momento é importante salientar que a Lei de Execução Penal, uma das

mais recentes presentes no ordenamento jurídico, propõe uma resposta da sociedade aos seus indivíduos delituosos em forma de punição ao restringir o seu maior bem, ou seja, a liberdade. Todavia, procura proporcionar condições com o propósito de ressocializar o detento, torná-lo recuperável e conseqüentemente desenvolver condições favoráveis para que não venha a cometer ilícitos novamente (BRASIL, 1984).

Pode-se afirmar que, como atividade complexa que é, em todos os sentidos, a execução penal subtende um conjunto de deveres e direitos envolvendo o Estado e o condenado, de tal modo que, além das obrigações legais específicas ao seu particular estado, o condenado deve submeter-se a um conjunto de normas durante o período em que se encontrar encarcerado. As referidas normas, compreendidas em deveres, consistem, na verdade, em um código de postura do condenado em face da Administração e o Estado, antevendo formação ético-social muitas vezes, não associadas a própria realidade do preso. Simultaneamente aos deveres existe um rol de direitos do preso.

É de suma importância que a execução penal, no Estado Democrático e de Direito, observe rigorosamente os limites da lei e do necessário ao cumprimento da pena, tendo em vista que tudo o que excede aos limites contraria direitos. Nos termos do art. 41 da Lei de Execução Penal, são direitos do preso:

I - alimentação suficiente e vestuário; II - atribuição de trabalho e sua remuneração; III - previdência social; IV - constituição de pecúlio; V - proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação; VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena; VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; VIII - proteção contra qualquer forma de sensacionalismo; IX - entrevista pessoal e reservada com o advogado; X - visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados; XI - chamamento nominal; XII - igualdade de tratamento, salvo quanto às exigências da individualização da pena; XIII - audiência especial com o diretor do estabelecimento; XIV - representação e petição a qualquer autoridade em defesa de direito; XV - contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes (BRASIL, 1984).

É válido dizer que ao se discutir sobre os direitos dos apenados, a compreensão que se deve buscar é a mais abrangente possível, no intuito de que tudo aquilo que não se estabelece como restrição legal, resultante da particular condição do sentenciado, permaneça como direito seu. Sabe-se ainda, que a execução penal demanda cumprimento a princípios como o do contraditório, da ampla defesa, do devido processo legal etc.

Mister se faz lembrar que a LEP (Lei de Execuções Penais – Lei 7.210/1984) é a legislação que regulamenta os direitos e deveres dos detentos, estabelecendo normas

fundamentais a serem empregadas durante o período de prisão. Por este motivo recebe a denominação de Carta Magna dos detentos, sendo apontada, atualmente, como uma das leis mais avançadas, por determinar normas e direitos eficientes, principalmente, quanto à ressocialização do detento (BRASIL, 1984).

Frisa-se que um dos pontos cruciais da Lei de Execução Penal é os preceitos apresentados sobre a condenação e seu caráter ressocializador, ou seja, de fazer com que o indivíduo encarcerado saia da prisão reeducado, com possibilidades de inserir-se na sociedade novamente. Entretanto o que ocorre na realidade não é o que prevê na legislação. Em diversas situações o encarceramento funciona como “uma escola do crime” e ao ser posto em liberdade este preso poderá assumir uma postura mais violenta e pronta a cometer outros delitos, explicando em partes a grande quantidade de indivíduos reincidentes. De acordo com estudos, provavelmente quem comete um crime, cometerá outro. Bitencourt (2001) aponta que:

Atualmente predomina uma atitude pessimista, que já não tem muitas esperanças sobre os resultados que se possa conseguir com a prisão tradicional. A crítica tem sido tão persistente que se pode afirmar, sem exagero, que a prisão está em crise. Essa crise abrange também o objetivo ressocializador da pena privativa de liberdade, visto que grande parte das críticas e questionamentos que se fazem à prisão refere-se à impossibilidade – absoluta ou relativa – de obter algum efeito positivo sobre o apenado (p. 471)

Desta forma e sob tal complexidade, pode-se afirmar que a violação de tais normas ocasiona a inclusão dos direitos humanos no contexto prisional, visto que não ocorre proteção à vida dentro de um estabelecimento prisional, o que devia ser uma prática mesmo que fosse mínima. Segundo Carvalho (2003):

A Lei de Execução Penal (LEP) brasileira é elogiada em todo o mundo, e representa um dos maiores avanços jurídicos de nossa história. O grande desafio das entidades da sociedade civil que atuam nesta área, sempre foi o de reduzir a distância entre o arcabouço legal e o panorama real do sistema penitenciário (RELATÓRIO ANUAL DO CENTRO DE JUSTIÇA GLOBAL DIREITOS HUMANOS NO BRASIL, 2003, p. 26).

Importante destacar ainda que o descumprimento não é somente quanto às normas infraconstitucionais (especificamente às leis), mas também contra a Constituição Federal, Carta Magna do país, que deve ser seguida e cumprida por todas as esferas, todos os poderes, todos os brasileiros e estrangeiros que aqui residem.

Vale pontuar que o ser humano vive em sociedade, a partir desta concepção a vida organizada e equilibrada demonstra o cumprimento de certas normas sociais que cada indivíduo respeita e está sujeito. Ao não cumprir algumas dessas normas, o ser humano pode ser

encarcerado como forma de punição. Sob essa ótica, a ressocialização apresenta o processo de regresso gradual do indivíduo e reintegração de sua vida pessoal após um período de ausência de sua vida cotidiana, o que será discutido a seguir na próxima seção.

2.3 OS PILARES DA RESSOCIALIZAÇÃO DE EGRESSOS DO SISTEMA PRISIONAL: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

O ser humano vive em sociedade, a partir desta concepção a vida organizada e equilibrada demonstra o cumprimento de certas normas sociais que cada indivíduo respeita e está sujeito. Ao não cumprir algumas dessas normas, o ser humano pode ser encarcerado como forma de punição. Sob essa ótica, a ressocialização apresenta o processo de regresso gradual do indivíduo e reintegração de sua vida pessoal após um período de ausência de sua vida cotidiana.

A recuperação e a reinserção do detento na sociedade não são uma tarefa de responsabilidade do Estado, pois se trata de um assunto de extrema complexidade e que engloba o anseio de ser uma nova pessoa, à família e a sociedade. Importante salientar que a reinserção desses indivíduos na sociedade, quando ocorre, é feita de forma prolongada e inócua, pois a sociedade ainda desconhece ou não aceita esse processo. Felizmente isto vem se modificando com o passar dos tempos, acreditando-se que paulatinamente a sociedade compreenderá que se alguém já cumpriu sua pena, deve retornar ao convívio da sociedade. A Lei de Execução Penal trata desse assunto: “Art. 1º- Execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”.

Reafirmando os preceitos desse artigo Bitencourt (2012, p.130) assegura que:

A Lei de Execução Penal (LEP), já em seu art.1º, destaca como objetivo do cumprimento de pena a reintegração social do condenado, que é indissociável da execução da sanção penal. Portanto, qualquer modalidade de cumprimento de pena em que não haja a concomitância dos dois objetivos legais, quais sejam, o castigo e a reintegração social, com observância apenas do primeiro, mostram-se ilegal e contrária à Constituição Federal.

É oportuno lembrar que não adianta apenas punir, é imprescindível fornecer ao indivíduo oportunidades de tornar-se mais prudente e apto para retornar à convivência com seus pares de maneira tranquila, favorecendo a diminuição da reincidência do cometimento de crimes. A ressocialização deve ser considerada como uma possibilidade ofertada ao detento para que este tenha condições de se reestabelecer, e ao regressar à sociedade não volte a cometer crimes. Complementando essa ideia Assis (2007, p. 24) registra que:

Brasil convive com um abandono do sistema prisional, o que deveria ser um instrumento de ressocialização, muitas vezes, funciona como escola do crime, devido à forma como é tratado pelo estado e pela sociedade. Com relação ao papel do Estado, o mesmo não está cumprindo o estabelecido, em diversos diplomas legais, como a Lei de Execuções Penais, Constituição Federal, Código Penal, além das regras internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem e a Resolução da ONU que prevê as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao fato de que os principais problemas que afetam o sistema penitenciário brasileiro, como a superlotação, a violência, as violações de direitos humanos e o domínio de facções criminosas são habituais nessas prisões, oportunizando a não aplicabilidade do factual sentido da pena restritiva de liberdade, que seria a reinserção da pessoa privada de liberdade à sociedade de forma digna. No entanto, atualmente, em diversas situações a prisão é considerada uma forma cruel de punição e que em nenhum momento permitirá a ressocialização dos detentos ali encarcerados.

Diante do exposto, torna-se possível afirmar que durante o período destinado a ressocialização, não deve o apenado ser isolado, ultrajado e constrangido. Pelo contrário, deve ser humanamente tratado, tendo sua dignidade preservada, não somente como garantia de seus direitos, mas também, como medida de proteção à sociedade, evitando-se que aquele sujeito volte a delinquir.

Não obstante, tendo em vista que a esperança de atingir a ressocialização tenha sido incorporada nos sistemas normativos, investiga-se de sobremaneira a intervenção estatal na esfera da consciência do presidiário, para que se averigüe se o Estado tem o poder de oprimir a liberdade íntima do condenado, ordenando-lhe perspectivas de vida e padrões de comportamento.

Em face dos aspectos mencionados, pode-se afirmar que a ressocialização do apenado deveria ser sempre o grande propósito da pena restritiva de liberdade, quando aplicada. Cumpre esclarecer que ressocializar significa reinserir o condenado, para que este possa estar apto ao convívio social, ou seja, reeducá-lo ou educá-lo de tal maneira que se adapte à sociedade, respeitando as regras (normas) impostas (SILVA, 2003). Por tais razões enfatizamos que a educação transformadora pode contribuir de fato para que tais perspectivas sejam materializadas. Haja vista a seção a seguir discutirá a trajetória da educação escolar no sistema prisional assim como o seu contexto legal.

2.4 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL E SEU CONTEXTO LEGAL

A partir das experiências realizadas em todo o Brasil com a implementação da oferta de educação nas prisões, tendo como base a garantia do direito subjetivo da pessoa privada de sua liberdade e, sobre o papel da educação no processo de ressocialização, percebe-se grandes avanços nesse campo educacional, somente no que tange a conquista social do direito a Educação nesse contexto, sendo que o desafio na atualidade, é a busca pela qualidade na oferta educacional. Vale frisar que conforme evidencia Onofre (2011), mesmo que a prisão seja considerada um castigo justificável e socialmente aceitável, não se deve privar os direitos humanos dos detentos, dentre eles o direito à educação. Colaborando com essa ideia Aguiar (2009, p. 105):

Esse é um desafio que envolve mudanças de realidade, de comportamento e de mentalidade, mas sem o seu enfrentamento e superação, sem o apoio do conjunto de funcionários e técnicos que atuam nas prisões, sem o reconhecimento por parte deles da importância dos programas educacionais, a educação nas prisões não contribui efetivamente para o processo de reinserção social do preso; restringe-se à simples transmissão e aquisição de conteúdo, deixando de contribuir para melhorar as relações entre os presos, entre presos e funcionários, com os familiares que adentram os presídios e o próprio ambiente das prisões.

Conforme exposto anteriormente, a Constituição Federal estabelece em seu art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo esta obrigatória para a população com idade entre 4 a 17 anos de idade, também sendo assegurada para os sujeitos que a ela não tiveram acesso na idade própria (art. 208 da CF) (BRASIL, 1988). Por sua vez, o Código Penal através do Decreto de Lei nº 2.848, de dezembro de 1940 (BRASIL, 1940), ao tratar dos direitos do apenado em seu art. 38, preconiza que esse “conserva todos os direitos não atingidos pela perda de liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral” (BRASIL, 1940).

Considerando tais aspectos, subentende-se que o apenado possui garantido seu direito à educação, do mesmo modo, a Lei de Execução Penal, em seu art. 3º, reforça a garantia que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”. Os artigos. 10 e 11 da LEP definem que “a assistência ao preso tem por intuito prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade e que essa assistência envolverá aspectos materiais, de saúde, jurídicos, educacionais, sociais e religiosos! (BRASIL, 1984).

No ano de 2015, a LEP sofreu algumas modificações, preconizadas pela Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015), tendo sido acrescentados os artigos 18-A dispendo sobre a oferta de ensino médio, regular ou supletivo, orientado para a formação geral ou para a educação profissional, e o art. 21-A elencando um conjunto de informações educacionais a

serem coletadas no censo penitenciário e modificando a redação do artigo 19, tornando obrigatória a oferta de ensino profissional aos detentos, tendo esta mudança vetada pela presidência da República, sob o argumento de que o dispositivo:

[...] criaria uma nova diretriz para ação compulsória do Estado no segmento educacional, em desarmonia com as obrigações previstas na Constituição, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, o texto em vigor da Lei de Execução Penal já garante a obrigatoriedade do ensino fundamental, bem como a possibilidade do oferecimento do ensino profissional, a ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Entre os dias 12 e 14 de julho do ano de 2006, na capital do país, realizou-se o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, tendo como objetivo principal promover debates acerca das condições e das possibilidades para o enfrentamento dos alarmantes problemas que impedem a inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário, estabelecendo como recomendações finais que:

Sejam ampliadas as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental. Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem (UNESCO, 2006).

O ordenamento legal revela todo o percurso que se intensificou desde os anos 2000 resultou no Marco de Ação de Belém, sendo que esta aprovou na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI, instância da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada no Brasil, no ano de 2009, onde os estados signatários definiram que não poderia existir a exclusão da educação em virtude de encarceramento e comprometendo-se a “oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis” (BRASIL, 2009).

Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) concebeu a Resolução CNPCC nº 03, de 11/03/2009 (BRASIL, 2009), a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, orientando quais pressupostos deveriam ser adotados para a efetivação da oferta de educação no contexto prisional, reafirmando que a mesma deveria estar alicerçada pela legislação educacional e na Lei de Execução Penal, bem como basear-se nas especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O Conselho Nacional de Educação no ano de 2010 constituiu a Resolução CNE nº 2 de 19/05/2010 (BRASIL, 2010), dispondo sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais,

destacando-se as seguintes diretrizes:

Atribuição aos Estados e ao DF, em articulação com os órgãos de administração penitenciária, para a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais, exceto em presídios federais, cujos programas educacionais estão sob responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Justiça, podendo ser celebrados convênios com essa finalidade; financiamento com fontes vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o FUNDEB/EJA, bem como outras fontes estaduais e federais; associação a ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital etc.; oferta de educação mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais; atendimento em todos os turnos; organização do ensino de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária, podendo beneficiar-se da flexibilidade prevista no art. 23 da LDB (GOMES, 2016, p. 13-14).

Sequencialmente, em 2011 foi publicado o Decreto nº 7.626, de 24/11/2011 (BRASIL, 2011) instituindo o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), contemplando a educação básica na modalidade EJA, a educação profissional e tecnológica e a educação superior. De acordo com Gomes (2016, p. 17):

O PEESP define competências para o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. Ao primeiro cabem: distribuição de livros didáticos, composição de acervos de biblioteca, fomento a programas de alfabetização e EJA e capacitação de profissionais da educação. Ao segundo: concessão de apoio financeiro para construção/reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais, orientação dos gestores do sistema prisional para a importância da oferta de serviços educacionais e acompanhamento dos indicadores do Plano. Para a execução do PEESP está previsto que a União prestará apoio técnico e financeiro, mediante a elaboração de planos de ação estaduais que deverão conter: a) diagnóstico das demandas; b) estratégias e metas; e c) atribuições de cada órgão do Ente Federativo.

Neste mesmo ano, houve a aprovação do Projeto de Lei 265/2006 no Senado Federal, o qual “altera as Leis nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), e nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo e por trabalho” (BRASIL, 2006, p. 1). Destarte, o preso poderá reduzir a sua pena atendendo aos seguintes critérios: a cada 12h de frequência escolar, se reduz 1 (um) dia de pena desse preso. Essas 12h devem ser divididas em no mínimo 3 dias, ou seja, uma média de quatro horas diárias de aula presencial ou mesmo à distância, de acordo com a realidade estabelecida em cada unidade prisional. Além disso, uma vez concluído o segmento (seja ele Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante ou Nível Superior), o apenado diminui em 1/3 (um terço) de seu tempo de prisão. Entretanto, se o apenado cometer algum ilícito a sua remissão poderá ser reduzida. (BRASIL, 2006).

Torna-se relevante salientar como caracteriza Mirabete (2004, p. 517) que o conceito de remissão:

Pode-se definir nos termos da lei brasileira, como um direito do condenado em reduzir pelo trabalho prisional o tempo de duração da pena privativa de liberdade cumprida em regime fechado ou semiaberto. Trata-se de um meio de abreviar ou extinguir parte da pena. Oferece-se ao preso um estímulo para corrigir-se, abreviando o tempo de cumprimento da sanção para que possa passar ao regime de liberdade condicional ou à liberdade definitiva.

Acerca dos benefícios concedidos ao estudante encarcerado que esteja frequentando as aulas assiduamente, encontramos o seguinte esclarecimento de Arantes (2013, p. 4):

A remição de pena é um benefício concedido ao preso que durante o seu cumprimento de pena exerce alguma atividade laborativa ou educativa devidamente fiscalizada. É um dos mais completos e elaborados institutos que a Lei de Execuções Penais trouxe para o ordenamento jurídico brasileiro. Ledo engano pensar em remição apenas como mecanismo de abreviar a pena pelo trabalho. Sem dúvida, uma das suas finalidades é a abreviação do tempo de cumprimento de pena à razão de três dias de trabalho por um de pena. Entretanto, o instituto da remição não pode se resumir apenas a isso. Ele é um verdadeiro instrumento de reintegração e ressocialização, para que quando o sentenciado for colocado em liberdade não coloque em risco a paz social. Além disso, o trabalho e o estudo regeneram, dão esperança, evitam o ócio daquele que está encarcerado e, ainda, proporciona o aprendizado de um ofício ou conhecimento que poderá ser aperfeiçoado ainda mais quando estiver em liberdade. Exercendo algum tipo de atividade laborativa ou educativa o condenado acaba adquirindo o hábito do trabalho ou do estudo que proporcionam a noção de disciplina e responsabilidade, favorecendo seu retorno ao convívio em sociedade.

Outro ponto a ser considerado é que a remissão de pena é um direito de todo e qualquer apenado, ou seja, um direito subjetivo público como descrito por Fudoli (2004, p. 44):

Como direito subjetivo público que é a remição, uma vez prestado o trabalho pelo condenado, fará ele jus à diminuição da pena aplicada, não sendo legítimo ao juiz perquirir de outros elementos como a adequação ou a recomendabilidade social da medida, a gravidade do crime perpetrado, ou ainda a ressocialização do condenado, para o deferimento do pedido de reconhecimento do tempo remido.

Baseado nestes pressupostos, além de propiciar a mudança de paradigmas e apropriação de conhecimentos, a educação pode contribuir para a redução da pena do sujeito encarcerado. Reforçamos a ideia de que o docente que exerce suas atividades junto a este público lhes propicie situações desafiadoras que instiguem a reflexão e a criticidade para que os momentos de aprendizado não se tornem apenas possibilidades de redução de pena perdendo a verdadeira essência desta oferta que é a “educação transformadora”.

Para fortalecer a educação como transformadora de realidades e ainda, considerando a leitura como uma relevante estratégia de ressocialização, esta passa a ser considerada outra possibilidade de remissão de pena, tendo em vista que:

[...] a leitura é considerada exercício que integra a atividade de estudo, não podendo,

portanto, ser descartada pelo Estado, visto que tem o papel de desenvolver a capacidade individual de aprendizado, agregando conhecimento, cultura e propiciando a evolução intelectual do indivíduo. Portanto, possui escopo ressocializador, à medida que contribui para o desenvolvimento intelectual dos apenados, além de diminuir o tempo ocioso dos mesmos, transformando-o em momento de aprendizado (LERMEN, 2016, p. 67).

Pressupondo tais aportes, o Conselho Nacional de Justiça aprova a Recomendação de nº 44/2013, a qual estabelece que:

[...] o apenado poderá remir pela leitura quatro dias de sua pena, bem como, ao final de até doze obras efetivamente lidas e avaliadas, tem a possibilidade de remir quarenta e oito dias, no prazo de doze meses. Outrossim, o CNJ estabelece também um critério objetivo que deverá ser observado pelos estabelecimentos para fins de remição, qual seja, o prazo de 21 a 30 dias para a leitura da obra literária, devendo ser apresentado ao final desse período, uma resenha referente à obra lida, que será submetida a um critério legal de avaliação. Além disso, nas penitenciárias onde há a implantação do projeto remição pela leitura, os livros a serem ofertados são previamente selecionados (LERMEN, 2016, p. 68).

Eis que em 2014, surge o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), sendo que no que lhe concerne, a educação no contexto prisional emerge como estratégias das metas de nº 9 e nº 10, ambas com foco na Educação de Jovens e Adultos.

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; 10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

A partir destes movimentos, a educação no sistema prisional foi se estabelecendo e se reafirmando nos sistemas prisionais, constituída por importantes ações federais as quais serão apresentadas na tabela 3:

Tabela 3: Políticas Públicas para o Sistema Prisional Brasileiro

Política Pública	Descrição
ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)	Tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade, oferecendo a certificação, e ainda como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos)	Busca certificar aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental em idade apropriada.
Projovem Urbano Prisional	Visa a elevação da escolaridade, com conclusão do ensino de fundamental associado à qualificação profissional inicial e participação cidadã de jovens, entre 18 e 29 anos, privados de liberdade.
Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	É uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O programa é desenvolvido em todo o território nacional e por meio de esforços conjuntos entre MEC e MJ fomenta-se maior articulação entre as Secretarias Estaduais de Educação e as Administrações Prisionais para a ampliação e a qualificação das ações do PBA nas unidades penais e assim obter a superação do analfabetismo na população carcerária do país. Destaca-se que a população privada de liberdade tem sido priorizada nas Resoluções do FNDE que estabelece orientações, critérios e procedimentos para o financiamento do programa e pagamento de bolsas aos voluntários alfabetizadores.
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Estabelecida pelas Resoluções FNDE nº 48 de 2012 e 2013, definem a transferência de recursos financeiros pleiteados por Estados, Municípios e pelo Distrito Federal a título de apoio à manutenção de novas turmas de EJA oferecidas pelas redes públicas de ensino, com recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).
Programa Brasil Profissionalizado	Destina recursos para construção de módulos de educação nas unidades prisionais de regime fechado do país. Esses módulos receberão ainda equipamentos e mobiliário para atender as necessidades pedagógicas estabelecidas.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	Instituído pela Lei 12.513/2011, tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. O sistema prisional foi inserido nas ações do PRONATEC desde 2013, após a celebração de um Acordo de Cooperação Técnica entre os Ministérios da Justiça e da Educação, em que foi pactuada a oferta de 90 mil vagas às pessoas privadas de liberdade, aos egressos e cumpridores de alternativas penais, dando início a uma cultura ímpar de capacitação e qualificação profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em dados coletados no site do Ministério da Justiça (2018)⁴.

A tabela 3 nos aponta a perspectiva de que as instituições penitenciárias assumam a sua função social, buscando atender ao discurso das autoridades através da inclusão social. Em face dos aspectos mencionados, pode-se afirmar que a ressocialização do apenado deveria ser sempre o grande propósito da pena restritiva de liberdade quando aplicada. Sublinhe-se que

⁴ .MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Políticas Públicas para a Educação Prisional no Brasil**. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/acoes-de-educacao>. Acesso em 29 dez 2018.

ressocializar significa reinserir o condenado, para que possa estar apto ao convívio social, ou seja, reeducá-lo ou educá-lo de tal maneira que se adapte à sociedade, respeitando as regras (normas) impostas (SILVA, 2003) estando a educação em primeiro lugar para o alcance desse objetivo.

A pesquisa foi realizada em uma instituição penitenciária de Rondônia. Deste modo se torna relevante apresentar o contexto do sistema prisional deste estado o que será abordado no próximo capítulo.

3 A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ESTADO DE RONDÔNIA

“A educação inserida nos centros penitenciários é de suma importância não só para àqueles que estão submetidos à pena restritiva de liberdade, mas também para toda a sociedade, uma vez que, inserindo conhecimento para as pessoas que tiveram um comportamento antissocial, reprovado por toda a sociedade, será mais eficaz a tentativa de se reeducar tais indivíduos, possibilitando melhor convivência quando em retorno à sociedade e permitindo maior chance para o mercado de trabalho”.

Anônimo

Esta seção tem por finalidade apresentar a trajetória da educação prisional no estado de Rondônia, contudo necessitamos compreender aspectos relacionados ao sistema prisional no estado de forma que tenhamos dados reais para contextualização da pesquisa.

Registre-se que o estado de Rondônia encontra-se localizado na região Norte tendo como limites os estados do Mato Grosso a leste, Amazonas a norte, Acre a oeste e a República da Bolívia a oeste e sul. Este estado possui 52 municípios, ocupando uma área de 237.590,547 km². Porto Velho, capital do estado é o município mais populoso.

A população rondoniense, composta segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por aproximadamente 1.757.589 habitantes (IBGE, 2018), apresenta uma diversidade extremamente relevante, sendo composta em grande parte por migrantes oriundos de todas as regiões do país, em sua maioria paranaenses, paulistas e mineiros seguidos por gaúchos, capixabas, baianos, mato-grossenses e sergipanos, além de cearenses, maranhenses, amazonenses e acreanos, os quais fixaram-se na capital, preservando assim os fortes traços amazônicos da população nativa nas cidades banhadas por grandes rios, sobretudo em Porto Velho e Guajará-Mirim, as duas cidades mais antigas do estado.

Na década de 90 houve um crescimento populacional em Rondônia. É possível evidenciar por meio da análise do processo político e histórico do estado um grande número de imigrantes em decorrência da euforia econômica estimulada por investimentos federais nas décadas de 60 a 80. Nesse período a população ultrapassa 1,1 milhões de habitantes, marcado pela intensificação do tráfico de drogas na fronteira com a Bolívia e a Colômbia (NASCIMENTO, 2010).

Importante salientar que o fato do estado de Rondônia ter o seu contexto histórico marcado pela colonização por ciclos de exploração de suas riquezas naturais por imigrantes, estes, em sua maioria, após conseguirem lograr êxito em suas empreitadas, retornavam aos seus

locais de origem deixando para trás rastros de mazelas sociais, contribuindo para a efetivação de um ambiente propício para a prática de ilícitos. As maiores vítimas dessas situações são as mulheres, que se envolvem com estes sujeitos e em muitos casos são abandonadas com seus filhos, formando dessa forma um círculo vicioso que induz à vulnerabilidade social e deste modo, diante da falta de perspectivas promissoras, muitos desses órfãos se envolvem com o narcotráfico e outras práticas delituosas e ainda os trabalhadores que ao fim das atividades de exploração, se viam desempregados sem meios de subsistências se viam obrigados a buscar maneiras nada ortodoxas para sobreviverem envolvendo-se em crimes de toda espécie, e ao serem flagrados no cometimento dos ilícitos eram enclausurados em instituições prisionais (FERNANDES, 2009). Tal ideia é compartilhada por Souza (2017, p. 20) o qual registra que:

O desenvolvimento urbano trouxe inúmeros benefícios mercadológicos, porém, devido aos aspectos culturais, educacionais e econômicos oriundos de um grupo de cidadãos migrantes em condições financeiras e intelectuais baixas, a acessibilidade ao crime e às drogas é mais comum.

Os índices de criminalidade em Rondônia conforme publicado pelo Diário do Amazonas (2018, s.p.), sendo estes baseados em dados do Mapa da Violência, o estado de Rondônia.

[...] no ano de 2017 apresentou um déficit de mais de 2,6 mil vagas e centenas de ordens de prisão pendentes de execução pela Justiça. O Anuário de Segurança Pública apontou de 2015 a 2016 um aumento de 12,82% de crimes violentos. As estatísticas de mortes violentas intencionais e casos de estupro são preocupantes. Crimes por roubo e furtos de veículos também dispararam.

Os dados reforçam a ideia de que medidas sócio educativas que contribuam para que se ultrapassem as barreiras da ausência de informações e do preconceito, a capacitação dos apenados através da oferta de uma educação de qualidade que oportunize a integração de presos no mercado de trabalho proporcionando a sua ressocialização com efeitos promissores sobre a redução da reincidência criminal, fora os benefícios financeiros com a contratação, devem ser efetivas em caráter de urgência.

3.1 O SISTEMA PRISIONAL NO ESTADO DE RONDÔNIA

O Sistema Prisional no estado de Rondônia, gerido pela Secretaria de Justiça, é marcado por problemas históricos que refletem atualmente em seu contexto, e assim se observa uma série de desafios a serem superados pelo Poder Público no que tange a formulação e implementação de uma política pública penal com maior efetividade e alinhada com a garantia dos direitos humanos.

Importante registrar que Rondônia é um Estado novo, com apenas 35 anos de criação. Após se tornar um ente federado, em 1982, a União permaneceu com a obrigatoriedade de repassar recursos federais por um período de dez anos, até que o estado adquirisse sustentabilidade econômica para sua gestão. Contudo, estes recursos provavelmente não foram adequadamente destinados, o que contribuiu para a formação de uma dívida histórica. A conjugação destes fatores teve reflexos na implementação de políticas públicas, afetando também o sistema prisional estadual, agravado por um contexto nacional de acelerada elevação dos índices de violência e de encarceramento (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2017).

Cumprir esclarecer que o Sistema Penitenciário Estadual é composto por 53 Unidades Prisionais distribuídas em 22 municípios do Estado. Destas, 13 Unidades estão concentradas na capital, Porto Velho. A população carcerária atual totaliza 11.570 (onze mil quinhentos e setenta) pessoas em cumprimento de pena contando todos os regimes - fechado, provisório, semiaberto e aberto (dados de janeiro de 2017). Dentro do cárcere, são 8.339 (oito mil trezentos e trinta e nove) pessoas privadas de liberdade para um quantitativo de 5.496 (cinco mil quatrocentas e noventa e seis) vagas, gerando um déficit de 2.843 (dois mil oitocentos e quarenta e três) vagas. Quanto aos monitorados eletronicamente com cumprimento de pena domiciliar, o número total alcança 924 (novecentos e vinte e quatro) pessoas. (INFOPEN, 2017).

O quadro 1 apresenta os dados sobre a evolução da população carcerária NO estado entre 2011 e 2017, em relação ao número e déficit de vagas. O déficit carcerário foi calculado com base no quantitativo de pessoas privadas de liberdade (regime de cumprimento de pena fechado, provisório e semiaberto), ou seja, as que estão efetivamente dentro do cárcere. Não contabilizam os do regime aberto e os monitorados eletronicamente, cumprindo pena em suas residências.

Conforme os dados do Sistema de Informações Penitenciárias de Rondônia (INFOPEN, 2017) durante o ano de 2014, a população carcerária aumentou em 24,24% em relação ao ano de 2013, cerca de 36,28% comparado à 2011. No mesmo ano a população do Estado de Rondônia saltou mais de 22%. Aqui encontramos um padrão que se repetirá em 2016, a população carcerária aumenta ao tempo em que a população cresce.

Quadro 1. Crescimento da População Carcerária em Rondônia, em relação ao número e déficit de vagas - 2011/2017

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
População carcerária (todos os regimes)	7.339	7.993	8.044	9.994	10.239	11.335	11.570
Nº de vagas reais	4.056	4.592	4.704	4.816	5.286	5.496	5.496
Déficit de vagas	- 2.083	- 2.201	-2.340	- 2.478	- 2.553	- 2.608	- 2.843
População de RO	1.576.455	1.590.011	1.728.214	1.748.531	1.768.204	1.797.505	1.797.511
Presos/100000 hab.	465,538	502,701	465,452	571,566	579,062	630,596	643,668

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados coletados no INFOPEN/RO (2017).

Os dados apresentados no quadro 1 confirma que o sistema carcerário rondoniense enfrenta problemas comuns à maioria dos estabelecimentos penais do país: superlotação, baixo contingente de servidores, cultura de estigmatização e exclusão social, e frágil acesso às demais políticas públicas.

Segundo o Relatório de Visitas de Monitoramento das Unidades Prisionais do Estado de Rondônia, realizado pela Comissão de Defesa dos Direitos Humanos - CDDH (2017a) a pedido da Ordem dos Advogados de Rondônia (OAB), a população carcerária do Brasil encontra-se em torno de 711.463 (setecentos e onze mil e quatrocentos e sessenta e três) presos. E neste mapeamento, o Estado de Rondônia ocupa o 5º lugar no ranking de prisões no Brasil. O estudo revela ainda que seu sistema prisional vivencia problemas crônicos, alicerçados por raízes históricas, em decorrência da ausência de implementação de políticas públicas efetivas por parte do próprio estado.

Neste contexto de limitações, demarcado pelo crescimento contínuo do encarceramento, o sistema prisional de Rondônia tem apresentado números alarmantes de episódios considerados graves, tais como: homicídios de sujeitos em cumprimento de penas privativas de liberdade; rebeliões onde agentes de segurança pública são capturados pelos detentos, se tornando reféns, sendo muitas vezes submetidos a torturas, entre outros. Estes eventos ao serem repercutidos pela mídia, causam temor a população, alimentando o preconceito e a descrença acerca das possibilidades de ressocialização proporcionada pela pena de prisão. Outra consequência, é que tais acontecimentos geram reiteradas denúncias junto ao Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos, o qual mobiliza uma gama de atores internacionais, nacionais e regionais, tais como a Comissão de Justiça e Paz, a Justiça Global, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, o Departamento Penitenciário Nacional/Ministério Justiça, a Secretaria da Justiça de Rondônia, entre outros para a tomada de medidas emergências que coíbam ou diminuam a incidência destas ocorrências (DALBONI;

OBREGON, 2017).

Em análise ao Relatório de Visitas de Monitoramento da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos (2017b, p. 7), nota-se que o percurso histórico do Sistema Prisional de Rondônia não tem avançado no concernente a políticas públicas para reversão das problemáticas mencionadas:

Pelo que, essa latente omissão, tem impactado de forma significativa toda a sociedade rondoniense, refletido de forma negativa a imagem do país até no exterior. Como exemplo recente, temos o caso “Urso Branco” (Casa de Detenção José Mario Alves da Silva), ocorrido em janeiro de 2002, onde foram mortos 27 presos, levando o Estado Brasileiro a responder um processo na Corte Interamericana de Direitos Humanos – CIDH3, a qual determinou ao Estado várias medidas cautelares. Estas medidas ainda não foram cumpridas na sua íntegra, provocando em 2011, a imposição assinada do “Pacto de Melhorias do Sistema Prisional do Estado de Rondônia”. Neste pacto o Estado de Rondônia assume a responsabilidade de atuar com ações de curto, médio e longo prazo na melhoria do sistema penitenciário especialmente relacionados à: Infraestrutura - Qualificação do pessoal e Contratação de agentes penitenciários - Responsabilização e Implantação do Aperfeiçoamento dos serviços - Mobilização e Inclusão Social - Medidas de Combate à cultura de violência com a criação e consolidação de Mecanismos de Combate e Prevenção à violência, aos maus tratos e à tortura no sistema penitenciário. Algumas ações pactuadas foram efetivadas, porém, não em sua totalidade, resultando na atual crise penitenciária no Estado, que agora entra em estado de alerta, pela real fragilidade do Estado, frente à forte ação das facções criminosas que desejam assumir o comando dos presídios e aterrorizar a sociedade de Rondônia. O Governo do Estado de Rondônia, então, pressionado pelo Governo Federal, cria um “Gabinete de Crise” para atuar nas demandas do sistema prisional do Estado. Neste, foram feitas inúmeras propostas para o melhoramento da segurança nas unidades prisionais, tais como: a remoção dos membros das facções, garantia de acréscimo de horas extras aos agentes penitenciários, reforço no policiamento nas guaritas e outros.

Ao trazer tal assunto à baila, onde se destaca a discussão acerca dos números imódicos que atestam o crescimento da população carcerária, revela-se um cenário alarmante, indicando assim a iminente necessidade da concessão de uma educação de qualidade em todos os seus níveis e modalidades possíveis, com ênfase na oferta de Educação Básica no sistema prisional, tendo em vista que a mesma praticamente define o sucesso acadêmico dos estudantes considerando que:

[...] a educação básica é aqui entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face a realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram aleijados prematuramente (BRASIL, 1985, p. 4).

Insistimos na ideia da oferta de uma educação de qualidade aos sujeitos cumpridores de penas em sistemas prisionais uma vez que tanto as pesquisas suscitadas, quanto nossa

experiência enquanto docente nesses contextos, apontam que a educação é uma perspectiva valorosa que contribui de fato para o desenvolvimento de cidadãos conscientes, autônomos, com responsabilidade social e protagonistas de seu próprio destino. Tal probabilidade também pode e deve ser considerada nos complexos prisionais, entendimento este que é compartilhado por Onofre (2007, p. 22) ao afirmar que:

A escola na penitenciária é um dos lugares, e porque não dizer o único lugar onde o preso consegue expor seus pensamentos e adquirir novos conhecimentos, interagir com presos de outras galerias, já que em outro momento, tal fator não acontece em virtude da organização que há na prisão.

Adentramos no século XXI com inúmeros desafios e obstáculos a serem superados no campo das políticas educacionais para o contexto prisional. Os noticiários reforçam esta premissa ao difundir informações sobre a incapacidade de Gestão Penitenciária, onde o Estado alega não possuir mecanismos que propiciem articulações que solucionem efetivamente as demandas carcerárias, tais como: presídios superlotados; ausência de capital humano, principalmente agentes penitenciários; processos estagnados em mesas de juízes, dentre outros.

Apesar de todos os percalços enfrentados durante o processo de implementação da escolarização de detentos, o estado de Rondônia, tem cumprido seu papel de executor das leis, atendendo o que preconiza os ordenamentos jurídicos que versam sobre o direito a educação no sistema prisional, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988); pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e pela Lei de Execução Penal, nº 7.210/1984 (BRASIL, 1984) desde o ano de 1986, o que será abordado na seção a seguir.

3.2 CONTEXTO LEGAL E HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO NAS UNIDADES PRISIONAIS DE RONDÔNIA

A título de esclarecimento a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), no concernente a oferta de Educação Prisional, não a abonava como uma modalidade de ensino dado que não a menciona em nenhum momento, preconiza somente que todo e qualquer cidadão brasileiro possui o direito de ter acesso ao ensino fundamental em caráter obrigatório e gratuito.

No entanto, com o passar do tempo, percebe-se avanços significados, refletidos em novas concepções e, no surgimento de normas que vinham normatizar essa proposta como será discutido no decorrer da subseção a seguir.

3.2.1 Percursos trilhados para implantação de instituições de ensino no Estado de Rondônia

As unidades escolares são jurisdicionadas pela Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho – CRE, junto a Gerência de Educação GE e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, que possuem a finalidade de executar todas as ações educacionais, respeitando a estrutura e o funcionamento da EJA, preconizado na legislação de caráter nacional e local. Contudo, a Secretaria de Educação deverá oferecer toda logística necessária para o andamento da escola. Sejam recursos físicos, humanos técnicos e tecnológicos. Para isso, além de articulação com a Secretaria de Justiça – SEJUS deverá articular-se e buscar parcerias com as instituições de ensino superior e congêneres para uma permanente capacitação dos envolvidos direto e indiretamente nas ações educacionais.

As ações educacionais em presídios são executadas diretamente pelos Estados e pelo Distrito Federal, com apoio e fomento do Ministério da Justiça e Segurança Pública e do Ministério da Educação. As Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital de Educação articulam a oferta educacional juntamente com as Secretarias Estaduais responsáveis pela Administração Penitenciária, ampliando as ações da rede pública de ensino para o sistema prisional brasileiro.

É importante salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 1996) não trata de dispositivos específicos sobre a oferta de educação para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. A oferta educacional nos presídios é discutida na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, conforme legislação educacional, e, portanto, está atrelada ao um campo político de lutas sociais. Porém, nenhuma oferta de educação formal pode acontecer desvinculada de uma unidade escolar. Como documentos norteadores regionais da escola citamos o Projeto Político Pedagógico (não está atualizado) o Plano Estadual de Educação nas prisões, os profissionais que atuam no sistema carcerário participaram efetivamente da construção, conforme consta relatado nos relatórios das ações formativas realizados pela SEDUC/RO nos anos de 2012 a 2015, e enfatizado nos referidos documentos.

No Referencial Curricular de Rondônia (2013) quando trata da Educação Prisional discorre sobre o marco legal que essa modalidade é consubstanciada. Na ordem cronológica versa sobre as diretrizes que garantiram a oferta formal da Educação de Jovens e Adultos nos sistemas de ensino e no sistema prisional até o ano 2013. O entendimento legal e pedagógico enfatiza que a modalidade deixou de ser uma compensação e passou a ser um direito, para que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do

educando, para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. Esse entendimento partiu da própria LDBN nº 9.394/1996, quando propõe que programas devem ser desenvolvidos em parcerias com os governos estaduais, municipais e a sociedade civil, buscando de forma quantitativa e qualitativa para atender a modalidade da EJA.

Destacamos que, nesse período ano de 2013, foi garantida a possibilidade de remição da pena por meio da educação e nesse benefício legal está incutido a possibilidade de entendimento do papel da educação como prática ressocializadora e de garantia a dignidade humana que o sistema penitenciário deve cumprir, por meio da administração do Estado.

Apontamos com marco legal para efetivação de políticas públicas o Plano Nacional de Educação 2001-2011 (Lei nº 10.172, de 2001), na meta relativa à EJA, onde constava a exigência de “[...] implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional.” (sp). Esse público deveria também ser contemplado com material didático-pedagógico adequado e com a expansão da oferta de programas de educação a distância na modalidade EJA.

Já no atual, de 2014-2024 (PNE, Lei nº 13.005, de 2014), apresenta-se como estratégias das metas nº 9 e 10, ambas focalizam a EJA. Vejamos:

[...] 9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; [...] 10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;”

No referido documento não somente se trata do acesso à educação das “pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais”, como também elucida-se a importância de primar pela qualidade dessa oferta, que deve obedecer às diretrizes nacionais e contar com profissionais que tenham formação específica para essa modalidade.

E, ainda mencionando o estudo técnico Valeska Amaral Gomes, onde discorre sobre o ordenamento jurídico brasileiro em relação à oferta educacional nas prisões, mencionou alguns marcos tais como:

Em 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) editou a Resolução CNPCP nº 03, de 11/03/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. Essa norma estabelece algumas orientações para a oferta de educação no contexto prisional, reafirmando que ela deve estar baseada na legislação educacional e na Lei de Execução Penal, bem

como deve pautar-se pelas especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino (GOMES, 2016, p.9).

A resolução demonstra a preocupação de articular educação e trabalho na oferta educacional, atendendo as peculiaridades do perfil atendido, bem como o caráter ressocializador que ambas atividades proporcionam as pessoas encarceradas. Nesse sentido, abre possibilidades para retorno a sociedade de forma mais dignidade.

Em relação aos novos dispositivos, o art. 18-A, dispõe sobre a oferta de ensino médio, regular ou supletivo, orientado para a formação geral ou para a educação profissional. Já o art. 21-A pontua um rol de informações educacionais a serem coletadas no censo penitenciário. É *mister* destacar que o art. 18-A descreve o processo para a oferta de assistência educacional de nível médio. Além da integração ao sistema de ensino estadual e municipal, prevê que os serviços devem ser mantidos com recursos da educação e da justiça/administração penitenciária e apoio da União. Também determina a oferta de cursos supletivos de educação de jovens e adultos e, finalmente, que os entes federados incluirão os presos em seus programas de educação a distância e de utilização de novas tecnologias de ensino.

É importante enfatizar que recentemente, essa seção da LEP foi alterada por meio da Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015. Foram acrescentados os arts. 18-A e 21-A e oferecida uma nova redação ao art. 19, tornando obrigatória a oferta de ensino profissional aos presos. Essa última mudança, porém, foi objeto de veto presidencial, sob o argumento de que o dispositivo:

[...] criaria uma nova diretriz para ação compulsória do Estado no segmento educacional, em desarmonia com as obrigações previstas na Constituição, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, o texto em vigor da Lei de Execução Penal já garante a obrigatoriedade do ensino fundamental, bem como a possibilidade do oferecimento do ensino profissional, a ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. (Mensagem nº 336, de 9 de setembro de 2015)⁵.

As alterações feitas na LEP, por meio da Lei nº 13.163/2015, não contemplaram a atualização conforme a legislação em vigor, deixando uma lacuna, conforme análise de Ana Valeska Amaral Gomes, Consultora Legislativa da Área XV da Educação, Cultura e Desporto em Parecer técnico publicado no final do ano de 2016. A técnica enfatizou no relatório que mantiveram a expressão “ensino de 1º grau” no art. 18, há muito substituída por “ensino

⁵ Lei nº 13163 DE 09/09/2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_18422-oferta-de-educacao-em-prisoas>. Acesso em: 18 jan. 2018.

fundamental”. Apontou também que os avanços relacionados à explicitação EJA como modalidade a ser oferecida aos presos e das atribuições institucionais no que tange ao financiamento foram vinculadas apenas ao ensino médio. Segundo a consultora, essa questão decorreu de uma opção equivocada por criar um novo dispositivo (art. 18-A), dispondo apenas sobre ensino médio em vez de dar nova redação ao art. 18 para englobar a educação básica. Tal qual, tem sido a tendência na legislação educacional desde a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade do ensino.

Em tempos no qual várias formas de atividade podem ser desenvolvidas, a legislação já se tem por cuidado a criação desses meios. Um exemplo são as disciplinas de ensino a distância fornecida pelas instituições educacionais, que ampliam as possibilidades de acesso à educação. Nos termos da norma legal, as atividades educacionais podem ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e devem ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados (art. 126, § 2º). A lei inseriu ainda um importante estímulo para a ampliação da escolaridade dos presos. O tempo a remir em função das horas de estudo é acrescido de 1/3 no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena (art. 126, § 5º).

É importante enfatizar esse percurso da legislação, pois demonstra os avanços nas discussões sobre o direito a educação no sistema penitenciário. Destaca-se que o movimento se intensificou desde os anos 2000 e, hoje, o discurso dos estados signatários demonstram que não pode haver exclusão da educação em virtude de encarceramento e comprometem-se, por meio das Secretarias de Educação e Justiça, a oferecer o ensino formal nas unidades prisionais.

Com base nos estudos de Arroyo (2018), atuais, sobre a EJA, trata da oferta educacional formal como um campo político complexo, com características históricas de Educação Popular, que traz consigo o legado do Paulo Freire e, portanto, o ensino escolarizado está atrelado a lutas sociais.

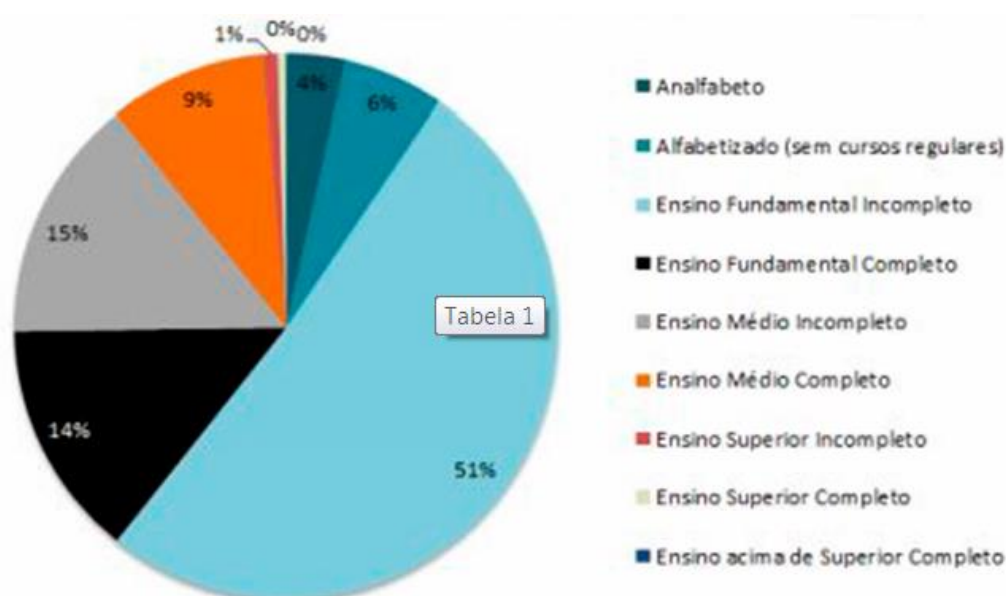
Trazendo a EJA para o contexto prisional é explícito a questão da luta pelos direitos sociais em dobro. Nesse espaço, têm-se a Educação como uma forma alternativa de reconstruir o pensamento e dar propósito para que aquele que ali se encontra, não apenas volte a sua vida cotidiana, conquanto dê o exemplo à sociedade que o sistema jurídico e prisional está garantido à revitalização e evitando a reincidência de novos delinquentes como dos antigos.

No entanto, o fato é que a educação nos presídios ao invés de apresentar-se como ferramenta para subsidiar a ressocialização do apenado, na prática, tem sido uma possibilidade de esvaziar os presídios, acalmar os ânimos dos presos, ocupar a mente deles e apresentar números de atendimentos educacionais aos órgãos competentes (ONOFRE, 2009).

O processo de escolarização, seja nas escolas públicas ou privadas, apresentam rotinas e problemas semelhantes aos observados no sistema prisional, todavia não podem ser comparados aos vivenciados no dia a dia do presídio, considerando as especificidades dos perfis dos estudantes atendidos, pois se tratam de adultos que perderam suas identidades, autoestima, e estão completamente oprimidos em um contexto onde o que se predomina é a repressão.

Para uma melhor compreensão a figura 2 aponta a escolaridade dos sujeitos privados de liberdade no Brasil:

Figura 2: Escolaridade dos sujeitos privados de liberdade no Brasil



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, Junho de 2016.

Os dados apresentados pela figura 2 apontam que mais da metade da população carcerária não concluiu o ensino fundamental. Dado o exposto, reiteramos que ausência da escolarização contribuir de forma relevante para o aumento da criminalidade tendo em vista que:

[...] se a violência, em suas diversas formas, tem impacto negativo na educação, também é verdade que a educação pode ter impacto positivo no enfrentamento da violência. Uma educação de qualidade para todos tem o poder de desviar da criminalidade crianças e jovens, graças às oportunidades que oferece (WAISELFISZ, 2010, p. 5).

Ainda nesta mesma linha de considerações acerca da educação no sistema prisional Feitosa (2012, p. 4) enfatiza que:

A gravidade da situação prisional no Brasil está em que todos os indicadores prisionais em todos os estados brasileiros demonstram que a prisão está cada vez mais sendo destinada a pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja Educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho. Esses fatores precisam ser considerados com vistas à redefinição das funções da pena e da prisão, pois os estabelecimentos penitenciários estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar este processo quando em liberdade.

Os números apresentados pela figura 2 revelam um contingente elevadíssimo de jovens e até mesmo de adultos em cumprimento de penas de privação de liberdade que os impediu de usufruir de uma educação que lhes permitissem fomentar expectativas ou traçar caminhos em busca da realização de planos de vida humanamente decentes. A dura realidade ao serem encarcerados em decorrência dos delitos cometidos, lhes oferece uma estrutura pouco atrativa para quem não possui senão a esperança de preencher os momentos de ociosidade recuperando o tempo perdido através da escolarização ofertada dentro das prisões. Complementando essa ideia Feitosa (2012, p. 3) assinala que:

Pensar em uma escola neste ambiente marcado pela ordem interna, disciplina e segurança parece ser surreal, já que nos parâmetros naturais, as escolas são construídas nos bairros, em prédios, com uma localização adequada, seguida de horários oportunos à população, com direito a férias, esportes, refeições, tudo para atender a uma população específica, gozando de seus direitos civis, buscando na escola um conhecimento específico para uma formação intelectual visando, inclusive a uma carreira profissional bem sucedida, além de levar o aluno ao conhecimento e que, baseado neste, possa construir mais autonomia e um pensamento histórico, crítico, um cidadão consciente dos seus direitos e deveres e que possa fazer a diferença na sociedade, sendo um colaborador e um idealizador em meio a sua inserção.

Outro aspecto levantado por Maeyer (2006, p. 24), enfatiza as considerações de uma pesquisa suscitada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) relatando que:

A situação legal dos internos influencia a organização de turmas. As pessoas acusadas de um crime, mas ainda não sentenciadas têm maior dificuldade (ou menor motivação) de entrar em turmas fixas. [...] em alguns países, a frequência às aulas é obrigatória, organizada pelo estado com professores qualificados, que foram treinados para adaptar seus métodos educacionais ao especial contexto da prisão. Na maior parte dos países, entretanto, a educação é uma opção e compete com a possibilidade de trabalhar. [...] A criação de programas de educação técnica leva à organização de atividades produtivas que, por um lado, permitem desenvolver habilidades técnicas para o mercado de trabalho, mas, por outro, prejudicam as atividades educacionais ou alteram a dimensão social dos programas educacionais. [...] A superlotação na prisão é uma realidade desfavorável à organização de sessões educacionais. A superlotação afeta os programas, principalmente nos países do sul.

Conforme a citação, a oferta de educação no sistema prisional difere de um país para

outro ressaltando a importância da formação docente, para a produção de atividades significativas que contribuam realmente para a ressocialização dos egressos, sendo que o próximo capítulo se aprofundará na discussão dessa temática.

Ao longo da trajetória histórica, podemos afirmar que houveram avanços nos debates legais e pedagógicos sobre a Educação em contexto prisional no Brasil, porém, ainda existe uma mentalidade mais conservadora, baseada numa ação pedagógica na qual é pautada mais pelo aspecto normativo e disciplinador do que o educacional. O entendimento é que, a educação e o trabalho são ferramentas isoladas para a ressocialização do apenado.

Voltando nosso olhar para o estado de Rondônia, campo de pesquisa deste estudo pode-se afirmar que o direito à educação em espaços de privação de liberdade tem obtido alguns avanços normativos desde a última década. Tais fatos podem ser confirmados, quando em uma notícia divulgada no dia 15 de outubro de 2018, o Governo do Estado de Rondônia informa que:

Uma parceria entre os ministérios da Educação e Extraordinário da Segurança Pública vai possibilitar a oferta de cursos de qualificação profissional FIC no sistema prisional. A ação está sendo financiada pelo Ministério Extraordinário da Segurança Pública e coordenada pelo Ministério da Educação em cooperação com os estados. [...] Para Rondônia foi destinado R\$ 1.400.000,00 e com esse valor o Programa atenderá 700 reeducandos, em 31 Unidades prisionais e ainda gerará renda para 41 profissionais da área de educação. O Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional - IDEP responsável pela oferta de educação profissional no Estado através de sua mantida a Escola Técnica Estadual – ETEC executará as vagas previstas (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2018).

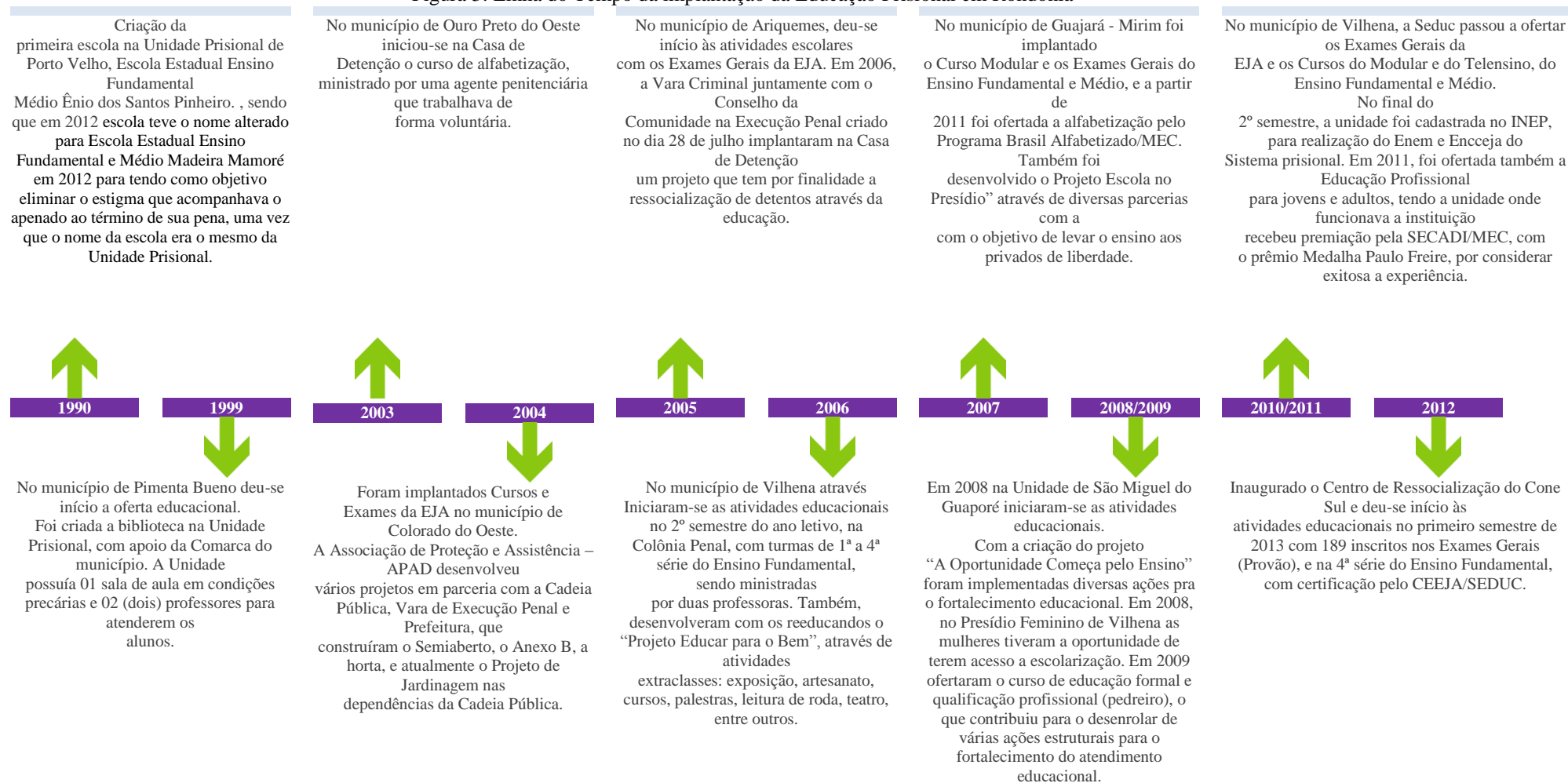
É importante frisar que, o Estado de Rondônia vem garantido à oferta educacional para jovens e adultos privados de liberdade, desde 1986, numa perspectiva de garantia do direito de estudar. No entanto de forma legal, conforme estabelecido pelo Plano Estadual de Educação nas Prisões, documento este elaborado por representantes do poder público, segmentos sociais e entidades envolvidas no Sistema Prisional, e Setores organizados da sociedade, dispostos a contribuir para melhoria da educação, registram que:

A história da educação nas prisões no Estado de Rondônia se dá a partir das atividades desenvolvidas através do convênio firmado com a Fundação Educar, por meio do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos “Padre Moretti”. Em 1990, a criação da primeira escola na Unidade Prisional de Porto Velho, Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Ênio dos Santos Pinheiro, através do Decreto nº. 4.678, de 23 de maio de 1990 e de denominação Decreto nº. 8.766 de 14 de Junho de 1999. Nova denominação de Ênio dos Santos Pinheiro para denominar-se Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Madeira Mamoré, em homenagem ao 1º Centenário da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – EFMM1, através do Decreto nº. 16.980 de 03 de agosto de 2012. A alteração do nome da escola teve como principal objetivo eliminar o estigma que acompanhava o apenado ao término de sua pena, uma vez que o nome da escola era o mesmo da Unidade Prisional (GOVERNO DO ESTADO DE

RONDÔNIA, 2015, p. 13).

Para uma melhor compreensão o percurso histórico trilhado para a implantação da educação prisional, a figura 3 apresenta uma linha do tempo retratando esta evolução:

Figura 3: Linha do Tempo da implantação da Educação Prisional em Rondônia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados no Plano Estadual de Educação nas Prisões (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2015).

Como exposto na Linha do tempo (Figura 3), o processo de implantação da educação no sistema prisional de Rondônia se deu de forma progressiva, sendo que os municípios foram se organizando para garantir a sua efetivação. A seguir traremos a estrutura organizacional da Educação Prisional no Estado de Rondônia.

3.2.1.1 Estrutura Organizacional do Contexto Prisional para a oferta de escolarização dos apenados

Atualmente, o Estado de Rondônia possui 28 Cadeias Públicas, 19 Penitenciárias e Casas de Detenção, nove Casas Albergues e uma Colônia Penal Agrícola, no entanto a maioria delas não possui infraestrutura para promover ações educativas:

A estrutura física utilizada para educação, muitas delas são improvisadas. Muitos presídios do Estado não foram previstos espaço escolar, uma vez que a educação presencial formal não era considerada um direito, numa sociedade que entende a punição como única forma de transformação humana. Atualmente, a construção de espaços prisionais tem se tornado uma realidade, para cumprimento da legislação vigente na garantia do direito humano à educação. Nos municípios do Interior, o espaço físico destinado a educação são de duas salas ou uma sala de aula. É necessária a construção, ampliação e/ou reforma, para criação de espaços próprios com salas de aulas, com recursos multifuncionais, equipadas, apropriadamente para oferecer atendimento educacional. (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2015, p. 51).

Para uma melhor visualização e compreensão da educação no sistema prisional de Rondônia, o quadro 2 retrata o diagnóstico da educação nas prisões no Estado em 2017:

Quadro 2. Diagnóstico da educação nas prisões no Estado de Rondônia no ano de 2017.

ORDEM	MUNICÍPIO	NOME DA UNIDADE	QUANTITATIVO DE VAGAS			DEMANDAS
			1º- 4º semestral	5º- 8º Ano	Ensino Médio	
1	Alta Floresta	Cadeia Pública	Sem sala	Sem sala	Sem sala	49
2	Alvorada d'Oeste	Cadeia Pública	0	15	15	70
3	Ariquemes	Casa de Detenção	10	25	10	424
4	Cacoal	Casa de Detenção	40	80	40	230
5	Colorado	Cadeia Pública	6	12	9	48
6	Costa Marques	Cadeia Pública	8	5	4	52
7	Espigão d'Oeste	Cadeia Pública	4	15	5	71
8	Guajará Mirim	Casa de Detenção	15	8	3	215
		Presidio Feminino	Sem sala	Sem sala	Sem sala	29
9	Jaru	Casa de Detenção	8	10	10	162
		Semiaberto	5	5	12	75
		Presídio Feminino	4	Sem sala	Sem sala	22

10	Ji-Paraná	Casa de Detenção	0	Sem sala	Sem sala	99
		Penitencia Agenor M.de Carvalho	5	14	10	405
11	Machadinho d'Oeste	Cadeia Pública	15	5	5	118
12	Nova Brasilândia	Cadeia Pública	Sem sala	Sem sala	Sem sala	45
13	Nova Mamoré	Penitenciária Regional	13	Sala/cela	Sala/cela	65
14	Ouro Preto d'Oeste	Casa de Detenção	10	Sem sala	Sem sala	150
15	Pimenta Bueno	Casa de Detenção	10	0	5	227
16	Porto Velho	Centro de Ressocialização Vale do Guaporé	16	15	15	243
		Colônia Agrícola Penal Ênio dos Santos Pinheiro – CAPEP I	15	30	15	869
		Penitenciária Estadual Edvan Mariano Rosendo (Panda)	64	165	61	940
		Penitenciária Feminina	10	50	20	149
		Penitenciária José Mário Alves da Silva – Branco	15	30	15	662
		Presídio Aruana	0	0	15	233
17	Presidente Médici	Cadeia Pública	Sem sala	Sem sala	Sem sala	35
18	Rolim de Moura	Penitenciária Regional	10	15	8	202
19	Santa Luzia	Cadeia Pública	5	0	Sem sala	42
20	São Miguel do Guaporé	Cadeia Pública	6	5	0	49
21	Vilhena	Colônia Penal e Presídio Feminino	5	12	10	48
		Cadeia Regional Cone Sul	Sem sala	Sem sala	Sem sala	90
		SUB TOTAL DE ALUNOS		299	516	287
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS						1.109

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em dados fornecidos pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, por meio da Gerência de Modalidades Temáticas de Ensino/DGE/SEDUC.

Assinale ainda que o Sistema Educacional Prisional de Rondônia se encontram sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e do Poder Judiciário tendo cada qual, atribuições específicas conforme expostas no quadro 3:

Quadro 3. Secretaria de Estado da Educação e do Poder Judiciário no Sistema Educacional Prisional de Rondônia

Secretaria de Estado da Educação	Poder Judiciário
---	-------------------------

<p>Garantir a educação básica, no Ensino Fundamental e Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, e a qualificação profissional, para as pessoas em privação de liberdade, a serem ofertadas nas Unidades Prisionais, por meio dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e na capital na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madeira Mamoré.</p> <p>Contratação e lotação de professores e técnicos educacionais nas Unidades Prisionais, garantir instrumentos pedagógicos essenciais para o pleno atendimento dos Cursos e Exames, ofertados as pessoas em privação de liberdade.</p> <p>Acompanhar e orientar as ações pedagógicas, através da Gerência de Educação juntamente com a Coordenadoria Regional de Educação; provisionar aos Professores, Diretores, Pedagogos, Pessoal Administrativo, Formação Continuada, o material didático, além de prestar orientação teórica e pedagógica, quanto às questões inerentes ao currículo; fornecer material de apoio didático/pedagógico e tecnológico aos alunos matriculados e aos profissionais de educação.</p> <p>O atendimento educacional é atribuição da Secretaria de Estado da Educação e deverá ser realizado em articulação com as Secretarias de Estado de Justiça, de Assistência Social, da Saúde, da Cultura, Esporte e Lazer e outras afins.</p>	<p>Disponibilizar espaço físico adequado para ampliação da oferta de educação para as pessoas em privação de liberdade nas Unidades do sistema Prisional.</p> <p>Garantir a segurança dos profissionais durante o atendimento escolar e atividades correlatas.</p> <p>Viabilizar o acesso às pessoas em privação de liberdade para atendimento educacional e social, assistida pelos seguintes profissionais: Psicólogos Orientadores Educacionais, Professores, Assistentes Sociais, Enfermeiros e entre outros.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados no Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Rondônia (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2015).

O quadro três enfatiza quais as atribuições dos segmentos mencionados para que seja possível a efetivação e funcionamento da de escolarização de detentos no sistema prisional. Como mencionado é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação a contratação de docentes e técnicos para atuação junto aos detentos. Vale esclarecer que o processo de contratação dos docentes é realizado através da publicação do Edital de concurso público para atendimento das escolas da rede pública estadual de ensino, divulgado no site do governo de Rondônia, não existindo concurso específico para admissão de profissionais para exercício no sistema prisional. A tabela 4 registra o número de profissionais lotados na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia atuam atendimento de estudantes do sistema prisional:

Tabela 4: Número de Servidores que atuam no Sistema Educacional Prisional

Categoria Funcional	Quantidade
Concursados	26

Educadores (Coordenadores Pedagógicos/Pedagogos)	Terceirizados	0
	Cargos Comissionados	0
Docentes	Concursados	88
	Terceirizados	0
	Cargos Comissionados	0

Fonte: SEDUC/RO (2015).

Os dados demonstram a necessidade de contratação de profissionais da educação, tendo em vista a quantidade de estudantes matriculados no sentido da promoção de uma educação de qualidade para esta clientela, sendo que tal perspectiva é citada no Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Rondônia, tendo em vista que é visível e emergencial o atendimento de tal demanda. Considerando o exposto, este documento traz em seus anexos, um Plano de Ação voltado para o cumprimento de 3 (três) metas a as quais envolvem algumas ações conforme apresentado no quadro 2:

Quadro 4. Metas e Ações para a melhoria da qualidade de Ensino no Sistema Prisional de Rondônia

Meta	Ações
Ampliação da matrícula de Educação Formal	Construção de sala de aula (SEJUS); Reforma de sala (SEJUS); Aquisição de carteiras; Aquisição de mesas; Abertura de novas turmas; Contratação de Agentes Penitenciários; Contratação de pedagogos; Oferta de Educação a Distância.
Ampliação no número de bibliotecas e de espaços de leitura	Construção de Biblioteca/Sala de Leitura; Aquisição de Equipamentos; Aquisição de acervo; Formação de presos para atuar na Biblioteca; Contratação de pessoal (bibliotecários);
Melhoria na qualidade da oferta de educação	Formação de Professores e profissionais da educação; Capacitação de servidores; Aquisição de Material Pedagógico; Distribuição de Material Didático; Elaboração de Proposta Pedagógica; Equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais; Definição de indicadores e processos de acompanhamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados no Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Rondônia (2015).

O Plano de Ação como visto, se baseia no cumprimento de 03 (três) metas as quais de acordo com o documento original deveriam ser alcançadas até 2018, no entanto em decorrência de diversos fatores boa parte das ações não foram concretizadas, principalmente devido a uma Gestão Prisional que não tem criado ou implantado modelos estratégicos e operacionais que privilegiem o desenvolvimento dos sujeitos encarcerados, contribuindo efetivamente para a ressocialização dos mesmos:

A gestão prisional no país é carente de conceitos que amparem a sua especificidade, prevalecendo ainda o empréstimo de saberes de outras áreas, sobretudo do conhecimento importado da atividade policial. Essa deficiência tem forte impacto na formatação de fluxos e rotinas que não amparam adequadamente o acesso das pessoas privadas de liberdade aos serviços, direitos e políticas previstas na Lei de Execução Penal, sendo necessário estabelecer com maior clareza as diferenças entre a política de segurança pública e a política penal e prisional. (MELO, 2016, p. 12).

Cumprir registrar que não iremos promover julgamentos acerca das concepções dos gestores prisionais, pois a gestão destas instituições é relativamente complexas e perpassa por diversas problemáticas. Dado o exposto, viu-se a necessidade de se modernizar a Gestão Prisional, e deste modo o Governo do Estado de Rondônia por intermédio da Secretaria de Justiça, concebeu o Termo de Referência nº 02/2018, tendo em vista a contratação de Consultoria Nacional Especializada para subsidiar implementação de um projeto para modernização da Gestão Penal em Rondônia na área de Gestão Prisional, sendo que:

[...] o projeto tem como objetivo desenvolver ferramentas para implantação de metodologia de gestão penal no estado de Rondônia, com foco na modernização do sistema prisional no estado. Ademais, contribuirá para o alcance do Resultado do UNDAF e do Documento de Programa de País do PNUD (CPD) para o período 2017-2021, a saber “Sociedade pacífica, justa e inclusiva, promovida por meio da participação social, transparência e governança democrática, respeitando a laicidade do Estado e garantindo direitos humanos para todos” e “Paz: sociedade pacífica, justa e inclusiva”. Assim como está enquadrado na Área de trabalho 2 do mandato do PNUD, qual seja: “Expectativas dos cidadãos por voz, desenvolvimento, exercício de direitos e *accountability* cumpridas por instituições de governança democrática fortes”. Seu escopo geral propõe pensar em um ambiente prisional que possibilite à pessoa privada de liberdade reconhecer sua condição de vulnerabilidade, dando-lhe os meios para que ele possa abandonar esta situação. Neste sentido, pensa-se também em um ambiente que seja melhor para os funcionários que nele atuam, em que as relações possam ser pautadas em laços profissionais de parceria e não em dinâmicas divergentes e de embate. Em suma, converge uma série de ferramentas de gestão e estratégias para que o sistema penal se torne mais humano e não violento para todos e, em última instância, para a sociedade rondoniense e brasileira como um todo. (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2018, p. 2).

Os consultores contratados deverão subsidiar:

[...] o desenvolvimento de estudos, avaliações, planos e criará mecanismos e instrumentos que potencializem a implantação, disseminação e sustentação de

capacidades técnicas, conceituais e operativas voltadas ao aperfeiçoamento das políticas de execução penal, tanto no âmbito do sistema prisional, como no campo das alternativas penais, em consonância com os seguintes eixos: 1. Estratégia para implantação de modelo de gestão adequado às políticas penais do estado de Rondônia concebida e estabelecida; 2. Metodologias e mecanismos de disseminação e sustentabilidade do novo Modelo de Gestão penal desenvolvidos; 3. Estratégia de fortalecimento das ações de participação e controle social relacionado às políticas penais desenvolvidas; 4. Gestão eficiente e gestão de conhecimento do projeto realizadas. (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2018, p. 2).

Vale esclarecer que as ações desenvolvidas pelos consultores darão subsídios para a idealização dos seguintes produtos:

- a) Plano de trabalho e metodologia para implantação do Modelo de Gestão da Política Prisional;
- b) Relatório de planejamento estratégico participativo para implantação do Modelo de Gestão;
- c) Diagnóstico de estabelecimentos prisionais e esferas estratégica, gerencial e operacional para implantação do Modelo de Gestão;
- d) Relatório de formulação e pactuação de diretrizes gerais quanto a fluxos, procedimentos e rotinas para gestão de unidades prisionais;
- e) Relatório de formulação e implantação de diretrizes específicas quanto a fluxos, procedimentos e rotinas para gestão das unidades prisionais selecionadas;
- f) Proposta de diretrizes quanto à estrutura organizacional da Administração Penitenciária;
- g) Relatório dos processos formativos realizados e Relatório de avaliação processual.

Dentre as diversas atividades a serem desenvolvidas, nos interessa a formulação de processos formativos para os atores relevantes da política prisional, com vistas a adoção dos postulados, princípios e diretrizes do Modelo de Gestão nas rotinas, fluxos e procedimentos da gestão prisional, sendo que estes serão ofertados aos agentes prisionais podendo ser estendido aos profissionais da educação que atuam neste contexto, considerando que o foco do estudo é a formação de docentes para atuação no sistema prisional. Vale registrar que até a presente data não participamos de nenhuma ação neste sentido.

Oportuno se torna mencionar que apesar de ainda estar caminhando a passos lentos, em decorrência de questões estruturais e físicas, a educação prisional em Rondônia tem apresentado resultados promissores como é apontado pelo Governo do Estado em uma publicação no seu site institucional, datada de 18 de abril de 2018:

Pelo menos 182 reeducandos do sistema prisional de Rondônia foram aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017, dos quais 129 das unidades de Porto Velho e 53 do interior do estado, todos atendidos pelo Núcleo de Ensino e Cultura ao Apenado (NUECA), que integra a Gerência de Reinserção Social (GERES)

da Secretaria de Estado de Justiça (SEJUS). Já nos primeiros meses deste ano, conforme balanço parcial divulgado pelo gerente Anderson Dias, foram matriculados 833 reeducandos nas unidades da capital, sendo 215 no processo de alfabetização, 141 da 1ª à 4ª série, 213 do 5º ao 8º ano e 135 no ensino médio. Enquanto que no interior foram 746 distribuídos na alfabetização (44), 1º ao 4º ano (178), 5º ao 8º (317) e Ensino Médio (154). (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2018).

Face ao nosso entendimento e analisando os dados expostos, pode-se constatar que a trajetória histórica da Educação nas prisões aponta que as legislações educacionais e penais vigentes mencionam mesmo que de forma vaga a importância da oferta de formação educacional aos reeducandos do sistema prisional. Entretanto, percebe-se a dificuldade do Estado em atender a esta demanda, tendo em vista que os números apontados no quadro 2 confirmam tal fato pois o quantitativo de salas de aula inseridas no sistema prisional rondoniense é insuficiente.

O quadro 1 por sua vez reforça essa concepção, pois demonstra o alarmante crescimento carcerário no Estado de Rondônia. Dado o exposto, podemos considerar que o Estado tem negligenciado o direito a educação dos apenados, visto que o super encarceramento excedeu a capacidade das salas de aula localizadas nas penitenciárias de todo o estado rondoniense, conforme aponta o quadro 2, em uma realidade de 6.118 reeducandos, somente 1.108 alunos foram matriculados no ano de 2017, sendo que 5.010 encarcerados ficaram aguardando vagas.

A realidade apontada nesta seção é inquietante, tendo em vista que exaustivamente apontamos a relevância da oferta de educação para que o apenado desenvolva suas capacidades e habilidades, facilitando sua ressocialização ao ser posto em liberdade e até mesmo promovendo mudanças de paradigmas antes impregnados em seu interior e mente e ainda permitindo ao mesmo que reflita criticamente sobre o contexto em que se encontra inserido e deste modo vislumbre um futuro de oportunidades onde este se torne senhor de seu destino, mantendo-se afastado do mundo do crime, evitando-se a reincidência. Comungando com nosso ponto de vista afirma que:

[...] a existência de uma relação estreita entre a educação escolar e a possibilidade de obter benefícios dentro da prisão, como a remição de pena. Identifica, ainda, que o aprendizado escolar associa-se diretamente à possibilidade de acesso a uma profissão, ao mundo do trabalho, assim como pode contribuir para a valorização pessoal e social em detrimento do estigma de ter sido preso. [...] Em suma, a escola na prisão deve priorizar uma concepção e uma prática educacional capazes de privilegiar, acima de tudo, a formação de cidadãos e cidadãs conscientes da sua realidade social e de seus direitos. E, para isso, torna-se fundamental que os órgãos competentes assumam a educação como uma das políticas de inclusão social e, em articulação com as políticas setoriais, vislumbrem a construção coletiva de uma educação voltada à formação crítica e abrangente, e não apenas escolarizada. (OLIVEIRA, 2013, p. 966).

A citação ressalta a importância da educação no contexto prisional podendo-se definir

como dito anteriormente que esta tem a possibilidade real de transformar destinos cruéis, desde que o processo de ensino e aprendizagem seja alicerçado por uma prática pedagógica voltada para o diálogo, reflexão e criticidade.

Convém ressaltar que a questão estrutural é de suma importância para que se alcance a tão almejada educação de qualidade que coadune com a aprendizagem significativa dos apenados, no entanto consideramos que deve-se primar inicialmente por uma formação continuada dos profissionais da educação que atuam neste contexto, sendo que este deve compreender que o aluno apenado possui necessidades específicas livrando-se dos estigmas e preconceitos.

A formação docente para atuação no sistema prisional deve estar alinhada ao conhecimento, não só científico, como também dos valores éticos e culturais.

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBERNÓN, 2002 *apud* BETTEGA, 2010, p. 45).

Considerando a relevância desta formação e tendo em vista que o *locus* (campo) de pesquisa, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mamoré atende sete unidades prisionais as quais serão descritas posteriormente, atendem em grande parte estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos, tanto na modalidade inicial como final nos ateremos a discutir a formação do docente junto a este público.

4 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ALFABETIZADORES EM CONTEXTO PRISIONAL

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida”.

Paulo Freire

Esta seção trata da formação continuada dos docentes para atuação na Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional através de uma abordagem crítica destacando as nuances desse processo, apresentando um recorte da formação continuada de professores no Brasil a partir das tendências pedagógicas do início do século XX até os dias atuais, cuja reflexão se dá na perspectiva freireana e de outros estudiosos da temática.

Cumprir esclarecer que pensar em uma formação docente alinhada as perspectivas de Freire (2013) também implica em fatores indissociáveis, elementos internos à concepção de práxis. O autor afirma que a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Essas dicotomias reforçam formas inautênticas de pensar o real. Ação e reflexão no contexto das práxis conferem o caráter dialógico da educação.

Nesta seção discutiremos ainda a concepção de alfabetização e de letramento de adultos no contexto prisional, registrando também a relevância da prática da Leitura e da Escrita para a aprendizagem significativa destes estudantes.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Para se compreender aspectos relacionados à formação continuada do docente que atua na educação prisional torna-se relevante a compreensão de alguns conceitos: docência, formação docente e formação continuada o que será abordado nos tópicos a seguir.

4.1.1 Conceituando Docência

A docência é o ato de ensinar, de desempenhar o magistério, exercitando a profissão de

professor com a especialização em professorado, especialista em Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Compreende-se como uma ação educativa que se compõe no ensino-aprendizagem, através de investigações e assuntos educativos.

São diversas as suas definições elencadas por pesquisadores do termo docência. Para Leontiev (2001) docência é uma atividade excepcionalmente importante, pois, ao considerar as interações dos humanos com o meio social, o indivíduo dirige as suas ações para a satisfação de suas necessidades e, nesse processo, ele transforma-se e transforma o seu ambiente. O autor defende que para acontecer a sistematização, preparação do conceito científico no contexto escolar, é imprescindível que sejam realizadas as condições do ensino de elaboração conceitual, que inicia-se nas áreas do conhecimento científico até o amadurecimento das funções psicológicas, sendo este um procedimento incomum que a oscilação do pensamento realiza e sendo o docente o responsável para mediá-lo. Complementando essa ideia, Chalita (2001, p. 157) expõe que o docente deverá cumprir com o seu papel de facilitador da aquisição de informações como mediador do processo ensino-aprendizagem e conduzir à aquisição de ideologias e conteúdos libertadores.

Torna-se oportuno esclarecer que a construção do conceito “docência” é o resultado de um processo longo de conhecimento, “o resumo de determinada etapa do conhecimento, a expressão concentrada de um conhecimento anteriormente adquirido” (KOPNIN, 1978, p. 203) “No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p.468).

Trilhando o percurso de investigação para compreensão do conceito de docência, encontramos em Pasquay e Wagner (2001), a seguinte definição: atividade especializada, baseada em um saber científico, construído com base em paradigmas e transmitida pelas gerações, enquanto Tardif e Gauthier (2001) defendem que a docência é vista como uma perspectiva mais prática, pois consideram que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão. Consideram os professores capazes de agir, falar e de pensar, pois, como são dotados de racionalidade, encontram formas para orientar a sua prática.

Conforme sublinha Gómez Pérez (1997, p. 112), a docência é considerada como prática baseada na ação por desencadear reflexão sobre um conjunto de questões educativas. Um processo de investigação associado à ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente

da realidade escolar. A docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com motivo e objetivo de mediar aprendizagens (IBIAPINA, 2004, p. 332).

Atualmente a docência pode ser definida como ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na gestão de contextos educativos e na perspectiva da gestão democrática. Conseqüentemente, o trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas de produção cultural, organização, apropriação de conhecimentos e divulgação do que se desenvolvem em espaços educativos escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito em ação e interação com o outro (professor/aluno), produtor de saberes científicos para a realidade.

Compreende-se que um docente necessita estar pautado em um comprometimento ético para a formação de seu aluno, considerando que o trabalho exercido sobre a consciência e sobre o instinto humano exige uma condição de auto regulação própria, certo de que estes profissionais não podem mais exercer a função docente em quadro de solidão, gerindo os dilemas das decisões necessárias em sala de aula em regime solitário, sem que existam reflexões coletivas, o que é propiciado por uma formação docente de qualidade.

4.1.2 Contextualizando a Formação Docente

Este tópico tem como objetivo apresentar os conceitos de formação docente além de apresentar seu percurso histórico à luz das perspectivas teóricas críticas e dialéticas, considerando esse processo como política pública e de direitos garantidos, tanto para o docente quanto para o discente, como garantia de um processo de ensino de qualidade. Buscaremos destacar as doutrinas de maior relevância que discutiam a formação docente, apresentando os seus pressupostos e perscrutando confirmar a veracidade da afirmação de Gadotti (2003, p. 5) o qual registra que: “A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções [...]”. Considerando tal afirmativa pode-se considerar que a formação docente é essencialmente histórica e determinada.

Vale pontuar que os desafios da formação docente em face das mudanças ocorridas no mundo e na sociedade, a partir do movimento capitalista, têm exigido dos professores competências que transcendem as técnicas de ensino. No mercado de trabalho, até pouco tempo, o excelente profissional era aquele que se destacava no âmbito da academia, gozando de boas notas. Mesmo sendo uma forma de avaliação superficial e compartimentada, essa pessoa era

considerada competente. Nesse sentido, a classe trabalhadora tem desenvolvido suas múltiplas capacidades em função das exigências do mundo do trabalho.

A título de curiosidade e para uma melhor compreensão, insta assinalar que ano Brasil, a profissão docente tem sofrido efeitos drásticos tendo como expressão inexorável, a precarização mediante a contratação temporária integral e parcial de professores, além da perda de controle sobre seu trabalho, provocadas por reformas educacionais e modelos de gestão experimentados nos últimos anos, constituindo a passagem negativa da profissionalização historicamente almejada pelos profissionais da educação à proletarização - perda da autonomia sobre o processo de trabalho - e à sub proletarização como momento final da precarização e fragmentação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Vários aspectos da profissionalização e da proletarização estão presentes no trabalho do professor, um aspecto da proletarização é a terceirização de serviços educacionais que é frequentemente adotada como medida administrativa que visa à redução da folha de pagamento ou ao incremento de receitas. Outro fator relacionado à profissionalização do professor é a estatização a qual significou um rompimento do trabalho do professor relacionado à religião. Antes, o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio. No entanto, a estatização não foi capaz de construir a verdadeira autonomia do trabalho do professor, que é controlado por inspetorias de ensino.

Importante considerar que na profissionalização do professor a escola é o único local onde este sujeito é considerado profissional, pois fora dela qualquer outro trabalhador pode exercer a docência. No entanto, na dimensão pedagógica, encontramos múltiplas repercussões das novas tecnologias de informação na Educação.

A informática educativa vem se estruturando como mais um setor na organização escolar, requalificando o trabalho do professor e aumentando os postos de trabalho, contudo competências que seriam desejáveis que todo professor dominasse, ficam restritas a um grupo especializado em Educação a Distância.

Complementando essa afirmação Rama (2010, p. 6) revela que este é um novo modelo de educação, demandando novas exigências a serem agregadas ao currículo do docente em acordo com as novas exigências do mercado:

Ele flutua em uma ampla combinação de componentes de produção; na pluralidade de critérios e áreas de avaliação e acreditação de qualidade; na especialização educacional do nível de programa de pós-graduação que promove sua internacionalização e uma competição baseada na segmentação produtiva; em uma dinâmica de educação permanente articulada através do licenciamento como mecanismo de saída educação e entrada no mercado de trabalho e recertificação de competências subsequentes que valorizam a educação educação continuada e

internacional. [...] Esta teoria, embora não perca totalmente seu amplo apoio, começa a exigir novos aprofundamento e ajustes, a fim de fingir expressar e explicar as novas realidades técnico-produtivas, a novas complexidades de conhecimento e novas dinâmica de uma economia global.

O professor tem um mandato específico, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais. Segundo Gaultier e Mellouki (2004) ao entenderem o professor como um intelectual, afirmam que este é o mandatário de quatro dimensões que o diferenciam de outros intelectuais: é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura.

As consequências da profissionalização e da proletarização sobre o trabalho do professor é a remuneração inadequada ao nível de escolarização e a não valorização do seu trabalho pela sociedade. Pode-se também citar a desmotivação do grupo de professores em relação ao trabalho docente, pois o que pode ser observado no sistema educacional público é a ausência de condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente.

Acredita-se que o trabalho docente ainda encontra-se proletarizado, pois, há um limite de ordem político-organizativo a ser superado, ou seja, parte significativa das organizações da classe trabalhadora, que se encontra em grande parte diluída no Estado ou afetada por sua relação negocial, não compreende e nem enxerga os reais enfrentamentos desta classe, e mesmo que compreendesse amplamente, precisaria reconhecer sua condição de subalternidade diante do Estado, promovendo mediações em favor do capital. Sem esse reconhecimento não haverá o desejo real de ruptura política.

Conclui-se que a questão da profissionalização docente é uma polêmica em todas as esferas educacionais no mundo. Seja como expressão de uma aspiração, como característica do ofício de ensinar ou como discussão sobre as especificidades ou limitações com que tal condição se dá para os docentes, o tema do profissionalismo está presente nas expressões dos próprios professores.

O termo profissionalização que parece estar se referindo a características ou qualidades da prática docente sugere imagens que são consideradas positivas e desejáveis. O que se percebe é que a discussão teórica sobre o tema do profissionalismo emerge como uma luta em prol da autonomia profissional e como uma bandeira contrária à proletarização que a carreira sofreu nas últimas décadas.

Outro aspecto a ser destacado, é que nos dias atuais vivenciamos um novo cenário, o da competitividade, onde o trabalhador tem que ser polivalente, possuir vários conhecimentos, ser um sujeito atualizado, sendo que tal perspectiva contempla os seguintes aspectos: culturais,

tecnológicos, e sociais, ou seja, saber se relacionar, ser criativo e comunicativo, dentre outras características exigidas no século XXI, e acredita-se que as instituições de ensino devem primar pela formação de um profissional abrangente, que saiba articular seus conhecimentos, ou seja, tenha sua identidade alicerçada pela : “articulação entre os saberes das áreas específicas, com os saberes pedagógicos e os saberes da experiência” (PIMENTA 2000 *apud* MCHOTA, 2017.p. 218). Mchota (2017, p. 218) complementa que, “é a integração desses saberes que faz possível a atuação do professor. Nenhum conhecimento tem primazia sobre o outro e quanto mais harmonia entre eles mais facilidade é a atuação do professor”. Dado o exposto, é possível afirmar que a profissionalização docente e a formação docente encontram-se interligadas, tendo em vista que conforme mencionam Dassoler e Lima (2012, p.7):

[...] o profissional professor pode ser considerado como um teórico-prático que adquiriu por meio de muito estudo e pelo desenvolvimento de suas vivências em sala de aula, o status e a capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função. Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão. Torna-se claro que os vocábulos “formação e profissionalização” estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor. O professor é um profissional do sentido.

A citação reforça a importância da formação docente de qualidade, tendo em vista que a mesma permite ao futuro profissional da educação refletir e colocar em prática novas formas de construção do conhecimento, contribuindo efetivamente para a melhoria constante da educação, bem como dos contextos escolares.

4.1.2.1 Conceitos de Formação Docente

Atualmente a formação docente tem sido alvo de constantes debates, considerando a necessidade de melhoria da prática profissional tendo em vista a promoção de uma educação de qualidade. O termo formação docente possui inúmeras conceituações, sendo que o mesmo encontra-se associado à aprendizagem dado que:

[...] aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendido parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 369):

Mas o que seria formação? Quais aspectos envolvem este processo? Garcia (1999, p. 21-22) responde a tais questionamentos ao considerar que:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas contextualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] em primeiro lugar a formação como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

O entendimento do autor nos aponta a relevância do processo de formação de um modo geral podendo este ser relacionado à formação docente a qual é considerada por Pimenta (1999), como uma auto formação tendo em vista que neste processo os futuros docentes poderão trocar experiências e práticas, as quais são propiciadas nos estágios supervisionados em instituições de ensino, podendo assim refletirem sobre como os saberes dos professores constituem-se impactando em suas *práxis*, contribuindo consideravelmente para a construção de sua identidade enquanto professor, e conseqüentemente ressignificando-a.

Em Alvarado-Prada et al. (2010, p. 370) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

[...] a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. [...] a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Tal citação nos leva a compreensão de que a formação docente não se dá somente em sua graduação e sim em toda sua trajetória profissional quando este, busca agregar conhecimentos ao seu portfólio intelectual e a suas práticas pedagógicas.

Conforme descrito por García (1999, p. 21-22):

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Na visão de Cruz e Costa (2017, p. 51):

A formação docente é estritamente compreendida como profissionalização e

preparação do professor para a carreira do magistério, tomando como preceito o compromisso de formar o cidadão de acordo com a sociedade em que vive.

Os autores complementam suas ideias ao afirmarem o termo “formação docente” encontra-se relacionado á importância da profissão de docente, estando esta alicerçada pela constante busca pela profissionalização através da qualificação e ainda, o aprendizado do discente deve ser valorizado de modo que auxilie o professor para a concepção de propostas pedagógicas dinâmicas que contribuam de fato para a construção do conhecimento (CRUZ; COSTA, 2017).

Nos dias atuais, a formação docente é considerada como:

[...] um processo contínuo que se desenvolve em diferentes contextos, além do formal, isto é, daquilo que se apresenta na matriz curricular dos cursos de licenciatura. Assim, as diferentes vivências, quer sejam no período regular de sua formação, quer sejam em outras etapas, contribuem significativamente para o aprender ser professor (LOPES; BORGHI; OLIVEIRA, 2011, p. 5).

Apresentamos algumas concepções que definem o termo “Formação Docente”, no entanto deve-se considerar ainda que este processo deve ser contínuo, pois o mundo encontra-se em constante transformação e podemos afirmar que tal aspecto pode também ser estendido ao contexto educacional, o que é confirmado por Ferreira (2003, p. 36) o qual aponta que:

[...] os professores mudam continuamente por meio de suas carreiras, e que, embora esse processo possa, visto de fora (e usualmente também pelos próprios professores), parecer um crescimento uniforme contínuo, na realidade tanto seu ritmo e seu sentido variam de professor para professor quanto existem diversas variáveis que o influenciam. Esse processo depende do tempo, das experiências vividas, das oportunidades e do apoio de outros, da forma pessoal de reagir e lidar com obstáculos, etc. Cada professor cresce profissionalmente a seu modo: avançando e recuando, arriscando-se em novas estratégias ou deixando-se levar pelos modismos ou conveniências, refletindo conscientemente sobre sua prática pedagógica ou desenvolvendo-a mecanicamente.

A formação docente deve fazer com que este profissional reflita e compreenda que a verdadeira função do professor é levar os alunos a observarem o panorama cultural sem lhes impor a sua própria interpretação, mas incentivando e instrumentalizando os estudantes a percorrerem os seus próprios itinerários, numa busca de construção dos seus conhecimentos.

A formação docente perpassou por diversos movimentos o que contribuiu para a profissionalização destes sujeitos, deste modo que a seção a seguir apresentará o percurso histórico da formação docente no Brasil.

4.1.2.2 Percurso Histórico da Formação Docente no Brasil

Oportuno se torna expor que no Brasil as discussões acerca da formação docente surgiram no final do século XIX, mais precisamente no ano de 1882, onde o renomado escritor Rui Barbosa (1947) criticou de forma severa a qualidade da formação acadêmica daquela época, ao expor a exiguidade de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres [...]” conforme mencionado por Ribeiro Júnior (2001, p. 29).

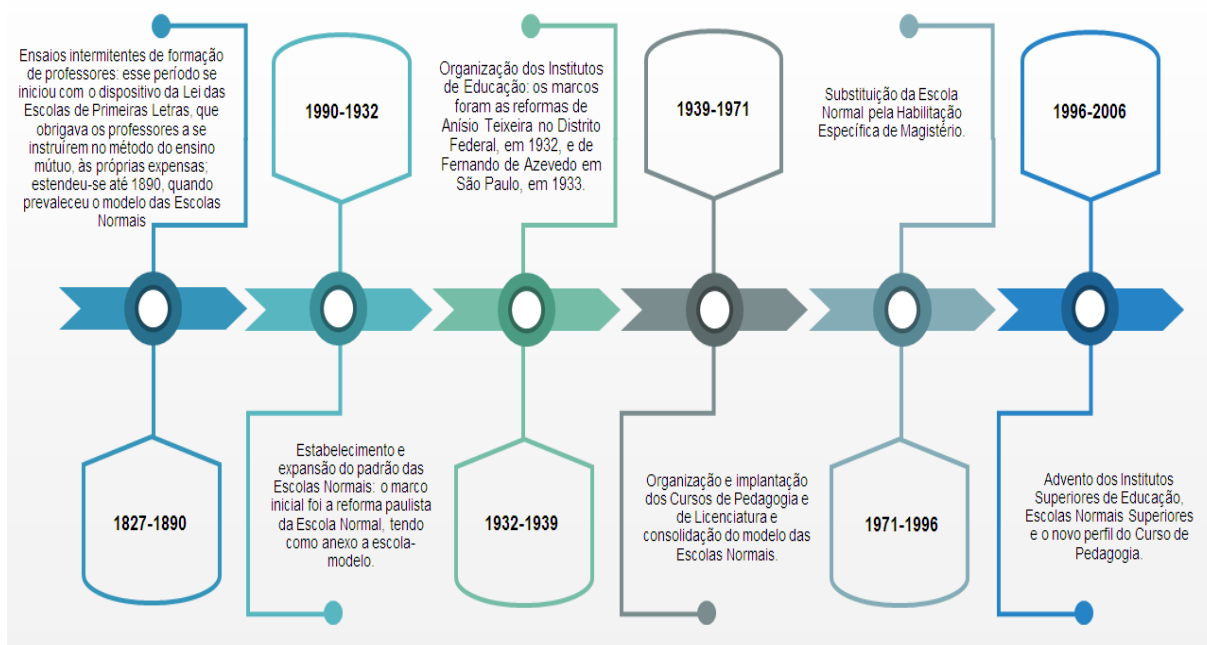
Tal afirmação nos mostra que naquela época já se discutia as fragilidades dos cursos superiores, sendo que na concepção de Rui Barbosa (1947) tanto as estratégias pedagógicas empregadas no processo de ensino e aprendizagem, assim como os docentes deveriam ser modificadas em prol da promoção de uma educação de qualidade tendo como resultado final a aprendizagem significativa dos discentes, a qual segundo Ausubel (1963, p. 58) “[...] é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”.

Considerando tais aspectos, podemos ponderar que um futuro docente, que tenha sido contemplado com um aprendizado significativo, possui habilidades e competências que lhe oportunize desenvolver uma prática pedagógica que vislumbre a construção de conhecimentos por parte de seus alunos, apresentando-lhes problemas reais onde os mesmos tenham subsídios para solucionar tais dilemas através de pesquisas, debates e trocas de experiências com seus pares através de uma perspectiva dialógica e reflexiva.

Baseados nestas inferências, apresentamos a contribuição de Baptista (2003) o qual reitera que nos cursos de formação, devem ser ofertadas aos licenciados oportunidades de reflexões coletivas no intuito de que estes sujeitos possam se expressar criticamente em relação ao seu futuro enquanto profissional da educação, desenvolvendo nestes graduandos, a consciência de que o profissional da educação deve assumir a postura de professor pesquisador sempre se empenhando para a adoção de estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem significativa de seus alunos, os envolvendo efetivamente neste processo como participantes ativos, não se portando como um mero transmissor de conhecimentos.

Vale frisar que a formação docente perpassou por inúmeras modificações até os modelos vislumbrados nos dias atuais, deste modo se torna relevante conhecer o percurso histórico deste processo. Ao analisar os registros que dissertam sobre as demandas pedagógicas articuladas às reformas acerca da Formação Docente que se desdobram na sociedade brasileira no decorrer dos últimos dois séculos, este espaço de tempo foi fragmentado por Saviani (2009) em seis períodos, o que será apresentado em uma Linha do Tempo retratada pela figura 4:

Figura 4: Linha do Tempo do Percurso Histórico da Formação Docente no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Saviani (2009).

Compreender tais períodos é de suma importância para que se tenha compreensão dos avanços e retrocessos relacionados à formação docente no Brasil. Torna-se relevante ainda ter ciência das políticas públicas que alicerçam este processo.

4.1.2.3 Políticas Públicas para a Formação Docente

As Políticas Educacionais para Formação Docente têm passado por diversas modificações de modo a atender as demandas da época e ainda primando pela oferta de uma educação de qualidade para todos. Vale frisar que o ponto alto das reformas educacionais ocorreu a partir do ano de 1990 pois, conforme revelam Corte et al. (2018, p. 89):

Nos últimos anos, especialmente a partir da década de 1990, as (re) formulações educativas no Brasil vêm objetivando criação e maior articulação do sistema educacional à qualidade da oferta dos serviços educacionais, assumindo como centralidade a formação dos profissionais da educação (inicial e continuada) para desencadear (re) estruturação no modelo econômico do País e, conseqüentemente, mudança na área da economia.

No entanto, algumas legislações anteriores a este período foram concebidas primando pela oferta de formação docente. Deste modo o quadro 5 descreverá em linhas gerais as políticas públicas educacionais implementadas com esta finalidade até os dias atuais:

Quadro 5. Políticas Públicas Educacionais para a Formação Docente

Política Pública/Ano	Descrição
Lei das Escolas das Primeiras Letras (15 de outubro de 1827)	Determinou-se que os professores deveriam ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite.
Ato Adicional de 1834.	Foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias. Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente, tendo existências intermitentes e o modelo de ensino se alicerçava na metodologia europeia.
Associação Brasileira de Educação – ABE (1924)	Tinha por objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação. Foi um espaço propício para a reunião de pessoas que se tornavam adeptas das novas ideias pedagógicas. Evoluiu tanto que, em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser promovido continuamente nos anos seguintes.
Decreto 3.810, de 19 de março de 1932	Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.
Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939,	deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos.
Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal	Trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.
Reforma Universitária pela Lei nº 5.540, de 28/11/68,	Definiu-se normas de organização e funcionamento do ensino superior. O período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo; o que resultou, na educação, especialmente o ensino superior, em várias mudanças, em prol da manutenção da ordem conturbada pela crise educacional no plano interno. Nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho.

Lei 5.692/71	Modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.
Parecer nº 349/72	Organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante.
Projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) em 1982	Tendo por objetivo de revitalização da Escola Normal. Contudo, o projeto teve abrangência e aproveitamento restritos.
Promulgação da nova LDB (9.394/96).	Concebida ao final do regime militar, considerando que o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a promulgação desta nova lei.
Resolução CP n. 1/99	Trouxe em seu artigo 1º, a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, que propôs um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. A Resolução trouxe também a preocupação com a qualidade do corpo docente para os ISEs, em seu art. 4º § 1º e incisos; colocou exigências maiores com relação à formação dos formadores, exigindo uma porcentagem com qualificação em nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na educação básica. Além disso, a resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002)	Foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência.
Decreto presidencial nº. 6.755/2009,	Instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado em Borges et al. (2011).

Percebe-se nitidamente através dos dados apontados pelo quadro 5 que inúmeras foram as mudanças proporcionadas pelas políticas públicas educacionais e neste percurso destacam-se a atuação de célebres estudiosos da área de educação, os quais defendem uma formação que oportunize a construção de identidades docentes onde, os futuros professores possam desenvolver habilidades para ofertarem uma educação de qualidade alicerçada por uma proposta reflexiva e dialógica de ensino, permitindo aos estudantes desenvolverem a percepção dos mesmos como indivíduos de direitos e deveres, e que alicerçados por uma educação emancipadora possam mudar seus contextos de vida.

O quadro 5 apresenta as legislações que contemplam a oferta de formação docente, no entanto em alguns tópicos também se fala em Formação Continuada, foco deste estudo assinala que os conceitos diferem entre si, o que será abordado na seção a seguir.

4.1.3 Formação Continuada Docente

A consolidação do sistema nacional trouxe consigo a exigência pela formação superior de todos os docentes habilitados em magistério, sendo que a LDB de 1996, além de estabelecer um prazo de dez anos para que todos os professores estivessem “graduados ou formados por treinamento em serviço”, aponta a seguridade da formação continuada:

Art.67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista de García (1999, p. 193) o termo formação continuada pode ser definida como:

[...] um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores.

É preciso um olhar crítico sobre as políticas educacionais, onde se incluem as de formação docente. A partir de Freire (1999) e Gadotti (2003), compreende-se que o processo de formação continuada docente prescinde da constituição da escola como uma unidade efetiva, onde o projeto político-pedagógico seja de fato um instrumento de comum elaboração e execução. A necessidade pragmática colocada para a educação de atender as demandas

econômicas institui um cenário burocrático e individualista no âmbito escolar.

Na concepção de Libâneo (1998) a formação promovida pelos responsáveis pelas políticas educacionais dos sistemas de ensino, se dá quase a totalidade através de encontros ou seminários sobre legislações ou diretrizes, pois nestes momentos o que predomina é a tentativa de persuasão dos professores acerca da legitimidade das diretrizes e das suas formas de ação pedagógica. Para o autor, tais momentos de formação continuada ficam restritos a esta modalidade, quando na verdade a urgência que impera na atualidade é que sejam propiciadas situações que favoreçam a apropriação de conhecimentos teóricos; desenvolva a capacidade de análises refinadas, críticas e reflexivas, bem como sejam construídas metodologias e estratégias de ensino de forma coletiva onde as diversas práticas pedagógicas possam ser valorizadas, discutidas e aperfeiçoadas em prol de um único objetivo: a oferta de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Esta formação continuada como é defendida por Freire (1996) deve discorrer sobre a prática em favor da autonomia do Educador, “prática que só é viável com uma formação docente que comungue dos seus pressupostos”. Para tanto, esse autor destaca algumas exigências para uma prática libertadora da docência, a qual só é construída ao se considerar os seguintes aspectos: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, reconhecimento de si como ser condicionado, respeito à autonomia, em suma, competência profissional.

O quadro 6 apresenta uma interlocução sobre os conceitos de formação continuada na visão dos autores Freire (2013); Saviani (2011); Libâneo (1998) e Gadotti (2003), a fim de apresentar suas perspectivas sobre a formação continuada. Vale ressaltar que ao trazer a abordagem desses teóricos, nosso intento não é fazer um estudo aprofundado quanto aos pressupostos teórico-metodológicos do pensamento de cada autor, mas permitir aos leitores uma visão de conjunto acerca do entendimento desses autores no que tange à temática em pauta.

Quadro 6. Concepções de teóricos sobre Formação Docente

Autor	Concepção
Freire	Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo.

Saviani (2009)	Processo sistemático ou contínuo em prática que contemple os conteúdos didático-pedagógicos e os culturais-cognitivos (unidade, indissociáveis), e o saber histórico-contextual como conhecimento particular e universal.
Libâneo (1998; 2004)	Assimilação e produção de teorias como marco para o avanço das práticas de ensino, de forma que se verifique a transformação em potencial das práticas; produção da profissionalização no exercício do trabalho.
Gadotti (2003)	Ação reflexiva, organização através da reflexão crítica sobre a prática e sobre a recriação da prática. “[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas.” (p. 31).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diante dos aspectos mencionados, podemos considerar as concepções dos renomados pesquisadores da área educacional como norteadoras das nossas reflexões acerca da formação continuada docente voltando o nosso olhar para a educação prisional, foco deste estudo, pois, a formação docente para atuação neste contexto tem se mostrado fragmentada, limitada pela celeridade dos processos educativos alicerçados por determinações mercadológicas.

No entendimento de Freire (2013), docentes que atuam no sistema prisional devem primar por uma proposta educacional intersubjetiva entre sujeitos que ensinam e que aprendem, mediatizados pelo mundo, tendo como pressupostos a articulação do diálogo através de situações problematizadoras, sendo esta a essência de uma aprendizagem significativa (FREIRE, 2013). Cumpre evidenciar que essa dinâmica ultrapassa consideravelmente o cerceamento ocasionado pelo contexto educacional que silencia o educando e retém o saber histórico sob o domínio de uma classe dominante.

Importante registrar que a importância da formação docente, tem sido alvo de ponderações de inúmeros pesquisadores, para os quais o professor necessita ter o CHA⁶ de competências, ou seja, ser um profissional competente, que tenha conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA). Mas é preciso analisar em que contexto os professores desenvolvem sua prática pedagógica? Qual a ideologia, concepção, pressupostos, tendências, cabem para esse contexto? E, portanto, como isso implica em oferecer formação continuada atendendo as reais necessidades do educador para o educando.

Insta salientar que nenhuma política de capacitação será bem-sucedida se não privilegiar um olhar atento aos conteúdos. Obviamente, se esperamos da educação escolar a relação do aluno com os conteúdos, é fundamental que o mediador dessa relação também tenha um domínio seguro deles, de sua ligação com a prática e com problemas concretos, que saiba trabalhar os conteúdos como instrumentos conceituais para leitura da realidade. (LIBÂNEO,

⁶ CHA é um termo utilizado tradicionalmente nas discussões sobre formação do educador escolar. Abrange três dimensões da prática docente – o saber, o saber ser e o saber fazer – privilegiando-se uma ou outra, de acordo com a concepção filosófica do processo educativo que se adote (DELORS, 2013).

1998, p. 7).

Ao se conceber um currículo deve se considerar que este oportunize a abertura de espaços para ensinar-se a tolerância e o respeito, sobretudo, para provocar análises “[...] dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2003, p. 89). Nessa perspectiva, a intenção é que o currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento e por conseguinte favoreça a mudança da realidade vivenciada pelos educandos.

Tais apontamentos reforçam nossa concepção acerca da formação docente continuada a qual deve ser considerada como um processo permanente de construção de conhecimentos imprescindíveis à atividade profissional, objetivando garantir um ensino de qualidade aos educandos em qualquer contexto em que esteja inserido.

Ao buscarmos compreender o processo formativo continuado dos professores que atuam no sistema prisional, cumpre adotarmos uma base teórica que sustente esse processo em suas relações pedagógicas, sociais, políticas e culturais, compreendendo que o ser humano encontra-se constantemente em um processo de construção em movimento, o que pode ser propiciado através de uma educação transformadora e de qualidade, o que será discutido na seção a seguir.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA ATUAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

4.2.1 A Educação como prática libertadora

É importante enfatizar a contribuição teórica nas obras de Paulo Freire para a construção do conceito de educação como prática libertadora, esse autor se preocupou em destacar que o papel da educação e levar o cidadão da condição de oprimido a condição de igual perante toda a sociedade. Sua missão enquanto educador político é que haja:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 33).

Corroborando com pensamento desse autor, vislumbramos a educação como uma ação libertadora para todas as modalidades de ensino, desde que esteja voltada para a criticidade e a conscientização política do sujeito, dono de sua própria história. Logo, Freire considera a educação libertadora como uma aproximação crítica da realidade, como um ato de

conhecimento. Desta forma, acredita-se que através da educação libertadora os educandos privados de liberdade se tornem cidadãos dotados da consciência dos seus direitos e também deveres. Nesse sentido, enxergamos nos postulados de Paulo Freire uma rica matriz teórica a ser devidamente utilizada na prática educativa em âmbito prisional.

Sendo assim, a educação é uma prática ressocializadora quando de fato apresenta meios e caminhos para que o sujeito egresso do sistema prisional seja inserido criticamente no seu processo histórico (FREIRE, 1979).

Cada vez mais sentíamos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Educação, afinal, que promovesse a “ingenuidade”, característica da emersão, em criticidade, com a qual o homem opta e decide (FREIRE, 1979, p. 66).

As Propostas Pedagógicas para o sistema prisional devem ter esse entendimento. Essa fundamentação teórica possibilita a construção de uma prática com sentido para o educador e o educando, isto é, uma prática que integre a significação que se coloca entre os objetos culturais e a individualidade. Para a educação e, principalmente, para a alfabetização de jovens e adultos, as contribuições de Freire têm um valor teórico de suma relevância em relação à concepção de leitura de mundo, de emancipação e criticidade para o processo de ensino e aprendizagem. A partir desse entendimento, os conteúdos escolarizados devem estar relacionados com o contexto social.

Através da educação o homem é capaz de conquistar mudanças, liberdades sociais, culturais e políticas dentro da sociedade na qual vive. A busca pelo conhecimento é uma das características sociais mais importantes na vida do ser humano, e esse conhecimento, em sua forma escolar, inicia-se a partir da alfabetização, mas não se restringe a ela. (FREIRE, 1982; 1986; 1996).

Logo, a educação precisa “estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué” (FREIRE, 2006, p. 45), permitindo ao ser humano tornar-se sujeito para que o mesmo possa transformar o mundo.

A conquista educacional é o primeiro passo para levá-los a empossar-se da realidade, tornando-os conscientes, seres pensantes. “A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2016, p. 29). Ou seja, para ele, o

primeiro objetivo da educação é levar o ser humano à conscientização, conferindo-o uma atitude crítica e reflexiva. Freire (1980, p. 40) acrescenta que,

Se é todo o anterior o que desejamos, é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos.

Para o autor, o homem tem a consciência de um ser inacabável e por isso se educa. O indivíduo está em constante busca da autorreflexão sobre a sua existência, sendo isso a “[...] raiz da educação [...]” (FREIRE, 1979, p. 27). E é essa educação que fará com que o homem não seja um “ser” alienado, pelo contrário, ela será a principal ferramenta para a mudança e liberdade social da qual ele precisa para estar incluído na sociedade em geral, não mais como espectador, e sim como autor e participante reflexivo da sua história e da história humana, dentro de um processo de democratização. Trata-se, portanto, “De uma educação que tentasse a passagem de uma transitividade ingênua à transitividade crítica [...]” (FREIRE, 1996, p. 94).

Não basta adaptar-se ao sistema, é preciso relacionar-se com o sistema, e isso é possível somente a partir de uma educação emancipadora, sendo por meio dela, que o sujeito se transforma para transformar o meio que vive. Essa concepção de educação implica, nesse sentido, no processo histórico de reprodução das relações vigentes. Reconhecer que mera adaptação do indivíduo ao sistema não consiste num processo de uma educação emancipadora leva à conclusão de que a reprodução das relações não é linear, e comporta a premissa de que ao relacionar-se com o sistema ocorre uma complexificação da individualidade.

Acerca dessa restrição do sentido dos conteúdos escolares no interior da escola, cabe situar a característica fundante da concepção de educação bancária analisada por Freire (2013, p. 78), o qual escreve em suas análises das relações educador-educandos, que é imperativa a “Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – narrador – e objetos pacientes, ouvintes - os educandos.”

Arroyo (2018, p. 35) coloca implicações curriculares dessa questão:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade. (ARROYO, 2018, p. 35).

É possível afirmar que um professor tradicional que acredita em uma educação bancária

não possui perfil para atuar na educação prisional, visto que esta exige uma práxis humanizadora, crítica e dialógica. Segundo Freire (1987), a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da criticidade, ou seja, educar para submissão.

Neste sentido, para fundamentar uma prática pedagógica para atuar em contexto prisional, além de uma concepção de conhecimento como movimento, é preciso um processo educacional responsável e compromissado socialmente e culturalmente. A modalidade EJA tem suas especificidades, é preciso refletir sobre a prática, mas é essencial estudar o universo social, histórico e cultural desses educandos.

Neste sentido, para fundamentar uma prática pedagógica para atuar em contexto prisional, além de uma concepção de conhecimento como movimento, é preciso um processo educacional responsável e compromissado socialmente e culturalmente. Os objetivos educacionais estão alicerçados ao encorajamento do sujeito encarcerado a lutar por uma sociedade mais justa e democrática, saindo da condição de oprimido para cidadão ativo. É possível por meio da educação que o reeducando se torne um ser consciente de sua transitividade.

Com base nos estudos de Pereira (2018), que empreendeu uma revisão de diversos estudiosos da área, afirma que as análises caminham para a pretensão de uma educação libertadora, visto que a concepção freireana neutraliza a concepção funcionalista de educação em espaço prisional, onde a educação é posta apenas para a possibilidade de remissão da pena.

Uma formação mais humana produz uma geração crítica, preocupada com o coletivo, uma sociedade de igualdade e de oportunidades para todos. E, assim, conseqüentemente, a escola e sociedade produzirão menos opressores. Acredita-se nessa concepção de ensino e aprendizado para o contexto prisional, a possibilidade de articular a educação com todo esse legado, dando sentido e esperança aos educandos privados de liberdade, é uma forma de ressocialização.

4.4.2 A formação continuada de docentes para atuação no sistema prisional

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que garante, no Art. 37, educação para pessoas que não tiveram as oportunidades educacionais garantidas em idade adequada (PEREIRA, 2018). Logo, é a modalidade que se enquadra as pessoas que se encontram custodiada pelo Estado, e que não estudaram na idade certa. Portanto, é dever do

Estado garantir a educação para essas pessoas, a fim de que elas tenham garantido a reintegração social ao término do cumprimento da pena.

Os estudantes desta modalidade de ensino em sua maioria não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade própria, quer seja pelas condições específicas do ensino e da aprendizagem ou pelas circunstâncias socioeconômicas. Nas salas de aula da EJA, essas pessoas ficam agrupadas, com idades variadas, saberes e culturas diversificadas e com histórias de vida que em muitos casos são marcadas por experiências que determinaram as suas limitações e dificuldades no processo de escolarização (BRASIL, 1996).

A partir de 2000, com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, veio a proposta de atender a três funções: a reparadora, que tinha a intenção de reconhecer que a educação teria estado direcionado a elite; equalizadora, que visava a garantia dos direitos que os indivíduos não receberam, na vida social, no trabalho e na educação; e a permanente, que visava uma educação ao longo da vida, respeitando do conhecimento do indivíduo (BRASIL, 2000).

Importante salientar que a Educação Formal em Sistema Penitenciário faz parte das políticas públicas de reinserção social para os sujeitos privados de liberdade. Nesse contexto da diversidade, são atendidos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em consonância com a Constituição, a LDB, no seu artigo 37, refere-se à educação de jovens e adultos determinando que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 4). No inciso I, deixa clara a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta (*ibidem*, 1996, p. 4). A EJA e a educação profissional são modalidades regulares adequadas à educação em prisões e não se confundem com cursos aligeirados ou mais simples. São ofertadas de maneira formal.

Na Educação Prisional o público tem suas particularidades, e a responsabilidade com a alfabetização é a mesma em relação a outras modalidades. “[...] a centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos e dos educadores nos processos de aprendizagem. Essas sensibilidades fazem parte da história da EJA.” (ARROYO, 2018, p. 37).

A visão reducionista aos alunos da EJA é ainda presente no século XXI. Sabemos que a superação autêntica da contradição opressor-oprimido, não se trata, na verdade, de uma simples troca de polos, pois a leitura freiriana nos alerta para a posição de que, os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, passem a ser novos opressores. Pensemos na recomendação de Freire (1987, p. 29): “O problema de sua humanização deve haver sido, de um ponto de vista

axiológico, o seu problema central, assume, hoje caráter de preocupação iniludível.”

Arroyo (2018, p. 23) destaca que um requisito para uma reconfiguração da EJA é a necessidade que o olhar sobre o aluno perpassasse suas carências. De acordo com esse autor, “Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos.”

A intenção dessa reflexão teórica é nos debruçarmos por um breve momento sobre esta condição e, ao mesmo tempo, nas potencialidades de pessoas que têm o direito à educação, e que, se direcionada para a conscientização, poderão realizar a transformação do sujeito e da realidade social que o cerca.

Em relação à concepção de educação, buscamos refletir sobre a educação de jovens e adultos em meio prisional, buscando nas teorias de Freire nossa opção por uma Educação Libertadora, fazendo as mesmas perguntas que todos os que se ocupam e preocupam com a educação, deveriam fazer: A quem interessa uma Educação Libertadora? A quem beneficia? A quem prejudica?

Buscamos em Paulo Freire os princípios de uma pedagogia humanista e libertadora (1987, p. 40):

Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos. Distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Seria particularmente possível essa educação, numa situação de indivíduos privados de sua liberdade, pelo Estado regulador? Esta é uma questão inquietante. Não há de ser tarefa fácil discutir Paulo Freire num sistema capitalista, notoriamente a favor dos privilegiados, do lucro e do capital, especialmente se nos posicionarmos a favor dos oprimidos. Não é tarefa “politicamente correta”, para usar um jargão desses tempos pós-modernos, tampouco gloriosa, defender os direitos de cidadãos que perdem sua cidadania, muitas vezes, por crimes que cometeram. No entanto, existem os direitos humanos universais e a educação se insere como direito inalienável de todos.

A proposição de Paulo Freire para uma Pedagogia em cárcere significa libertação de seus condicionantes ideológicos e políticos, especialmente, mas também significa uma forte referência à base material dos sujeitos que, diante da sobrevivência e das questões inerentes a ela, muitas vezes não conseguem sair da situação de opressão para outra, de conscientização, o

que provavelmente transformaria as realidades pessoais e sociais. Propomos uma reflexão em Paulo Freire (1987, p.40):

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”.

Observamos que a prática pedagógica no contexto prisional deve transcender a uma mera transmissão de conhecimentos, mas possibilitar que o reeducando mude sua história de vida, a partir da Educação e, assim, para garantir esse fazer pedagógico, torna-se relevante, em vista da sua fundamentação para a constituição do ser para si, apropriar-se e tornar práxis a pedagogia humanista e libertadora de Paulo Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos. Distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2009, p.44).

Como educadores, temos a compreensão de que a educação é um dos principais caminhos para reinserção social, em direção a sua libertação, seja a partir da mente que elabora ações, e, até mesmo do universo carcerário, pois em todas as situações há um grande percurso a ser percorrido junto a um difícil trabalho pedagógico.

Arroyo (2018) escreve que é extremamente significativo que se encontre propostas para a EJA nos movimentos sociais. Propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens e adultos populares, que tenham a EJA como um tempo de direitos de sujeitos com trajetórias escolares e humanas específicas.

A transformação da realidade pode encontrar no trabalho de conscientização um condutor para a sua efetividade, e compete aos educadores, como sujeitos dessa história, serem os mediadores de uma educação para a superação dos condicionantes culturais e sociais que ficam impregnados. Recorremos a Paulo Freire (1987, p. 29):

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e sua resposta as levam as novas perguntas.

No contexto prisional, a pessoa ao ser matriculada na escola também volta a sonhar com uma vida melhor e digna, igual a todos os cidadãos de direitos. Vislumbramos, então, maiores possibilidades de se efetivar essa premissa por meio de uma educação como prática libertadora.

Nas palavras de Freire (1979; 2013), é necessário que o professor ou a professora se assuma enquanto sujeito inacabado, como sujeitos que, ao estar no mundo, formam-se e transformam-se nele e com eles. A partir dessa concepção, a formação docente continuada pode ser considerada como uma transformação contínua do trabalho educativo por meio da reflexão.

Ao assumir uma concepção de formação docente continuada é imprescindível superar dicotomias, visto que pender apenas para um dos lados não se constitui num método eficiente em apreender a especificidade dos saberes que envolvem a docência em EJA.

[...] ter sido um rico campo da inovação da teoria pedagógica. O Movimento de Educação Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de educação-alfabetização de jovens-adultos, mas recolocaram as bases e teorias da educação e da aprendizagem. A EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico (ARROYO, 2018, p. 36).

O processo de formação continuada docente está atrelado a sujeitos, espaço e concepções de ensino, o que a escola, o grupo, defendem e acreditam na e para educação. Essas questões são imprescindíveis para pensar modelos, propostas e estratégias formativas que atendam as reais necessidades dos docentes. Iniciamos nossas reflexões a partir da Concepção de Formação Continuada, defendida neste trabalho. Com base na obra *Medo e ousadia o cotidiano do professor*, Freire (1987), no qual trava um diálogo com Ira Shor, educador norte-americano, discorreremos sobre a “(re) educação do educador”⁷.

O trabalho docente é um dos eixos fundantes do discurso político-pedagógico freiriano. Sua preocupação central é com a formação profissional e com o compromisso sociopolítico desse educador, ser inacabado. Freire (1987) entende que essa (re) educação é contínua e constante, porém lenta, porque envolve processos individuais e coletivos. É construída na cotidianidade docente que, por sua vez, está inserida em um contexto sociocultural particular, que é condicionador, mas não determinante dela.

Oportuno registrar que nesta obra, Freire (1987) relatou sua transição de “professor transmissor”, para “professor libertador”. identificamos características fundamentais que para compreender as diferenças entre um docente que atua dentro de uma concepção de educação bancária e aquele que norteia suas práticas pedagógicas através da concepção libertadora, sendo

⁷Termos freireanos.

que o quadro 7 apresenta tais características:

Quadro 7. Características dos tipos de docentes a partir das ideias de Freire

Tipo de Docente	Características/Concepção
Transmissor	O docente somente transmite as informações ou comunicados; Os conteúdos ministrados não contemplam a realidade do estudante; As aulas são direcionadas de modo que se debates e discussões que oportunizem contradições e construção de conhecimentos, o que favorece o sistema de dominação; Se considera superior pelo fato de deter o conhecimento.
Libertador	Adota a estratégia da ação-reflexão-ação, utilizando como ferramentas o estímulo à curiosidade, à postura ativa e à experimentação do aluno, fomentando a análise crítica da realidade durante a formação; Atua de forma problematizadora, questionadora, mas com postura respeitosa e gentil, desestimulando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade entre os alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Para se reconhecer como um ou outro tipo de docente conforme apontado no quadro 7, torna-se fundamental que o docente realize uma autoanálise de sua prática docente, permitindo-se ainda ser avaliado por seus discentes, enfim, refletir sobre sua postura, seu trabalho e didática. Freire (1987) reconhece nesta obra que enquanto professor, cometeu diversos erros e equívocos pedagógicos, mas aos poucos, construiu seu próprio método de alfabetizar e pensar sobre a educação: “Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significa o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição” (FREIRE, 1987, p. 39-40).

Portanto, compete a cada docente subsidiar sua prática de modo que venha a organizar o trabalho pedagógico tendo clareza de quais objetivos almeja alcançar juntamente com seus alunos. Freire (1996) reforça essa perspectiva ao mencionar que ao se conscientizar de que é um personagem fundamental para a oferta de uma efetiva educação de qualidade, o educador libertador compreende a necessidade de modificar sua *práxis*, transcendendo do “estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. (FREIRE, 1996, p. 165).

Portanto, destaca-se que as pedagogias devem focar a educação coletiva, onde o professor deve ser o intermediador do aprendizado, havendo trocas de conhecimentos entre todos, em um contexto de reciprocidade, onde os objetivos devem ser coletivos através do desenvolvimento global do aluno e do sucesso da escola. De acordo com Laranjeira et al. (1999, p. 18) *apud* Martelli (2004):

Educadores e muitos outros setores da sociedade vêm colocando em discussão a concepção de educação, a função da escola, a relação entre o conhecimento escolar e a vida social e cultural, e, portanto, o trabalho profissional do professor. Ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel do professor está sendo gestado a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social.

Mais uma vez, voltaremos o olhar para a educação no sistema prisional. Os docentes que atuam neste contexto devem estar preparados para dialogar com o público por ele atendido, se conscientizando da relevância de seu papel para a ressocialização dos apenados, no entanto “(...) conscientizar não significa, de nenhum modo ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão” (FREIRE, 2004, p.20).

Vale salientar que tais fatos somente serão evidenciados se o docente perpassar por uma formação inicial ou continuada que o permita educar para a liberdade, para o mundo externo ao âmbito prisional. E, a importância da educação no espaço de privação de liberdade é percebida, principalmente, quando a pensamos como ferramenta para a construção da consciência crítica. Como podemos observar na reflexão de Onofre (2007, p 24):

Pensar a educação escolar no presídio significa, nesse sentido, refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo. Significa, ainda, pensar uma educação escolar capaz de fazer do preso um homem informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favorece a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a prática social transformadora.

O educador que atua no contexto prisional deve ter consciência de que a educação por meio das ações pedagógicas e escolas nas prisões representa uma oportunidade de construção de uma consciência crítica, no entanto ela não é redentora, a solução para as mazelas sociais, mas ela é uma importante ferramenta para formação cidadã e transformação social. Como nos inspira Freire (1979, p. 17):

A primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis.

Apesar da evidente relevância da educação nos espaços de privação de liberdade, a mesma continua sendo vista e executada como privilégio, para aqueles sujeitos “merecedores” que se encontram docilizados, enquadrados às normas. Apesar de ser um direito de todos, é restrita a alguns. A “justificativa” para tal concepção é de que não existem espaços físicos

adequados, as condições físicas são precárias, falta de professores capacitados. Como foi apresentado anteriormente, na maioria dos estados a educação no sistema prisional não é responsabilidade da Secretaria de Educação, mas da administração penitenciária.

Posto essa fundamentação, visualizamos a concepção de educação como Prática Libertadora, quando tais perspectivas são agregadas a um Projeto Político Pedagógico, que contemple a realidade e interesses dos envolvidos no processo, podendo levar à democratização do saber, a emancipação do sujeito, e a formação humana.

Freire (2004) alerta para o fato de que é preciso discutir a questão da formação de professores não podendo esta ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, principalmente no concernente a questões salariais e jornada de trabalho. Por certo, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores pois, dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Este estudo se delimita na investigação dos alfabetizadores que atuam em contexto prisional na EJA. Deste modo buscaremos aprofundar nossa discussão acerca de tais fatos. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o papel do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola e que sua formação, além da competência técnica, compreende um aprendizado político, inerente a todas as escolhas e decisões.

Considerando tais dilemas e evidenciando que é necessário se pensar em uma formação docente específica, a qual atenda às necessidades do trabalho educativo a ser realizado na EJA para o processo de alfabetização em contexto prisional, é possível valer-se de uma concepção de formação continuada docente, que possibilite ao professor, concomitantemente, que ensine, pesquise e estude alternativas que contemplem a complexa tarefa de alfabetizar. Como nos diz Freire (2015, p. 30-31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade.

A tarefa docente não é um ato que se dá de forma espontânea, pois exige do professor um processo criativo e contínuo que requer estudo, planejamento e ação. Sendo assim, o ensino na EJA deve garantir um repertório sólido de conhecimentos sistematizados, estabelecendo a relação do trabalho docente a partir de uma ação e reflexão crítica. Entendemos que o papel do

professor alfabetizador na EJA Prisional, deva ser o de educador social⁸, motivador, mediador de conhecimentos e opiniões, para que os educandos se manifestem e ganhem voz.

Destacamos a importância de se pesquisar o percurso formativo dos docentes alfabetizadores de adultos, pela necessidade da sistematização de uma ação pedagógica para um grupo que desenvolve sua ação docente em um contexto marcado pela precariedade (Sistema Prisional). É necessário desejar ser um educador crítico, reflexivo e dialógico para atuar em um contexto autoritário e permeado de empecilhos que dificultam a realização de uma prática educativa de forma natural. Por isso, é necessário que o professor esteja engajado socialmente, para mediar um processo educativo emancipador, crítico, reflexivo e transformador, e, isso vai além da escolarização.

Nesta linha de pensamento, devemos compreender que todos os profissionais envolvidos no processo educacional, sejam estes no contexto prisional, ou, não, são sujeitos em formação constante, sendo da responsabilidade destes gerirem os processos intencionalmente educativos, que propiciam o desenvolvimento de habilidades e comportamentos culturalmente complexos nos educandos, o que envolve necessariamente o ato de ler e escrever.

Um fenômeno que merece atenção no contexto das análises aqui empreendidas é o fato de que a atribuição de nomenclaturas para o docente pode acarretar mudanças de cunho qualitativo em seu trabalho efetivo. Para Arroyo (2018), a atualidade dos cursos de graduação apresenta o professor da EJA como um profissional de perfil praticamente fechado e enclausurado, isto é, um profissional que deve ter um perfil específico para atuar com jovens e adultos, vide as discussões que colocam o professor como um “facilitador” do processo de aprendizagem. Pensamos que mudanças qualitativas são postas ao passo em que não se esclarecem as bases políticas e teóricas que sustentam determinadas condutas do

Em suas investigações, Paiva (2012) dissertou acerca das formações de professores, ponderando sobre a visibilidade das redes de conhecimentos emergentes que atravessam fronteiras dos níveis de formação/titularidades; tempos de magistério; experiência anterior com a educação de jovens e adultos (EJA); práticas pedagógicas, para se fazerem novas e complexas

⁸ *Optamos, por usar a terminologia educador social para fazer referência a Pedagogia Social, no qual muito tem se discutido no meio acadêmico quando a temática envolve os marginalizados, excluídos, oprimidos no contexto da diversidade.* (Nota da autora). Paulo Freire é uma das referências sempre presentes na Pedagogia Social forjada na Europa e na América Latina, apesar de nunca ter utilizado este termo em seus escritos. [...] especialmente pela vertente da Educação Popular que ele consagrou. A educação formal possui limitações para a inclusão social de certos grupos sendo por isso necessário explorar as possibilidades que as práticas de Educação nãoformal oferecem para a construção da identidade, a recuperação da auto-estima, a preparação profissional e o desenvolvimento da consciência política e social de cada indivíduo (SILVA, R., NETO, J.C.S., MOURA, R.A., 2009, p.19). *Para nós, é importante que se mantenha a essência da educação popular, com diferentes matizes, pois essa base teórica e ideológica tem como foco central a educação política, o que nos orienta para a formação de educadores que propomos neste trabalho.* (Nota da autora)

formas de compreender e apreender a realidade da EJA, em trançados desiguais, diferenciados, heterogêneos, mais ricos da diversidade de saberes, e que produzem mosaicos que se conectam, unem-se, dão-se nós, transpõem fios e se enredam em uma trama sempre renovável.

Essa necessidade de refletir criticamente sobre a prática nos leva a uma questão que não deve ser desconsiderada em se tratando da alfabetização em contexto prisional: a transposição da EJA para a educação prisional exige atenção às especificidades desse contexto. Segundo Pereira (2018), a mera transposição do modelo escolar da EJA para o espaço prisional não vai surtir os efeitos esperados, seja na ressocialização ou na apropriação do conhecimento. Entendemos, a partir dessa consideração, que uma educação libertadora exige que o professor, como sujeito, participe do processo educacional, reflita sobre as determinações sociais que fazem o caráter concreto do espaço prisional como espaço de alfabetização e letramento.

Ademais, Alvisi (2015, p. 7) demonstra como ocorre essa contradição entre os modelos educacionais:

É possível afirmar também que a sobreposição de duas instituições em funcionamento (prisão/escola) dentro do mesmo espaço colide quando o assunto é a oferta educativa. Reproduz-se um modelo de ensino que não agrega como fator de acesso aos bens culturais recriados constantemente pela humanidade e assim se reforça a ideia de escola apenas como certificação ou para fins de remição de pena.

Reiteramos que a população prisional brasileira – da ordem de aproximadamente 420.000 presos – é constituída de indivíduos para quem falharam todas as oportunidades socialmente concebidas: família, religião, educação, mercado de trabalho e corre-se o risco de que as falhas se multipliquem com a persistente recusa em reconhecer aos presos os direitos que não foram atingidos pela sentença de condenação (MOREIRA, 2007).

Segundo Freire (1983, p.81), sob a ótica humanística e dialética, é preciso acreditar no ser humano em suas potencialidades, como um ser que, independentemente de sua idade, ainda está em desenvolvimento, e não um ser inacabado. Tais sujeitos possuem possibilidades de aprender, o poder de fazer e refazer, de criar e recriar, independentemente do tempo que passou. É com esse pressuposto que se fundamenta a prática pedagógica de um professor alfabetizador no sistema prisional.

Na história da EJA, essas vivências foram interpretadas politicamente como opressão, como negação da liberdade, como desumanização. Consequentemente a educação desses jovens e adultos foi assumida como um ato político como exercício de emancipação e libertação. O direito popular do conhecimento no contexto da EJA, sempre assumiu um sentido político: contribuir nos ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes

de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo, de intervir. (ARROYO, 2018).

Atuar como docente junto a indivíduos privados de suas liberdades é mais do que uma experiência na docência, é um comprometimento com a sociedade, mas é importante refletir sobre o perfil do professor que atua nesse contexto educativo. Logo, discutindo além das finalidades educativas para, também, com a preocupação com a formação docente daqueles que atuam em um espaço que possui uma especificidade onde o currículo deve transcender o aprendizado cognitivo, para a transformação do sujeito a uma convivência em sociedade de forma harmoniosa. Nesse sentido, o professor tem muito a aprender.

Comungamos com as concepções de Carvalho e Simões (1999 p.4), ao defendermos que uma educação de qualidade em qualquer contexto educacional somente será possível se durante o percurso de formação dos educadores se estabeleçam alguns princípios que poderão nortear as suas práticas pedagógicas:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber (ALVES, 1995 apud CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 4).

É importante refletir ainda, sobre como vivem as pessoas encarceradas. Residem em um espaço físico de quatro paredes onde a capacidade, na prática, seria para no máximo duas pessoas conviverem, mas, na realidade vivem e convivem de doze a 15 pessoas (no mínimo). Sendo esta, uma realidade complexa que não pode ser ignorada pelo educador (a), ele precisa ter a sensibilidade para transformar os problemas advindos do espaço prisão, em uma mola propulsora que impulse o desejo do reeducando para a promoção efetiva de mudanças em sua história por meio da educação. Não é uma tarefa impossível, mas entanto, não é também uma tarefa fácil. Exige-se um currículo flexível, respeitando as especificidades do sujeito e do contexto, e, requer um saber do professor que talvez não esteja relacionado em livros. (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013).

O professor que atua nas salas de aula da EJA deve ser um profissional que vai além do domínio de técnicas de ensino, mas que tenha a sensibilidade para ouvir os alunos, que respeite o ritmo das aprendizagens individuais, que saiba usar a criatividade para apresentar o mundo da escrita e leitura, e, acima de tudo, para Arroyo (2018), tenha o compromisso de ajudar o

aluno e aluna a prosseguir em seus estudos, e a romper marcas decorrentes da ausência da dignidade de ser um cidadão letrado.

Como já foi tratado durante o trabalho, o direito a educação é para todas as pessoas, uma premissa moral indiscutível. Partimos agora do princípio da importância de profissionalização desse docente, bem como aperfeiçoar sua prática, e assim saber lidar com as especificidades inerentes à alfabetização dentro do sistema carcerário.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos”.
Paulo Freire

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico para a construção deste estudo. A metodologia utilizada teve como finalidade fornecer elementos que pudessem responder ao nosso problema de pesquisa que se estabeleceu na seguinte indagação: de que forma tem sido realizado o processo de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam na EJA em contexto prisional no município de Porto Velho/RO?

Tal questionamento deu origem ao objetivo geral do estudo que foi descrever o processo de formação continuada de professoras alfabetizadoras que atuam na EJA em contexto prisional no município de Porto Velho/RO. Para tanto, os objetivos específicos, metas que auxiliam o desenvolvimento de uma pesquisa se constituíram em:

- a) Apresentar as bases teóricas e legais da formação continuada para professores alfabetizadores em contexto prisional.
- b) Averiguar como ocorre o processo de formação continuada do professor alfabetizador que atua em contexto prisional no município de Porto Velho/RO.
- c) Identificar se os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do estado de Rondônia contribuíram para a formação de professores alfabetizadores em contexto prisional.
- d) Verificar as necessidades de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam na Educação escolar de jovens e adultos em espaço de privação de liberdade.

Após a delimitação dos objetivos, demos prosseguimento aos demais passos. A pesquisa é do tipo descritiva-exploratória, de abordagem qualitativa. Em seguida, descrevemos a caracterização do campo empírico, os sujeitos participantes do estudo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e por fim os procedimentos adotados e o tratamento das informações apreendidas em campo.

5.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM

Levando em consideração o objetivo geral do estudo, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, uma vez que tal modelo de investigação científica possui a capacidade de explorar, compreender e explicar aspectos de ordem descritiva e subjetiva dos conteúdos e documentos que foram analisados neste estudo (MINAYO, 2010). Neste sentido,

[...] a principal característica das pesquisas qualitativa é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que estas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJER, 1999, p.131).

Assim corroborando a este entendimento, Minayo e Deslandes (2011, p 21), postula que essa abordagem de pesquisa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim sendo, infere-se que essa abordagem permite apreender a interpretação individual do sujeito frente as suas ações dentro e a partir da realidade que vive e compartilha com seus semelhantes.

Logo, este estudo permitiu que compreendêssemos os significados e crenças que a formação continuada produz no ideário das professoras que compuseram esta pesquisa. Para contemplar esta temática utilizamos a divisão em três etapas, proposta por Minayo e Deslandes (2011), para o processo da pesquisa qualitativa, sendo elas: 1) fase exploratória; 2) trabalho de campo; 3) análise e tratamento do material empírico e documental. Portanto, a pesquisa em questão passa por estas três fases que serão explicitadas nas próximas subseções.

Ainda de acordo com a autora, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, no âmbito das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Corroborando com essa definição acerca da pesquisa qualitativa Patton (1980) e Glazier e Powell (2011), indicam que os dados qualitativos são: descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas experiências; trechos de documentos, registros, correspondências; gravações ou transcrições de entrevistas e discursos; dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interações entre indivíduos, grupos e organizações.

Destacamos então, que a presente pesquisa dentro da abordagem já apresentada foi do tipo descritiva-exploratória. Por exploratória compreende-se as pesquisas que buscam explicar

e proporcionar um maior entendimento sobre determinado problema e a descritiva descrever as características de determinado fenômeno (GIL, 2008). É o que este estudo propõe, descrever o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras, não pela descrição em si mesma. Mas conforme aponta Gil (2008, p. 41), “ [...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Deste modo, procuramos também fazer descobertas acerca desse processo de formação, de forma a identificar se os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do estado de Rondônia contribuíram com o aprimoramento profissional desses sujeitos e assim averiguar as necessidades de formação continuada desses professores que atuam em espaço de privação de liberdade. A seguir discorreremos sobre a contextualização do campo empírico.

5.2 CONTEXTUALIZANDO O *LÓCUS* DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madeira Mamoré, localizada na Estrada Penal Km 11 Ramal 21 de Abril no Bairro Ramal 21 de Abril na área rural do município de Porto Velho/RO, sendo instituída através da Portaria nº 4551/2015-GAB-SEDUC de 18 de dezembro de 2015. Esta instituição atende sete presídios de Porto Velho e suas salas de aula são descentralizadas nas unidades prisionais consideradas como extensões:

- a) Presídio Feminino (PENFEM) - Unidade “A”
- b) Presídio Edvan Mariano (Panda) - Unidade “B”
- c) Presídio Ênio Pinheiro (Ênio) - Unidade “C”
- d) Centro de Ressocialização Vale do Guaporé (Vale) - Unidade “D”
- e) Presídio Dr. José Mario Alves (Urso Branco) - Unidade “E”
- f) Presídio Aruana - Unidade “F”
- g) Unidade de Segurança Máxima Milton Soares Carvalho (470) – Unidade G

A escola possui um corpo docente formado por servidores habilitados e contratados sob o regime estatutário, pertencentes ao quadro da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC. A modalidade de ensino ofertada aos alunos em privação de liberdade, é a Educação de Jovens e Adultos (EJA-Prisional) nas seguintes etapas de ensino: Ensino fundamental I semestral – Séries Iniciais (da 1ª a 4ª Série); Ensino Fundamental II Modular Presencial – (da 5ª a 8ª Série); Ensino Médio Modular Presencial.

Ao todo são 19 salas de aulas descentralizadas nas unidades prisionais, conforme a tabela 5:

Tabela 5: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madeira Mamoré

Unidades Prisionais	Penfem A	Panda B	Ênio C	Vale D	Urso E	Aruana F	470 G	Total
Nº Salas	02	04	04	04	02	01	2	19
Banheiro Alunos (as)	01	02	01	02	01	01		08
Banheiro (servidores)	01	01	01	01	01	01	01	07
Biblioteca	01	01	01	01	-	-	-	04
Laboratório Informática	-	-	-	-	-	-	-	-
Secretaria *								*01
Sala de Professor	01	01	01	01	-	-		04
Sala de Supervisão	01	01	01	01	01	-	-	05
Sala de Orientação	-	-	-	-	-	-	-	-
Sala de Psicologia	-	-	-	-	-	-	-	-
Copa Cozinha	X	01	01	01	-	01	-	04

*A Secretaria fica localizada em uma sala pertence ao CEEJA Padre Moretti.

Fonte: PPP da Escola (2017).

A escola está organizada em dois turnos: matutino e vespertino. Atende em média 450 reeducandos por ano, contudo este número varia em decorrência da rotatividade de alunos, sendo efetivadas matrículas durante todo o ano letivo.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Como sujeitos da pesquisa, optamos por buscar a contribuição de professoras alfabetizadoras que atuam na EJA Prisional, sendo que utilizaremos pseudônimos, a fim de manter o seu anonimato e em respeito às normas éticas. Assim, adotamos como referência o termo alfabetização e uma letra do alfabeto. Sendo nomeadas dos seguintes pseudônimos: Alfa, como abreviação de “Alfabetizadoras”, seguidas de uma letra do alfabeto, assim teremos Alfa A, Alfa B, Alfa C, Alfa D, Alfa E, Alfa F e Alfa G.

Atuam como alfabetizadoras nesta unidade 14 (quatorze) professoras, as quais lecionam em turmas da EJA semestral de 1ª a 4ª série. Como critério de exclusão, entendemos que as professoras que ministram aulas para apenas da 4ª série, mesmo que ainda existam alunos

não alfabetizados na classe, os objetivos educacionais se diferem por ciclo, ou seja, espera-se que na 4ª série os alunos da EJA já leiam e escrevam convencionalmente e deste modo, não contemplavam os parâmetros adotados para inclusão, onde o critério seria lecionar em turmas da 1ª até a 3ª série da EJA e assim, somente 7 (sete) professoras atendiam aos pré-requisitos estabelecidos. Para uma melhor compreensão a tabela 6 apresenta a caracterização das participantes do estudo.

Tabela 6: Dados pessoais e Profissionais das alfabetizadoras entrevistadas

Sujeitos	Idade	Formação docente	Pós-Graduação	Tempo de serviço	Experiência em Alfabetização	Outro vínculo empregatício	Tempo de serviço no Sistema Prisional
Alfa A	49	Pedagogia	Psicopedagogia	14 anos	9 anos	Ed. Infantil	6 anos
Alfa B	62	Pedagogia	Gestão, orientação e supervisão	29 anos	29 anos	-	29 anos
Alfa C	63	Magistério História	Mestrado em Ciências da Religião	40 anos	13 anos	EJA	12 anos
Alfa D	43	Pedagogia	Gestão Escolar	20 anos	2 anos	Bombeira	2 anos
Alfa E	51	Pedagogia	-	21 anos	21 anos	-	16 meses
Alfa F	57	Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão Escolar	21 anos	21 anos	-	16 meses
Alfa G	48	Pedagogia	Supervisão e Orientação Escolar em EJA	10 anos	8 anos	Ed. Infantil	16 meses

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2018).

As professoras participantes da pesquisa possuem entre 43 e 63 anos, todas do gênero feminino. São professoras concursadas pertencentes ao quadro de servidores da Educação do Estado de Rondônia. O tempo de experiência como alfabetizadora no sistema prisional varia de 16 meses a 29 anos. Esse dado é muito representativo, porque as junções das experiências podem contribuir na troca de conhecimentos entre o grupo. A partir do Quadro 3, observamos como formação inicial das alfabetizadoras prevaleceu o curso de Pedagogia em séries iniciais, sendo seis habilitadas nesta graduação e uma em História. Sobre a formação complementar,

relacionada ao curso de Pós-graduação, visualizamos que somente uma não tem pós-graduação. As demais, os cursos variaram entre Psicopedagogia, Gestão, Orientação e Supervisão e em EJA. A professora habilitada em História possui Mestrado em Ciências da Religião.

Como visto, todas as docentes possuem habilitações na área da educação, desde a formação inicial, iniciando pelo magistério e dando continuidade na Pedagogia e Licenciatura. Sobre esse aspecto, identificamos uma questão importante para ser analisada: uma entrevistada possui apenas Magistério, sendo sua formação superior em História, pois conforme a LDB (Lei n.9.394/96), art. 87, §4º “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”. A década da educação encerrou-se em 2007.

Não podemos afirmar que essa questão compromete a prática de ensino, pois para coletar dados pontuais seria imprescindível a realização de um minucioso trabalho de investigação e estudo individualizado. No entanto, apontamos falhas no processo legal, por partes dos gestores, seja no âmbito da SEDUC ou da própria escola, em relação a decisão da mesma permanecer no quadro como professora de séries iniciais, tendo licenciatura em história. Podemos considerar uma hipótese, o fato de que existe certa recusa e receio por parte dos docentes habilitados para atuarem em classes de alfabetização no sistema prisional, e, portanto, existe deficiência de professores no quadro de lotação da SEDUC para atuação neste contexto e em decorrência de tais fatos, estes ajustes ocorrem para suprir as carências, contudo tal especulação não faz parte do objeto de estudo, e ainda por ser uma hipótese não nos debruçaremos nesta investigação. Em relação ao tempo de serviço na profissão docente verificou-se uma variável entre 10 anos e 40 anos (maior) de experiência na área. Desta feita, nota-se que o grupo é constituído por profissionais com vasta experiência na docência. Enfatizamos que o tempo de experiência é um fator importante a ser valorizado em momentos de formação docente continuada, por permitir a troca de conhecimentos entre um professor iniciante e um experiente, o que deve ser observado na organização de programas de formação.

Quanto ao tempo de experiência enquanto alfabetizadoras varia de 2 a 29 anos. Conforme visualizamos na tabela 6, sendo explícita a experiência das docentes na área. No entanto, tal aspecto não pode ser considerado como determinante para se afirmar que os sujeitos da pesquisa tenham adquirido todas as habilidades necessárias para atuação junto a estudantes inserida no contexto prisional que necessitem perpassar por processos de alfabetização e letramento.

Ao analisarmos o tempo de atuação no sistema prisional, o período varia entre 29 anos e 16 meses, o que é relevante pois, como já antes mencionado, existem possibilidades valiosas

de trocas de experiências, sendo que, os conhecimentos, apoio, segurança, inovações, criatividade, permeiam essa troca entre pares. No concernente a outros vínculos profissionais que porventura as entrevistadas possuam, somente 3 (três) afirmaram atuar na área educacional fora do contexto prisional, enquanto outra trabalha como Bombeira Militar. A trajetória docente de todas entrevistadas é marcada pela experiência com crianças.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa de campo utiliza técnicas e instrumentos específicos, objetivando coletar os dados sobre o assunto em estudo. Em sua obra Andrade (2009, p. 132) apresenta uma definição para instrumentos de coletas de dados, descrevendo que estes são:

[...] os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados.

A escolha dos instrumentos de coletas de dados não deve ocorrer de forma aleatória, sendo que o pesquisador deve refletir acerca de algumas questões que deverão subsidiar sua decisão:

Quais são os tipos de instrumentos de coleta de dados existentes? Quais instrumentos se adéquam ao tipo de pesquisa que pretendo fazer? O instrumento ou instrumentos escolhidos ajudam a obter, de forma satisfatória, as informações que sejam precisas para chegar às conclusões que desejo com meu estudo? (OLIVEIRA et al., 2013, p. 2).

Deste modo, ao refletirmos criticamente acerca das questões elencadas, optamos por dois instrumentos para obtenção de dados, sendo o primeiro um questionário (Apêndice A), utilizado para coletar informações pessoais, profissionais e pessoais acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa. Define-se questionário como um conjunto de perguntas agrupadas de forma lógica, aplicadas numa situação face a face com o público escolhido para o estudo (GIL, 2002). Sublinhe-se, tornou-se necessário ainda a busca por informações nas pastas individuais das professoras alfabetizadoras⁹ para complementação de dados coletados, essas informações têm a ver com documentos que versam sobre a identidade profissional e tempo de serviço das

⁹ Pasta individual do servidor(a) fica arquivada na secretaria da escola. Contém documentos e dados importantes sobre o servidor(a), tais como: documentos pessoais e profissionais, memorando lotação, certificados diversos de escolaridade e cursos de longa e curta duração.

professoras.

Como segundo instrumento de coleta de dados, adotamos a entrevista semiestruturada (Apêndice B), sendo que elaboramos um roteiro composto por 17 questões abertas com base no objetivo geral e nos objetivos específicos. Assinale-se que este é um instrumento comumente utilizado por pesquisadores para coleta de dados:

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. (RICHARDSON, 1999, p 207).

Ao referir-se à entrevista Ribeiro (2008 p.141) assegura que este instrumento pode ser considerado como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados.

Para Minayo (2011, p. 64), a entrevista semiestruturada é aquela que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Enfim, a entrevista tem a real finalidade de desempenhar um papel de suma importância para a efetividade de um trabalho científico se associada a outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções provindas dela, o que foi o caso deste estudo.

Importante esclarecer que tais instrumentos, foram adotados considerando não somente as características da pesquisa e do tema proposto, como também, conforme definido por Gil (2002), por se constituírem como o meio mais rápido e menos oneroso para coleta de informações, não exigindo treinamento de pessoal e por garantir o sigilo das informações prestadas e da identidade dos entrevistados.

5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS E TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES

Como mencionado realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica e documental, recurso este que envolve o acesso a material já elaborado e publicado por outros pesquisadores e pesquisadoras (GIL, 2008). Os principais referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa foram às contribuições teóricas postuladas sobre as temáticas: Educação Prisional, formação

continuada e alfabetização na EJA.

O conhecimento proporcionado pela investigação dos documentos oficiais e da legislação pertinente nos possibilitou um aprofundamento das orientações estabelecidas sobre o direito à educação das pessoas privadas de liberdade; das orientações didático-pedagógicas para a modalidade EJA prisional, e das políticas públicas para a oferta educacional neste ambiente, incluindo a garantia da formação continuada para os docentes.

Nossa primeira visita a escola em que se realizou a pesquisa, ocorreu no mês de março de 2017, ocasião em que apresentei a proposta do estudo à direção e às professoras alfabetizadoras e, a partir da aceitação destas, iniciei as etapas da pesquisa. Posteriormente, desenvolvemos a parte do trabalho de campo o qual conforme Minayo (2012, p. 61): “[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta [...]”. Com este intuito, ficou acordado com as professoras que os contatos ocorreriam nas sextas-feiras, por este ser um dia destinado ao planejamento. O olhar sobre o objeto de estudo foi ganhando enfoque e atenção nesses encontros. Busquei uma aproximação com os professores, equipe pedagógica, equipe técnica da Secretaria de Educação, por meio de entrevistas, observações em reuniões e conversas informais fui coletando dados para composição da obra.

Mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), conforme orientações da Resolução 466/2012, consideramos nossos objetivos específicos na operacionalização da entrevista semiestruturada com as professoras alfabetizadoras do sistema prisional e na análise documental. A partir do roteiro proposto, tecemos questionamentos às professoras da Escola Estadual Madeira Mamoré em torno da seguinte questão: como ocorre o processo de formação continuada do professor alfabetizador que atua em contexto prisional no município de Porto Velho/RO?

Após as entrevistas, (Apêndice C) foram organizadas e analisadas sistematicamente à luz da Análise de Conteúdo. Esta técnica utilizada para o tratamento e análise de dados da pesquisa qualitativa encontra fundamento na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2011), onde a mesma define o termo análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

A autora indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a Inferência e a interpretação (BARDIN, 2011). Para um melhor entendimento as etapas desta técnica de tratamento de

informação serão descritas no quadro 9:

Quadro 8. Fases da Análise de Conteúdo

Fase	Descrição
Pré-análise	Pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2011), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. No caso de entrevistas, elas serão transcritas e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).
Exploração do material e tratamento dos resultados	Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação [semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo - agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc...] e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los). Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias (no exemplo dado, foram retiradas das entrevistas apenas as falas que se referiam às condições de trabalho), que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos.
Inferência e interpretação	A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), segundo Bardin (2011, p. 137).

Fonte: Bardin (2011).

A partir do exposto pelo quadro 9 desenvolvemos a análise de conteúdo, estabelecendo seis categorias temáticas, as quais estão expostas no quadro:

Quadro 9. Demonstrativo das Categorias

Questões	Categorias Temáticas
Quais os cursos que você participou que contribuíram para sua prática pedagógica no sistema prisional?	Categoria 1: Ausência de formação continuada sistemática e específicas para as alfabetizadoras que atuam na EJA em contexto prisional Categorias 2: Saberes da prática e troca de experiências
Como você aprende?	Categoria 1: Estratégias de leitura e diálogo
Quais as dificuldades para atuar como alfabetizadora em um sistema prisional?	Categoria 1: Dificuldade para organizar um ambiente alfabetizador;
Alguém apresentou a rotina escolar e carcerária?	Categoria 2: Dificuldades pedagógicas; Categoria 3: Dificuldades de ambientação Categoria 1: Acompanhamento e auxílio da supervisão escolar.

Fonte: Autora (2018).

A apresentação dessas categorias e suas respectivas análises serão apresentadas aliceadas por fundamentações teóricas na seção a seguir.

6 O PERCURSO FORMATIVO NAS VOZES DAS ALFABETIZADORAS EM CONTEXTO PRISIONAL

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.”

Paulo Freire

Nesta seção apresentaremos a análise de conteúdo, sendo estas os resultados obtidos através entrevistas realizadas junto aos sujeitos participantes da pesquisa lotados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madeira Mamoré localizada no município de Porto Velho/RO. A partir da leitura sistemática e exame das entrevistas com as professoras alfabetizadoras objetivando compreender as ideias principais e os seus significados gerais, posteriormente surgiram as unidades de análise sendo em seguida concebidas as categorias temáticas as quais serão apresentadas nas subseções a seguir.

6.1 QUESTÃO 1: QUAIS OS CURSOS VOCÊ PARTICIPOU QUE CONTRIBUÍRAM PARA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO PRISIONAL?

Objetivando averiguar como ocorre a formação continuada dos docentes alfabetizadores que atuam na EJA em contexto prisional no município de Porto Velho/RO, foi feito o seguinte questionamento: **Quais os cursos você participou que contribuíram para sua prática pedagógica em contexto prisional?** Ao se proceder a análise a partir da similaridade e frequência das professoras emergiu duas categorias de análise como exposto a seguir na tabela 7 e 8.

6.1.1 Categoria 1: Ausência de formação continuada sistemática e específicas para as alfabetizadoras que atuam na EJA em contexto prisional

Será discorrido sobre os aspectos acerca de programas de formação continuada pelos quais as entrevistadas vivenciaram em sua trajetória docente, sendo estes específicos para atuação no contexto prisional ou não. Para melhor compreensão a tabela 7 apresenta trechos da entrevista com as participantes que descrevem tais percursos de formação:

Tabela 7: Categoria 1: Ausência de formação continuada sistemática e específica para as alfabetizadoras que atuam na EJA em contexto prisional

Sujeito da Pesquisa	Resposta
Alfa A	<i>“Os cursos que participei foram oferecidos pela SEDUC. Só dois[...]. Foi uma Formação Continuada para professores das novas turmas da EJA do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental que atuam no sistema prisional”</i>
Alfa B	<i>“Participei do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA [SEDUC] em parceria com o Ministério da Educação em 2002”.</i>
Alfa C	<i>“Nenhum no prisional e nem cursos pela SEDUC”.</i>
Alfa D	<i>“Participei apenas na formação inicial do Programa Brasil Alfabetizado em 2014 [...]”.</i>
Alfa E	<i>“Participei de cursos anteriores à entrada no prisional relacionados à alfabetização”.</i>
Alfa F	<i>“Não participei de curso algum até esse momento”.</i>
Alfa G	<i>“Não fiz nenhum curso que tenha contribuído com minha prática pedagógica no sistema prisional. Não participei de nenhum curso oferecido pela SEDUC”.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As respostas das entrevistadas revelam que os currículos de seus cursos de formação, seja inicial ou continuada, raramente contemplaram discussões relacionadas à educação para a diversidade, onde se inclui a educação de jovens e adultos inseridos no contexto prisional, foco deste estudo. As mesmas registraram não terem se submetido a cursos de capacitação para atuação em espaços que não eram a sala de aula de uma escola tradicional.

Oportuno esclarecer que tal fato se deve em decorrência de que os currículos dos cursos de Pedagogia geralmente são concebidos vislumbrando em grande parte a mera transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, os quais supostamente habilitam os graduandos para atuarem exclusivamente em classes compostas pelo público infantil, em detrimento a outros contextos onde impera a diversidade, os quais também deveriam ser privilegiados.

A esse respeito, Onofre (2013) ressalta a ausência de formação específica para os docentes atuantes em escolas prisionais, onde discussões acerca da educação prisional estão abolidas dos cursos de formação, onde somente são evidenciadas algumas tímidas iniciativas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. O Conselho Nacional de Educacional/CP nº através do parecer nº 5/2005 também enfatiza que o projeto pedagógico das instituições formadoras de pedagogos deve oferecer aprofundamento nos estudos correspondentes às

diversas áreas de atuação do profissional, principalmente em se tratando de saberes necessários à docência, explicitando que:

[...] poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação dos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (BRASIL, 2005, p. 10).

Por seu turno Libâneo (2006, p. 2) realiza uma crítica bastante eloquente acerca dos cursos de formação docente:

[...] é difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional.

Importante esclarecer que a educação no sistema prisional encontra-se em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010) e deste modo deve fazer parte das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, o que nem sempre é valorizado como podemos observar nas falas das entrevistadas. Polemizando essa perspectiva trazemos as contribuições de Penna et al. (2016, p. 115) os quais expõem que:

São poucos os cursos de formação de professores, entre eles o de Pedagogia, que trazem em seu currículo disciplinas ou atividades voltadas à EJA. Ao ignorar as especificidades que envolvem a EJA, a atenção a esta população é negligenciada no processo de formação, restringindo-a, geralmente, às ofertas irregular e esporádica de disciplinas que se organizam em torno de tal enfoque. Se a discussão acerca da EJA, amplamente debatida na produção acadêmica, ainda encontra resistência no sentido de integrar os currículos dos cursos de formação docente, o que dizer da educação escolar realizada em ambientes não escolares, como é o caso dos estabelecimentos penais?

Os autores complementam essa citação ao registrarem que:

[...] compete a cada curso que forma professores questionar os modos pelos quais seus currículos se fecham às demandas pela formação de educadores para atuarem no sistema prisional. Além disso, cabe a eles indagar por que insistem em ignorar a real necessidade de fazer da especificidade da formação de professores um instrumento para a inserção transformadora em outros níveis institucionais da sociedade, como é o caso das prisões e das casas correccionais de todo tipo (PENNA et al., 2016, p. 115).

Outro ponto a ser destacado é que os relatos das entrevistadas revelam e reforçam a ausência de formação continuada pelas Instâncias Formadoras¹⁰, sendo que a oferta dessas formações é assegurada pelo Art. 11 das Diretrizes Nacionais, para a oferta de educação nas prisões: “educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal” (BRASIL, 2010).

Apesar de ser defendida e assegurada ao docente, a formação continuada não tem cumprido com sua função inicial, que é a de incentivar práticas pedagógicas estruturadas a partir da relação teoria/prática, promovendo mudanças significativas nos currículos, ampliação de vagas e outros.

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...] (GATTI, 2008, p. 58).

Tal concepção também é defendida por Evangelista e Shiroma (2004, p.535) as quais ponderam que:

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente [...].

Um fator a ser observado por parte dos legisladores e idealizadores de políticas públicas no que concerne a programas e formação continuada de docentes para atuação em contexto prisional devem considerar como eixo fundante as particularidades desse espaço. Para Onofre (2015), a escola do presídio está inserida em um espaço torturador, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura do docente como o coadjuvante, a pessoa mais importante na construção de espaços onde o aprisionado pode (re) significar o mundo como algo dinâmico e inacabado. E assim, os docentes ao ingressarem no cotidiano do sistema prisional devem perpassar:

[...] por um processo de formação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional; que a formação continuada ocorra de maneira integrada e coordenada, envolvendo diferentes áreas, como

¹⁰ Entendemos como Instâncias formadoras aquelas responsáveis pela formação continuada diretamente de um determinado grupo. No caso dos alfabetizadores, sujeitos dessa pesquisa, podemos nomear a Escola Madeira Mamoré. SEDUC e SEJUS, conforme o que preconiza a Resolução CNE/CEB 2/2010.

trabalho, saúde, educação, esportes, etc., de modo a contribuir com o aprimoramento das diferentes funções de cada segmento; que a formação dos servidores penitenciários contemple na sua proposta pedagógica a dimensão educativa do trabalho desses profissionais na relação com o preso; que os cursos superiores de graduação em Pedagogia e as demais licenciaturas incluam em seus currículos a formação para a EJA e, nela, a educação prisional, e por fim, que os educandos e educadores recebam apoio de profissionais técnicos (psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos etc.) para o constante aprimoramento da relação de ensino-aprendizagem (JOSÉ, 2016, p. 12).

Em relação às dificuldades apresentadas pelas entrevistadas para atuarem no contexto prisional estas revelaram que necessitam compreender as nuances da rotina carcerária a qual “engessa” o trabalho docente, o que causa impactos negativos sobre a qualidade do ensino ofertado; outra dificuldade apresentada seria compreender como se dá o processo de alfabetização de jovens e adultos, quais conteúdos devem ser trabalhados e quais estratégias devem ser adotadas para que os alunos desenvolvam a aprendizagem significativa. Baseado nisto, tanto a SEJUS e SEDUC, juntamente com a Escola podem conceber programas de formação contemplando a abordagem de soluções para as dificuldades apresentadas pelas docentes.

Vale lembrar que as formações continuadas devem partir das necessidades e dilemas dos professores, que são os sujeitos que lidam diretamente com as intercorrências que surgem no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem nesse espaço. A formação continuada implica no processo de reflexão do professor quanto aos aspectos éticos, políticos e metodológicos. Assim, enfatizamos a premência de formação continuada permanente que impulse os processos reflexivos docentes, pois para Freire (1996, p. 165):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Desse modo, é necessário oportunizar aos docentes que atuam nos sistemas prisionais a reflexão crítica dos pressupostos que embasam suas práticas alfabetizadoras, de modo que possam se desenvolver profissionalmente e buscar novas formas de ensinar e aprender:

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

ato pedagógico. Portanto, torna-se fundamental a formação inicial e continuada dos professores no sentido de refletir sobre a prática docente na EJA em diferentes contextos e a compreensão do espaço em que a escola está inserida, visando estabelecer uma estratégia educativa capaz de abranger a instituição e seus sujeitos, na perspectiva de quem aprende (no caso, jovem ou adulto aprisionado) e nas características em que o ensino acontece (prisão) (ONOFRE; MENOTT, 2016, p. 158).

As constatações oferecem indicadores de como vem acontecendo a formação inicial dos Pedagogos, sendo visível a existência de lacunas que necessitam ser ajustadas, as quais somente serão preenchidas através da formação continuada docente. Pontuamos a ausência das discussões mais aprofundadas, no âmbito da academia, sobre a alfabetização de jovens e adultos no contexto da diversidade. Gatti e Barreto (2009) confirmam essa premissa ao declararem que raros são os cursos de Pedagogia que apresentam propostas curriculares onde são contempladas disciplinas voltadas para a reflexão e o aprofundamento sobre a EJA.

Assim, enfatizamos a premência de formação continuada permanente que impulse os processos reflexivos docentes, tendo em vista que:

O professor que atua na escola do sistema prisional necessita de formação específica em EJA, além de formação continuada que contribua na superação dos dilemas vivenciados na prisão, para realizar sua tarefa docente em prol de uma educação emancipadora, que se propõe a procurar a emergência das consciências, objetivando a inserção crítica do sujeito na realidade (ONOFRE; MENOTT, 2016, p. 157).

Desse modo, é necessário oportunizar aos docentes que atuam nos sistemas prisionais a reflexão crítica dos pressupostos que embasam suas práticas alfabetizadoras, de modo que possam se desenvolver profissionalmente e buscar novas formas de ensinar e aprender.

6.1.2 Categoria 2: O processo de construção de conhecimentos para atuação no Sistema Educacional Prisional

Esta categoria de análise do mesmo modo que a anterior foi construída através do seguinte questionamento: **Quais os cursos você participou que contribuíram para sua prática pedagógica em contexto prisional?** Os trechos das falas das entrevistadas apresentados na tabela 8 demonstram suas percepções acerca dos espaços de formação continuada no sistema prisional e como as experiências vivenciadas neste contexto contribuíram para construção de seus conhecimentos e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

Tabela 8: O Processo de construção de conhecimentos para atuação no Sistema Educacional Prisional

Sujeito da Pesquisa	Resposta
Alfa A	<i>“Estou no sistema prisional desde 2012, meu aprendizado devo a prática de trabalho do dia a dia, pois cada dia é um aprendizado diferente. Todos os dias aprendemos um pouco com cada situação que aparece”.</i>
Alfa B	<i>“Eu aprendi a trabalhar no sistema prisional com a prática do dia a dia. Na época que comecei a trabalhar lá, ou seja, o 1º dia foi apavorante! Não tinha a menor ideia do que fazer Depois fui me adaptando. E hoje, amo trabalhar no sistema prisional!”</i>
Alfa D	<i>“Sobre os cursos que contribuíram para minha prática pedagógica no sistema prisional, participei apenas das reuniões de estudos realizado pela vice-diretora nas sextas-feiras. Considero importante para minha prática. Devido meu ingresso na Escola Madeira Mamoré ter sido em fevereiro de 2017, não participei de nenhum curso oferecido pela Secretaria de Educação Prisional.”</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Inicialmente importante registrar que apenas as respostas de 03 (três) entrevistadas externaram conteúdos relevantes a serem analisados, sendo elas: Alfa A, Alfa B e Alfa D. Em relação ao processo de construção de conhecimentos para atuação no Sistema Educacional Prisional, Alfa A e Alfa B revelaram que a construção de seus conhecimentos se dá através da prática diária e, somente a entrevistada Alfa B mencionou que a unidade educacional promove encontros de estudos nos dias de sexta feira, sendo estes proporcionados pela Vice-Diretora. A mesma afirma que estes “espaços” têm contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

É inegável que a prática em “chão de sala de aula” é um fator de suma importância para que o docente se conscientize de que não pode chegar a este “apenas pelo esforço intelectual, mas também pela *práxis*: pela autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1980, p.92). Deste modo, é fundamental que o professor saiba agregar a sua proposta educacional os conhecimentos teóricos adquiridos em seu percurso de formação. Corroborando com este parecer, Pereira et al. (2016, p. 37) sustentam que:

Em qualquer que seja o nível, a educação não se limita à instrumentalização. Em qualquer que seja o nível, ao professor não é facultado que se exima de sua responsabilidade, sob qualquer escusa. Por conseguinte, não haveria de ser a formação do professor estritamente prática, como costumeiramente se reproduz nos bastidores das licenciaturas, baseada na realidade da escola. Embasando por esta crítica, infere-se que a prática docente precisa estar teoricamente fundamentada, sob pena de restar

empobrecida, centrada na vivência da sala de aula, sem muito dela avançar. Porém, tampouco deve estar tão distante dessa realidade a ponto de inviabilizar o escopo da práxis pedagógica, apontando para o desafio de teorização das práticas docentes.

Acerca da relevância da união entre a prática e a teoria, visando à efetividade do processo de ensino e aprendizagem tendo como produto final a oferta de uma educação de qualidade que propicie a construção de conhecimentos significativos por parte dos educandos, em uma observação plena de perspicácia, Gatti (1997, p. 57) reafirma a relevância de se compreender as relações entre a teoria e a prática de maneira, o que pode contribuir para que o docente tenha uma percepção:

[...] globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica.

A reflexão da autora clarifica a importância da junção de teoria e prática, porém pesquisas apontam que tal perspectiva somente é possível se ao profissional da educação seja ofertada uma formação, seja ela inicial ou continuada, que lhe permita compreender seu papel como docente; a importância de um relacionamento dialógico e reflexivo com seus alunos; a relevância da organização didática de suas aulas e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a análise avaliativa de seu trabalho docente e ainda, os obstáculos com os quais deparou em sua trajetória enquanto educador para a adoção de estratégias pedagógicas com o objetivo de proporcionar a aprendizagem significativa de seus discentes. No que lhe concerne, Nóvoa (1995, p. 27) afirma que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Contudo, precisamos salientar a importância de que o docente por iniciativa própria busque se qualificar para que possa desenvolver novas estratégias de ensino que contemplem as demandas dos diversos contextos em que este profissional possa exercer suas atividades, ideia compartilhada por Delors (2003, p. 166) ao mencionar que:

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural.

Em virtude do que foi enfatizado pelo autor (DELORS, 2003) podemos considerar que apesar de ser atribuição do Estado à oferta de formação continuada, compete igualmente ao docente buscar por qualificações, pois, o mundo encontra-se em plena mutação e este deve acompanhar estes movimentos para que possa refletir criticamente sobre sua prática e assim, promover a mudança de seus paradigmas educacionais. Corroborando com nosso prisma, Rodrigues et al. (2017, p. 31) vão além ao defenderem que:

[...] é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re) planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos. [...] fica destacada a importância de os professores permanecerem em formação contínua para que aperfeiçoem suas práticas pedagógicas, e que não as tornem tão monótonas e cansativas para ambas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

A análise do conteúdo das falas das entrevistadas, reafirmou a necessidade de celeridade para que se formulem programas de formação continuada de docentes para atuação no contexto prisional, de modo que se efetivem os direitos dos educadores, conforme previsto na pelo artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assim como outros ordenamentos, onde a formação continuada é uma das formas de valorização do profissional da educação, onde o gestor pode e deve colaborar com o (a) professor (a) levando-o a refletir sobre sua posição, bem como dar suporte pedagógico e administrativo para o seu aperfeiçoamento:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 21).

Ao voltarmos nosso olhar para o contexto desta pesquisa, ou seja, a formação continuada de docentes para atuação no sistema prisional, considerando o preconizado pelo inciso V, onde se defende a formação continuada em horário de trabalho, estabelecendo períodos reservados para estudos, sendo estes incluídos na carga horária do docente, nota-se que não são observadas as especificidades da educação prisional e menos ainda do corpo docente. Conforme as investigações, vislumbrou-se que raros são os momentos de formação e, quando estes acontecem, não atingem sequer metade dos profissionais do quadro de docentes inseridos na educação prisional, visto que grande parte deste público possui outros vínculos profissionais, o que os impede de participarem destes eventos.

Julgamos prudente discorrermos sobre tais aspectos, tendo em vista que atualmente no

Brasil, a profissão docente tem sofrido efeitos drásticos tendo como expressão inexorável, a precarização mediante a contratação temporária integral e parcial de professores, além da perda de controle sobre seu trabalho, provocadas por reformas educacionais e modelos de gestão experimentados nos últimos anos, constituindo a passagem negativa da profissionalização historicamente almejada pelos profissionais da educação à proletarização - perda da autonomia sobre o processo de trabalho - e à subproletarização como momento final da precarização e fragmentação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

Temos plena consciência de que o docente em sua formação superior é preparado para ensinar, transmitir conhecimentos através da troca de experiências do conhecimento de mundo que o aluno tem com o conteúdo. No entanto, contrariando essa perspectiva, ao se inserir no contexto de sala de aula, este profissional se depara com uma realidade totalmente inversa ao que lhe foi propagado na academia, tendo em vista que a profissão docente é uma das atividades laborais mais complexas que se tem conhecimento até a atualidade.

E assim sendo, este profissional se depara com diversos fatores que cooperam para a desvalorização docente onde citamos os principais: formação continuada; condições de trabalho e remuneração. Em se tratando das condições de trabalho, o exercício do magistério exige uma carga horária extensa, além das atividades em sala de aula, esse profissional tem que dar conta das demandas extraclasse, correção de atividades, planejamento de aulas, reuniões com os segmentos da escola.

Em relação à remuneração, ao compararmos os vencimentos de um docente com outro profissional de nível superior, nota-se a diferença, pois os valores são consideravelmente menores. Gatti e Barretto (2009, p. 247) corroboram com essa afirmação, ao afirmarem que "os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhe são atribuídas".

Dado o exposto, pode-se afirmar que atuar no ramo da docência tem se mostrado uma oportunidade não atrativa de carreira, causando impactos na redução dos números de pessoas que pretendam trilhar os caminhos do magistério, ou seja, o número de inscritos para cursos de Pedagogia ao longo dos anos vem decaindo consideravelmente. Acerca disso, Vicentini e Lugli (2009, p. 156) asseguram que:

Com esse quadro da situação atual do professorado no Brasil se produz uma imagem dos seus membros que pode ser sintetizada da seguinte forma: um profissional mal preparado e com uma remuneração insuficiente que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça.

Em relação à formação docente, pode-se afirmar que esta se encontra permeada pela

Teoria do Capital Humano, considerando que esta transfere implicações relevantes em relação às práticas educativas que solidificam a ideologia dominante para o desenvolvimento econômico e intervém na política de formação dos docentes por intermédio de inúmeros mecanismos dentro do novo cenário educacional, sistematizado pelas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas (RAMA, 2010).

Incontestavelmente, esta realidade nos remete a um cenário educacional no qual se deve desenvolver o trabalho docente dando vistas a formação integral do indivíduo para novas relações com o saber, para o convívio com a diversidade – desenvolvendo competências e habilidades para o trabalho, para o respeito às diferenças e para as diversas realidades das instituições escolares. (RAMA, 2010).

Neste contexto, o profissional docente foi incitado a se qualificar para atender as demandas do mercado de trabalho. Percebe-se, assim, que as demandas para a formação docente supracitada requerem qualificação profissional e estão no âmbito das políticas de formação; no entanto, inter cruzam-se com as concepções da Teoria do Capital Humano, pois, embora sejam atribuídas enquanto responsabilidades do Estado de promover meios para sua efetivação enfatizam a capacidade e investimento individual de cada profissional como o fator determinante para tornar o indivíduo promissor ou não, em termos de rendimentos, por concentrar suas perspectivas nas habilidades humanas inatas (RAMA, 2010).

Considerando os aspectos mencionados, a educação mais uma vez é sujeitada à centralidade das políticas públicas, pois se configura como solução para resolução de problemas de ordem social e econômica. Preconiza a adaptação de sujeitos prontos para atuarem em tempos modernos em que são exigidos novos valores, novas habilidades e competências. Destarte, nesta perspectiva compete ao docente se qualificar para educar essa nova sociedade, como bem define as diretrizes para formação inicial e continuada para profissionais do magistério.

Outra questão relevante se deve ao relato de Alfa D, a qual revela a existência de estudos onde os docentes trocam experiências através de intervenções pedagógicas na escola, possibilitando conforme a mesma, momentos de aprendizado os quais tem impactado de forma positiva sua prática pedagógica. Vale esclarecer que mesmo não sendo um programa de formação continuada estes momentos promovem a troca de saberes os quais:

[...] são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriundo do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor (NUNES, 2001, p.31).

Levando em consideração as falas das entrevistas subte-se que é de suma importância garantir capacitações para a equipe pedagógica: supervisores, orientadores, gestora pedagógica, a fim de que as mesmas possam contribuir efetivamente para o processo de formação permanente das alfabetizadoras, através de ações tais como: planejamento individual e coletivo, estudos específicos, e outras dinâmicas formativas. Conforme sugere Falsarella (2013, p. 7) as ações para o planejamento das formações continuadas devem seguir as seguintes etapas:

Pesquisar e selecionar subsídios teóricos e práticos para o encaminhamento das discussões; estabelecer o cronograma dos encontros e reuniões; preparar e desenvolver pautas e selecionar os materiais a serem utilizados; propor a divisão de tarefas e responsabilidades entre os subgrupos e individualmente; manter o grupo focalizado nos objetivos levantados coletivamente, evitando dispersão; valorizar as práticas que têm surtido bons resultados e a troca de experiências; propor a reflexão sobre questões de ensino e aprendizagem e dificuldades emergentes na prática pedagógica cotidiana; registrar os estudos, discussões e conclusões do grupo; prever formas de acompanhamento e avaliação dos trabalhos.

Atendendo a estes pressupostos, será possível visualizar um espaço para socialização de saberes, onde predomina o diálogo, as propostas de intervenções, reflexões críticas e relevante criatividade. Portanto existe a possibilidade de desenvolver junto à equipe uma consciência profissional comprometida com práticas reflexivas críticas e dialógicas alicerçadas por um trabalho coletivo, em torno da construção de um projeto político pedagógico para a concepção de uma escola inclusiva e de qualidade para as classes populares, e no caso específico deste estudo para os sujeitos privados de liberdade.

6.2 QUESTÃO 2: COMO VOCÊ APRENDE?

O segundo questionamento teve como foco as estratégias desenvolvidas pelos professores aquisição de novos conhecimentos a partir da formação continuada. Com tal finalidade realizou-se o seguinte questionamento: **Como você aprende?** A partir dessa indagação surgiu a categoria: Estratégias para aquisição de novos conhecimentos sendo esta apresentada na tabela 9.

6.2.1 Categoria 3: Estratégias para aquisição de novos conhecimentos

A tabela 9 apresenta as estratégias empregadas pelas entrevistadas para desenvolverem

suas aprendizagens.

Tabela 9: Categoria 3: Estratégias para aquisição de novos conhecimentos sendo esta apresentada na tabela

Sujeito da Pesquisa	Resposta
Alfa A	<i>“Eu aprendo lendo e ouvindo”.</i>
Alfa B	<i>“Eu aprendo debatendo e ouvindo”.</i>
Alfa C	<i>“Eu aprendo lendo e debatendo.”</i>
Alfa D	<i>“Eu aprendo lendo, debatendo e ouvindo”..</i>
Alfa E	<i>“Eu aprendo debatendo”.</i>
Alfa F	<i>“Eu aprendo debatendo e ouvindo”.</i>
Alfa G	<i>“Eu aprendo lendo.”</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme apresentado na tabela 9 a aprendizagem das entrevistadas ocorre basicamente através da leitura; debates e escuta. Acerca da aquisição de novos conhecimentos pela leitura, Freire (2008, p. 47) registra que:

Se é praticando que se aprende a nadar, Se é praticando que se aprende a trabalhar, É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para entender E aprender para praticar melhor.

Dando continuidade acerca da relevância da aquisição de conhecimentos dos docentes através da leitura, buscamos aporte em Silva (2009, p. 4) o qual registra que:

O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente.

Os autores referenciados nos expõem a relevância da leitura nos processos de qualificação docente. Dando continuidade, ao citarem a aquisição de novos conhecimentos através do “debate” e “escuta” podemos concluir que tais perspectivas ocorrerem pela troca de experiências, sendo que acerca disso Tardif (2008, p. 53) declara que:

Os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-teaching* também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores.

Libâneo (2004, p. 34-35) em concordância com o Tardif (2008) frisa a importância da troca de experiências ao assinalar que:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

As estratégias de aprendizagem apresentadas pelas docentes para a aquisição de novos conhecimentos são válidas e de suma importância. No entanto reforçamos a necessidade de que lhes sejam ofertadas ou, até mesmo que estas busquem capacitações através de formações continuadas que lhes permitam atender com eficiência seus discentes de acordo com suas particularidades.

Vale ressaltar que essa reflexão coloca em jogo a própria concepção de educação onde um detém mais conhecimento que outro, e, portanto, ensina sozinho. Corroborando com o pensamento freiriano, será que alguém está totalmente pronto para ensinar e alguém está “totalmente” pronto para receber esse conhecimento, como uma transferência bancária?

Aqui, abrimos um parêntese para analisar a prática dos formadores, que não se constituem em objeto desta pesquisa, mas que, no entanto, está sob a responsabilidade deles o Processo de Formação Continuada Docente. Pensar a formação docente sob a perspectiva de Freire (2013, p. 108) também implica em fatores indissociáveis, elementos internos à concepção de práxis. O autor afirma que “[...] a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.” Essas dicotomias reforçam formas inautênticas de pensar o real, pois ação e reflexão no contexto da práxis conferem o caráter dialógico da educação.

Como o educador será capaz de ser um agente de mediatização para a reflexão crítica, que supera a visão ingênua e descomprometida dos saberes e fazeres, sem ser confrontado? Ele precisa ser provocado criticamente sobre sua prática, quer seja pelos alunos, gestores pedagógicos, formadores, ou pelos próprios colegas de trabalho. Por isso, a formação acontece

de forma individual, contudo se mostra igualmente como um processo de construção coletiva.

Gadotti (2003) defende que ao nos apropriarmos das ideias de Paulo Freire, torna-se necessário transformá-las e reinventar-se com ele. Trata-se de um processo dialético, onde o passado não é excluído das novas ideias pedagógicas, mas não é simplesmente repetido. Para esse autor:

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003, p. 31).

A perspectiva da formação continuada aparece, assim, como um processo que, ao mesmo tempo em que visa potencializar práticas individuais, busca também, e como condição, organizar coletivamente novas formas de direcionar a prática educativa global da instituição, juntamente com os outros profissionais.

Nesta análise, percebemos algumas contradições e desarticulações quanto à concepção de formação, tanto para os agentes formadores quanto para as alfabetizadoras, que ainda demonstram uma compreensão ingênua quanto às estratégias formativas. Entendemos que um processo de formação docente não pode ser pontual, não acontece sem problematização da prática, é preciso intervenções, contínuas discussões coletivas.

Considerando a análise documental sobre a oferta educacional nos presídios, constatamos em todos os referenciais legais e pedagógicos no âmbito nacional, chamam atenção das Pastas Estaduais para efetivação de formações continuadas dos docentes que vão atuar em contexto prisional. Sendo assim, cabe refutar, por que as formações não são efetivadas de forma sistemática, visto que durante o ano de 2017, não registramos nenhuma ação formativa advinda das instituições formadoras. Cabe refletir, e torna-se explícito para a escola: como inicia um processo de solicitação para formação continuada em contexto prisional? Deve partir de quem? Uma que, agentes e interessados demonstram não efetivar o que preconiza as diretrizes legais e pedagógicas, quando dizem que a formação continuada deve ser permanente.

6.3 QUESTÃO 3: QUAIS AS DIFICULDADES PARA ATUAR COMO ALFABETIZADORA EM UM SISTEMA PRISIONAL?

A terceira indagação abarcou os aspectos relativos às dificuldades das professoras para organizarem a sala de aula para oportunizar um ambiente alfabetizador, tendo em vista, que está

localizada em um sistema prisional. Diante disso, foi feita a seguinte pergunta: **Quais as dificuldades para atuar como alfabetizadora em um sistema prisional?** Deste questionamento surgiram três categorias as quais serão apresentadas nas subseções a seguir.

6.3.1 Categoria 4: Dificuldades para organização de um Ambiente Alfabetizador

Tabela 10: Dificuldades para organização de um Ambiente Alfabetizador

Sujeito da Pesquisa	Resposta
Alfa A	<i>“Um ambiente para ser alfabetizador tem que ter cartazes para ser visualizado, ajuda no aprendizado. (...) Tenho muitas dificuldades em relação a sala de aula, não dá para organizar pedagogicamente não tem armário, não tem mesa adequada e outros.”</i>
Alfa B	<i>“O ambiente para ser alfabetizador tem que ser decorado com números, alfabetos e outros cartazes. As dificuldades para ter um ambiente alfabetizador são as visitas, e outras pessoas que utilizam a mesma sala.”</i>
Alfa C	<i>“E o ambiente alfabetizador é aquele cheio de cartazes, tem que ter o alfabeto, números, enfim, cheio de frases, para ajudar o desenvolvimento da leitura, jogos para despertar a curiosidade dos alunos.(...) Sobre o ambiente escolar, eu não consigo deixar a sala arrumada. Sempre fui muito caprichosa, gosto de decorar, mas devido a visita nas sextas feira, destroem tudo que está na parede”.</i>
Alfa E	<i>“Minha maior dificuldade no contexto prisional é a falta de materiais.”</i>
Alfa F	<i>“Entendo por ambiente alfabetizador um lugar onde se pratica a leitura e escrita, onde se pode fazer perguntas a respeito do que está sendo trabalhado e aplicado e tudo mais que o aluno quer aprender. O tamanho da minha sala é ideal, tem bastante espaço, nas paredes há alguns trabalhos de artes, colado na parede. Não há cartazes, pois ficam por pouco tempo, as paredes estão muito pichadas de pequenas frases, siglas das facções, feitas pelos próprios alunos, também frases tiradas da bíblia. A dificuldade de organizar a sala de aula e que a mesma é usada para outros fins, tipo visita da família.”</i>
Alfa G	<i>“Entendo por ambiente alfabetizador uma sala de aula com cartazes, letras e livros didáticos, exposição de textos, murais.”</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As alfabetizadoras definem o ambiente alfabetizador como um espaço de aprendizagem onde os recursos de letras, números, palavras e textos, sejam imprescindíveis para a ação de alfabetizar letrando, na perspectiva da leitura de mundo. Nesse sentido, consideram como fator complicador de sua rotina pedagógica o fato de “não poderem” fixar cartazes e utilizar demais recursos visuais, pelo fato de não terem um espaço reservado somente para a escola e terem que cumprir as restrições carcerárias que impedem de adentrar e circular alguns tipos de recursos

didáticos.

Oliveira (1999) aponta que nos programas de EJA existe uma falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se servem. Acerca da organização de um ambiente alfabetizador, entendemos, portanto, que há uma contradição fundamental entre a materialidade do ambiente onde ocorrem as aulas e os apenados que se encontram em processo de escolarização. Pelas suas condições de necessária mudança de conduta, esses indivíduos não devem ser vistos como pessoas que merecem menos usufruto das possibilidades educacionais do que o restante da sociedade.

Então, como uma manifestação particular desse sintoma da EJA, a dificuldade de se organizar um espaço profícuo à alfabetização se relaciona com a forma deslocada da cultura elaborada no processo educacional. Com um ambiente à gosto dos professores, e próprio para o ensino, novas possibilidades de aquisição da língua escrita podem emergir.

Mollica (2014) apresenta diversas propostas de atividades de alfabetização, que demandam vários domínios culturais, voltadas para questões de ortografia, concordância, regência, utilização do sistema pronominal e pontuação, tendo como base os principais níveis da estrutura da língua: o fonético-fonológico, o gramatical e o discursivo. Para atingir uma diversidade de atividades que englobem a cultura letrada, por pressuposto, necessita-se de diversos objetos e bens culturais, e um ambiente fechado para esse aspecto torna-se educacionalmente improdutivo.

O relato aponta questões das quais surgem os dilemas enfrentados pelos professores, bem como enfatiza a importância da formação continuada para esse grupo que, muitas vezes, são esquecidos pelos responsáveis e corresponsáveis das políticas públicas relacionadas aos programas de formação continuadas.

6.3.2 Categoria 5: Dificuldades pedagógicas

Tabela 11: Dificuldades Pedagógicas

Sujeito da Pesquisa	Resposta
Alfa A	<i>“Quando entrei no sistema era difícil de trabalhar porque não tinha materiais pedagógicos”</i>
Alfa B	<i>“Minha maior dificuldade no contexto prisional é a falta de materiais para trabalhar”.</i>

Alfa D	<i>“As dificuldades e desvantagens nesse contexto são várias. Mas as relacionadas as dificuldades de ensinar, porque eles têm muitas dificuldades de aprendizagens. Demoram para aprender! E dificuldade de conciliar a quantidade de conteúdos que tem para trabalhar com o tempo disponível junto aos alunos, porque era pouco. No final é gratificante!”.</i>
---------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As duas primeiras falas citadas demonstram com clareza nossa discussão da categoria anterior. Mediante as falas vimos que as professoras possuem diversas dificuldades pedagógicas. Quando a professora **Alfa A** relatou sobre a dificuldade de cumprir conteúdos, planejamentos, sendo o tempo insuficiente junto aos alunos, é possível inferir que aqui existe uma vantagem para o professor, embora não seja positiva, mas existe. No sistema prisional a rotina carcerária impossibilita o cumprimento do calendário letivo. Conforme descrito no PPP da escola, o tempo junto ao aluno varia de duas a três horas, devido à demora para retirada dos alunos de cela, hora do banho e refeições, revistas nas celas, dentre outros acontecimentos que podem acontecer durante o dia ou a noite que antecede o dia da aula.

Comparando com a escola regular, que tem a preocupação e a cobrança para com o cumprimento dos dias letivos, é o que se espera, e que, qualquer ocorrência de cancelamento de aula, obrigará o professor a fazer reposições, seja no final de semana, feriados, ou realizando o 6º tempo de aulas, dentre outras estratégias, para se cumprir o calendário no tempo previsto, dentro do ano civil. Já no sistema prisional não existe essa pressão, tem uma flexibilidade. O exemplo é se houver qualquer situação de tentativa de fugas ou início de motins, qualquer situação que fuja da rotina diária carcerária, as aulas são canceladas para segurança do professor. E, portanto, não é possível realizar reposições. Nesse caso, o calendário letivo geralmente não acompanha o calendário civil, podendo estender os dias ou meses. Sendo assim, não existe nenhum prejuízo na carga horária do professor, que recebe os dias trabalhados de forma normal, com todos os seus direitos. A diretriz nacional para a oferta educacional na prisão trata da questão das dificuldades de tempo e espaço:

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e formação da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB). (Resolução CNE/CEB 2/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20).

Os fundamentos conceituais e legais sobre a educação na prisão discorrem sobre a adequação das Propostas Pedagógicas, a fim de garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, considerando as especificidades desse contexto. Porém, o que se percebe, é um aproveitamento desse aspecto para justificar a ausência de um trabalho que organize um fazer

pedagógico sem perdas qualitativas.

Nesse sentido, de acordo com Seminário Nacional Pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições (2006), sobre as proposições referentes aos aspectos pedagógicos, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

31. Venha a ser criado um regimento escolar próprio para o atendimento nos estabelecimentos de ensino do sistema prisional, no intuito de preservar a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões. 32. Seja elaborado, em cada estado, os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias. 33. Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local. 34. Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social. 35. Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional) (2006, p.7).

Em face desses aspectos, é importante explorar um pouco a fala da Alfa D, que de certo modo separa a aprendizagem dos alunos das condições concretas que comportam os processos de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Vóvio e Kleiman (2013) ressaltam a relevância da perspectiva sócio histórica de letramento, apontando que ela não reproduz modelos teóricos que compreendem sujeitos letrados como cognitivamente superiores. Trata-se da teoria do déficit, que explica o fracasso do percurso escolar a partir do próprio aluno.

Partindo das ideias de Freire (2018), e da exposição específica que o autor faz acerca da concepção anti dialógica, podemos considerar que no contexto prisional se manifestam certas características sobre esse conceito. O debate para a formação docente continuada para professores alfabetizadores em presídios, sendo esta alicerçada pelo princípio dialógico de Freire, recebe um direcionamento filosófico, político e pedagógico, desvelando as várias esferas de atuação política para o educador.

6.3.3 Categoria 6: Dificuldades de Ambientação

Tabela 12: Dificuldades de Ambientação

Sujeito da Pesquisa	Resposta
---------------------	----------

Alfa A	<i>“Tive muitas dificuldades no início. Não sabia como conversar com os alunos, tinha medo, mas procurava não demonstrar. O processo de chegada nesse espaço é impactante. É um ambiente muito carregado”</i>
Alfa B	<i>“Os primeiros dias foram apavorantes! Depois fui me adaptando”.</i>
Alfa C	<i>“Minha maior dificuldade foi a apreensão sobre o local, e conciliar conteúdo ao tempo que temos para trabalhar junto com os alunos. Para trabalhar nesse espaço é preciso respeito, paciência, e demonstrar amizade com todos do sistema prisional para o clima ficar menos tenso”.</i>
Alfa D	<i>“Uma pequena dificuldade quanto ao ambiente prisional, creio que não seria uma dificuldade e sim uma fase de adaptação”.</i>
Alfa F	<i>“Minha dificuldade foi acostumar com o ambiente prisional. É preciso ter paciência, política da boa vizinhança, respeito com alunos, agentes penitenciários, e professores antigos”.</i>
Alfa G	<i>“Não fiz nenhum curso que tenha contribuído com minha prática pedagógica no sistema prisional. Não participei de nenhum curso oferecido pela SEDUC”.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como já foi apresentado no corpo do trabalho, a situação é caótica no sistema prisional de Rondônia. As alfabetizadoras da Escola Estadual Madeira Mamoré, em suas falas, também evidenciaram os problemas estruturais relacionados à superlotação, a falta de agentes penitenciários, ausência de comissão técnica de classificação¹¹, a insalubridade no espaço físico destinado aos presos e em algumas salas de aulas, a cultura de violência, dentre outros problemas. Enfatizaram que são grandes dilemas a serem enfrentados no dia a dia de suas rotinas de trabalho.

Dentre as 7 alfabetizadoras entrevistadas, somente 1¹² decidiu por opção, atuar nesse contexto. As demais evidenciaram que não escolheram trabalhar em presídios e desconheciam o fato de existir uma escola estadual que atendia o sistema prisional. Portanto, não foi uma escolha trabalhar nesse contexto, e sim uma determinação, sem direito de escolhas.

Quando o docente chega à primeira vez no presídio que vai trabalhar, geralmente é impactante, na grande maioria das vezes desconhece esse tipo de Instituição. Isso se deve ao fato de que, a prisão muito mais que a escola, a oficina ou o exército, que implicam sempre uma certa especialização, ela é “onidisciplinar” e a sua ação sobre o indivíduo deve ser ininterrupta.

¹¹ A Comissão Técnica de Classificação possui a legítima função de elaborar o programa individualizador e de acompanhamento do preso. Isto depois de realizados os exames gerais e criminológicos no Centro de Observação. Na falta de Centro de Observação, permite a lei (art. 98 da LEP) que os exames sejam realizados no próprio presídio, pela Comissão Técnica de Classificação. Possuindo esses fatores, buscará conceituar o perfil do preso, devendo ser assistido e trabalhado ao convívio social. “A C.T.C. elaborará pontos de assistência e análise, seja da produtividade dos programas, seja do resultado dos presos aos mesmos” (C.T.C.) (MIRABETE, 2004, p.49).

¹² Ver apêndice B

Com poder quase total sobre os detidos, a prisão tem que ser a maquinaria mais potente para impor uma nova forma ao sujeito pervertido e o seu modo de ação é a coação através de uma educação total (FOUCAULT, 2013, p. 199).

Ficou evidente que a adaptação no espaço é o primeiro dilema enfrentado pelos professores, seja de forma subjetiva ou não, como a grande maioria desconhecia esse campo de atuação, ou conheciam pelas notícias de jornais, imaginavam que iriam se deparar com um local impossível de fazer educação. E, quando adentraram, viram que é possível, mas primeiro recebem um choque de realidade, passam a se relacionar com todas as peculiaridades negativas do sistema carcerário.

As alfabetizadoras entrevistadas expressaram suas dificuldades em relação às características peculiares do espaço e dos sujeitos desse espaço, tais como: medo dos reeducandos, nojo do local sujo devido a precariedade do espaço físico, insegurança sobre o que e como ensinar, dificuldade de relacionamento com agentes penitenciários em relação a retirada dos alunos de cela para sala de aula.

Segundo Onofre, (2014) uma das pioneiras no campo da pesquisa nessa temática, revelou que os espaços de privação de liberdade, na perspectiva de alunos e professores, a predominância do regime de repressão no contexto prisional, enfatizando a grande responsabilidade do educador em saber lidar com todos os conflitos advindos desta realidade, que também é inerente ao sistema público de ensino em geral:

Há um regime de repressão, porque qualquer um que vá contra as regras corre o risco de, sob ameaça, acabar se omitindo em algumas situações, inclusive o professor, embora esteja ali para ensinar e não para repreender. A escolaridade nas prisões, é, portanto, um desafio a ser estudado, pois os problemas e dificuldades que lá se apresentam têm sua especificidade; no entanto em nada diferem dos problemas e das dificuldades que o sistema público de ensino, em geral, enfrenta no seu dia a dia (ONOFRE, 2014, p. 94).

Para a referida pesquisadora, a oferta educacional no sistema carcerário é um processo complexo, porque cada Estabelecimento Penal possui uma realidade diferente.

Para Onofre (2015), a escola do presídio está inserida em um espaço torturador, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura do docente como o coadjuvante, a pessoa mais importante na construção de espaços onde o aprisionado pode (re) significar o mundo como algo dinâmico e inacabado.

A partir das falas das docentes percebemos que para alguns profissionais o processo de ambientação no sistema prisional é rápido, para outros é longo, e outros não conseguem se adaptar e desistem de atuar nesse espaço.

Os autores Silva e Moreira (2012), consideram que as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovada em 2009, o marco para a discussão de uma Proposta Pedagógica direcionada para os Jovens e Adultos privados de liberdade, numa perspectiva de estruturação do Projeto Político Pedagógico, e atendimento do que preconiza a LDB.

Com exceção de algumas experiências estaduais particulares, que vem organizando toda uma proposta política e administrativa para as ações de educação no cárcere, com pouquíssimas exceções, são experiências realizadas sem uma diretriz estadual. Cada escola desenvolve uma política particular, a critério simplesmente da sua gestão. Não possuem uma matriz curricular diferenciada que atenda a referida realidade, assim como também não possuem material adequado” (CNE, 2010, p. 22).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 reafirma a responsabilidades do Estado e da Sociedade quanto à garantia do direito à educação para os jovens e os adultos nos estabelecimentos penais e à necessidade da existência de normas que regulamentem sua oferta, para possibilitar o adequado cumprimento dessas responsabilidades.

O processo escolarizado seja nas escolas públicas ou privadas, tem rotinas e problemas muito parecidos com o do sistema prisional, mas suas dificuldades não se comparam com a do dia a dia no presídio. As alfabetizadoras descreveram a rotina a partir do horário de entrada. Sendo que todos os dias é uma “*caixinha de surpresa*”¹³, pode ser que retirem ou não, os alunos da cela para cela de aula. Os professores dependem do “*humor*”¹⁴ dos agentes penitenciários. Na pesquisa de Onofre (2014b), também se evidenciou a predominância desse conflito de espaços entre agentes escolares e penitenciários.

Se por ventura também acontecer algo na unidade: motins, visitas de comissões: juiz, conselhos, tentativa de fugas, ou qualquer fato que mude a rotina carcerária, já é motivo de cancelamento de aula ou atrasos nas retiradas dos alunos. A média de tempo de aula é de no máximo três horas. Diante destas questões, é quase impossível cumprir os dias letivos previsto no calendário escolar. É importante saber que, não é possível a reposição de aulas.

Sobre a Rotina Carcerária declararam que ao chegar nesse contexto de trabalho docente, os alunos foram grandes aliados no sentido de apresentação das especificidades do local, desde a linguagem as regras¹⁵, e também contribuíram no processo de ruptura do medo, visto que oferecem proteção sobre qualquer eventualidade de perigo na cela de aula, ou seja, lhes passam

¹³ Termo utilizado pela Alfa D quando descreveu o horário de entrada dos alunos na escola.

¹⁴ Termo utilizado pela alfa E.

¹⁵ Tipo de vestimentas, a proibição de entrada de determinados tipos objetos, horários das refeições, dias de visitas, o que pode e não pode.

uma certa segurança. Ficou evidenciando na fala de uma alfabetizadora¹⁶ que é necessário resiliência para saber lidar com todas as nuances desse contexto, seja as relacionadas ao espaço ou sujeitos envolvidos no processo educacional.

O processo de ambientação profissional docente é um assunto pouco discutido tanto na formação inicial como continuada, a escassez de obras literárias demonstra a necessidade de discutir essa questão, principalmente no contexto desta pesquisa. O banco de dissertações, teses e demais trabalhos científicos da CAPES tem contribuído para subsidiar teoricamente as discussões.

Embora esse papel caiba à escola, por ser a instituição que inicialmente recebe o professor, é necessário refletir no âmbito das políticas públicas a obrigatoriedade da efetivação de programas que garantam essa ação aos professores iniciantes. E também, aqueles que adentrarem territórios educativos desconhecidos ou pouco explorados no campo de estágio da academia, como por exemplo: comunidades indígenas, espaço prisional, educação no campo, comunidades ribeirinhas, dentre outros espaços educativos.

Esse processo é essencial para adaptação do professor no contexto, pois, quando o docente chega à primeira vez no local que vai trabalhar geralmente é impactante, na grande maioria das vezes desconhece a instituição. Por isso, é muito importante que conheça as normas, o projeto político-pedagógico da escola, regimento escolar, agentes escolares, espaço físico, e rotina escolar. Esse momento também é de trocas experiências, pois as ações pensadas e planejadas nesse intuito aproximam as pessoas, e torna o ambiente mais leve, porque é permeado pela afetividade.

Pensando na atuação no e para o sistema prisional, um programa de ambientação deve englobar os conhecimentos pedagógicos acerca do perfil dos alunos nesse contexto, e as legislações relacionadas à rotina carcerária e educacional. Existem várias questões na LEP que envolvem a prática pedagógica, como é o caso da remição de pena por estudos, que exige do professor uma atenção redobrada com a frequência e participação do reeducandos durante as aulas, conforme já explicado no corpo do trabalho, até o tipo de vestimenta que o professor deve usar nesse local. As ações devem apresentar a Rotina educacional e carcerária em todas

¹⁶ Alfa C. A resiliência é a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas - choque, estresse, algum tipo de evento traumático, etc. - sem entrar em surto psicológico, emocional ou físico, por encontrar soluções estratégicas para enfrentar e superar as adversidades. Nas organizações, a resiliência se trata de uma tomada de decisão quando alguém se depara com um contexto entre a tensão do ambiente e a vontade de vencer. Essas decisões propiciam forças estratégicas na pessoa para enfrentar a adversidade. Manter a imunidade mental é a base para criar resiliência emocional. O indivíduo condiciona a mente a tolerar os pensamentos assustadores e consegue esquivar-se do sofrimento ao entender que a dor fará, inevitavelmente, parte da trajetória de vida. JOB, F. P.P. (2003).

as suas nuances.

Ficou evidenciando na fala da **Alfa F**, que é necessário a compreensão para saber lidar com todos os agentes envolvidos no sistema. Na grande maioria das pesquisas sobre a educação no sistema prisional apontaram a dificuldade de relacionamento entre agentes penitenciário e equipe da escola, conforme mencionado pela Alfa F. Observa-se que a professora tem apenas 16 meses de experiência. Mas, essa fala foi apontada também pelas professoras que possuem o tempo de experiência de 5, 12, e 29 anos, atuando no sistema prisional, comprova que mesmo passando décadas o problema ainda se perpetua.

Na pesquisa de Onofre (2014b), também se evidenciou a predominância desse conflito de espaços entre agentes escolares e penitenciários. Julião (2013) dissertou sobre a problemática vivenciada pela equipe pedagógica, professores, gestores das escolas localizadas nas unidades penais, assim como as Secretarias de Educação as quais estão atreladas, também têm pouca autonomia dentro das unidades. O sistema penitenciário determina a rotina da escola. O dia letivo depende do humor dos agentes penitenciários, disposição e compromisso dos diretores dos presídios, o que na maioria dos dias, durante o ano letivo, compromete a proposta pedagógica da escola. Percebe-se no espaço prisional uma luta de poder desnecessária.

É possível constatar que, essa questão é um problema nacional em relação à oferta educacional, conforme o artigo Projeto Educando para a Liberdade: educação prisional em foco publicado pela UNESCO em 2009 apresenta elementos analíticos-descritivos desse processo:

Entre as Secretarias de Educação dos estados pesquisados e de Justiça (ou entre as secretarias responsáveis pela execução penal), baseadas nas observações dos membros da equipe técnica central, constatou-se que, dentre outros, conforme anteriormente já explicitado, há uma certa desarticulação entre as respectivas secretarias em quase todos os estados visitados, sendo a relação entre ambas, em alguns casos bastante tensa. Verificou-se que (entre 39 escolas visitadas), em sua maioria, 30 escolas (77%), há fatores que impedem o seu funcionamento regular, dentre eles, destacaram; dificuldades diversas na condução dos presos às salas de aula; falta de material didático; falta de recursos pedagógicos para os internos e falta de respeito às regras internas de segurança (JULIÃO, 2013, p.30).

Esta ação formativa não apenas cumpre com a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e o próprio Plano Estadual de Educação nas Prisões, nas questões sociais e políticas para atuarem de forma eficaz no sistema prisional. Segundo Julião (2013), desde 2005 é possível visualizar a trajetória das discussões acerca da Educação no sistema prisional, muitas ações foram pensadas e desenvolvidas no sentido de estruturar políticas públicas. Tanto o Ministério da Educação como da Justiça vem investindo, por meio de convênios com estados, na construção de políticas estaduais de educação para os jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade e do repasse de recursos financeiros visando à melhoria das condições de

atendimento em nível local.

6.7 QUESTÃO 4: ALGUÉM APRESENTOU A ROTINA ESCOLAR E CARCERÁRIA?

A quarta pergunta buscou investigar se às professoras foram apresentadas por algum profissional acerca da rotina carcerária e pedagógica: **Alguém apresentou a rotina escolar e carcerária?** Com as falas das professoras, construiu-se a categoria apresentada a seguir:

6.7.1 Categoria 7: Acompanhamento e auxílio da Supervisão Escolar

Tabela 13: Acompanhamento e auxílio da Supervisão Escolar

Sujeito da Pesquisa	Resposta
Alfa A	<i>“Os cursos que participei foram oferecidos pela SEDUC. Só dois[...]. Foi uma Formação Continuada para professores das novas turmas da EJA do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental que atuam no sistema prisional”</i>
Alfa C	<i>“Minha ambientação no presídio foi com a ajuda da supervisora e uma professora do sistema”.</i>
Alfa D	<i>“Supervisora me apresentou algumas coisas da rotina do presídio e da escola, me orientou pedagogicamente. Dentro do presídio me apresentaram a rotina.”.</i>
Alfa E	<i>“ A supervisora me apresentou algumas coisas da rotina do presídio.”.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com as respostas, percebe-se que o percurso formativo das alfabetizadoras com a relação o apoio da supervisão escolar, avançou. Visto que as professoras mais antigas, ou seja, com mais tempo de experiência, não tiveram o apoio da supervisora, não havia acompanhamento pedagógico. Pelas falas, hoje, existe um acompanhamento pedagógico. No início da implantação da oferta educacional no sistema prisional, o quadro de servidores era formado por profissionais da SEJUS, e contratados por um processo seletivo, que posteriormente foram efetivados pela Secretaria de Educação. Segundo informações da professora Alfa C, quem dava apoio pedagógico era a gestora da escola, que trazia atividades. Como ainda não havia nenhuma orientação técnica, as regras eram as comuns relacionadas ao sistema carcerário no sentido geral, onde predominava a proibição de muitas coisas. Aos poucos foram confiando no processo educacional, e entendendo a necessidade do professor para que

fluísse o processo de ensino e aprendizado. É importante frisar que, o Estado de Rondônia vem garantido à oferta educacional para jovens e adultos privados de liberdade, desde 1986, numa perspectiva de garantia do direito de estudar. Porém, Segundo Julião (2013b), somente a partir de 2005 é que se inicia no Brasil encaminhamentos para implementação de políticas públicas. Sendo, por meio das Diretrizes Nacionais para oferta de Educação nos estabelecimentos penais aprovada pelo Conselho Nacional de Polícia Criminal e Penitenciária (Resolução nº 3 de 11\03\2009 do CNPCP), articuladas entre as Secretarias de Justiça e Educação.

Com base no histórico da educação nas prisões em Rondônia, o processo educacional começou de forma tímida, ganhando espaços e credibilidade. Hoje a realidade da Escola que atende o sistema prisional de Rondônia é outra. A Escola Madeira Mamoré é uma escola igual às demais da rede estadual falando em termos de composição, na composição do quadro de pessoal tem todos os profissionais que possam garantir o apoio aos professores. Segundo o PPP da Escola esta organizado da seguinte maneira:

- a) Diretor geral;
- b) Vice-diretor;
- c) Pedagogos (Supervisor e orientador) por modalidades;
- d) Quadro completo de professores para atender toda demanda da alfabetização ao ensino médio, contemplando também pessoal para as bibliotecas;
- e) Secretário (a) escolar;
- f) Auxiliares administrativos;

Diante dessa realidade é possível a organização de um trabalho didático pedagógico que garanta a eficácia da qualidade do processo de ensino e aprendizado. É muito importante à sistematização do processo de recepção dos professores, seja iniciante ou com experiência em um ambiente novo. Essa chegada traz grandes conflitos internos, e pode ser superado com conversas, um bom acolhimento, trocas entre parceiros, e orientações pedagógicas.

Freire (2017), na obra extensão ou comunicação, discorre e defende a educação que se dá pela troca, pelo diálogo, pela comunicação e pelo aprendizado entre os pares, questiona e luta contra as convicções que justificam a prática bancária como via de mão única para a pedagogia. Conhecer, na verdade, exige uma presença curiosa, uma busca constante, invenção e reinvenção permanentes.

O cenário educacional atual apresenta grandes transformações, as mudanças são advindas do contexto sócio econômico. Novos papéis vem se constituindo dentro da escola no sentido da dinâmica do trabalho de grupo. Para isso acontecer, é preciso ter um líder funcional. No âmbito do trabalho pedagógico encontramos o papel de supervisão escolar que vem se

constituindo como um agente de mudanças no contexto educacional, encarregado de motivar e líder o grupo de professores em clima de diálogo, para o crescimento profissional e também garantir o processo educacional de qualidade. O trabalho do supervisor escolar, é reconhecido como uma ação de mediação e suporte para o professor na prática, potencializa seu trabalho de forma a conectar-se efetivamente com o contexto escolar, aonde vem configurando-se historicamente como um desafio para os novos profissionais da educação em supervisão escolar. Atualmente, considerando os conceitos de ensinar e aprender, do aprender a aprender, ou melhor, administrar a didática pedagógica da escola para atingir os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico. “É preciso construir uma pedagogia social de cunho crítico que suponha saber como consciência. O regulamento educacional do período imperial estabelecia que a função coordenadora devesse ser exercida por agentes específicos para a coordenação permanente, essa missão foi atribuída ao Inspetor Geral que supervisionava todas as escolas, colégios, casa de educação pública e privada (LIBÂNEO, 2002, p. 59).

Portanto, o papel de inspetor geral que presidia exames de professores, fiscalizador de diário e horário de professor que lhes conferiam antigamente, não cabe mais para o século XXI. É preciso refletir sobre como se tem processado as iniciativas do supervisor escolar. Pensar na Coordenação Pedagógica é uma tarefa que merece ser vista e vivenciada por todos aqueles que têm compromisso na formação continuada de professores numa sociedade onde prevalece a exclusão e a falta de cidadania, e nesse contexto o papel do supervisor escolar é peça fundamental para promover e estimular o professor a participar de formação continuada na escola.

A própria concepção de letramentos múltiplos de Rojo (2009) reafirma a relevância da luta pela melhoria das condições e das ações voltadas para a formação docente, pois a pluralidade de contextos culturais letrados que integram o ensino sistematizado implica diretamente na qualidade da formação do professor do sistema prisional.

O educador comprometido com a construção de um projeto político transformador constrói sua docência voltada para a autonomia do educando, valorizando e respeitando a sua cultura, o seu acervo de conhecimentos e sua individualidade (FREIRE, 1977).

Diante disso, e fazendo um retorno por todas as categorias anteriores, a partir da ambientação, afirmamos que as relações estabelecidas a partir do ingresso do professor no âmbito prisional, considerando os dados analisados, têm se mostrado um processo que viabiliza espaço legal para o desenvolvimento da autonomia docente, dos conhecimentos que integram a profissionalidade, mas não dá o mesmo respaldo do ponto de vista teórico-pedagógico, político-organizacional e estrutural. Configura-se uma formação “solitária” mesmo em um

coletivo. São fatores que merecem amplo debate. A própria constituição da individualidade dos professores é posta em movimento, mas a natureza precária do sistema penitenciário resguarda à educação uma extensão das suas características coercitivas.

Por isso, é muito importante uma ação pedagógica mediada pela equipe pedagógica que permitam conhecer a rotina carcerária do presídio e seus funcionários, o projeto político-pedagógico da escola, regimento escolar, agentes escolares, espaço físico e rotina escolar. Esse processo de adaptação é imprescindível para trocas experiências entre professores, pois as ações pensadas e planejadas nesse intuito aproximam o docente da realidade que vão atuar, e podem tornar esse processo mais leve.

Durante as entrevistas as alfabetizadoras também falaram sobre a importância do apoio pedagógico para discutir sobre as especificidades do perfil atendido, pois, são caracterizadas por adultos que perderam sua identidade, autoestima, e estão completamente oprimidos em um contexto onde predomina a repressão. Nesse sentido, deve-se levar em consideração a abrangência da educação na formação do sujeito e de sua necessidade no contexto prisional, ao considerar além das práticas pedagógicas a prática social que o educador exerce nesse contexto, como afirma Paulo Freire:

[...] O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social (FREIRE, 2001, p. 98).

Com base nas informações contidas no Plano Estadual de Educação nas Prisões de Rondônia (2015), quando contextualiza a população carcerária, ressalta que no Estado de Rondônia, no Brasil, como em outros países, a população é formada basicamente por jovens e homens de baixa renda, ou melhor dizendo, por pobres, com baixa escolaridade ou sem nenhuma.

Essa questão confirma os dados também relacionados às características educacionais dos reeducandos matriculados no sistema penitenciário de Rondônia, os levantamentos constataram que 70% não completaram o Ensino Fundamental e cerca de 10,5% são analfabetos absolutos. (Projeto Político Pedagógico da Escola Madeira Mamoré, 2017). Ainda nesse documento, dados do ano letivo de 2017 da referida escola, demonstraram que apenas 18% da população penitenciária participavam de atividades educacionais, percentual baixo tendo em vista que quase 70% dessa população não possuem o ensino fundamental completo. Todavia, as evidências da falta de atendimento educacional da população prisional, contrariam os pactos

legais, são notórias e reconhecidas pelo próprio poder público.

Pesquisas sobre a Educação no sistema prisional também indicam que mais da metade dos presos têm menos de trinta anos; 95% são pobres e 96% são do sexo masculino. As turmas são compostas por pessoas com histórias, em alguns momentos, muito parecidas, quando se analisa os motivos pelo qual estão naquele local, em outros, diferenciadas. Em comum elas possuem uma variável social: a exclusão social. Porém, buscam na educação a possibilidade de reinserção social¹⁷.

O contexto educativo do Sistema Penitenciário tem então a necessidade de criar uma estratégia didática pedagógica, observando as particularidades citada, por meio do qual a prática educativa que levará a reinserção social deverá estar intrinsecamente relacionada ao processo de humanização e a criticidade, oportunizando ao reeducando seu retorno a sociedade em condições de convívio social como sujeito munido de seus direitos, mas com consciência de seu papel cidadão atuante.

¹⁷ Falcade-Pereira e Asinelli-Luz (2014), Julião (2007), Onofre (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para descrevermos o percurso formativo dos professores alfabetizadores que atuam na EJA em contexto prisional no município de Porto Velho/RO foi necessário apresentar o cenário em que nos referimos, o sistema prisional brasileiro e a forma como se deu a trajetória educacional neste ambiente. Com isto foi possível perceber que a oferta de Educação Formal nas prisões teve uma progressiva ampliação por todos os estados brasileiros, em virtude dos avanços legislativos. No entanto, como tem se dado a formação dos professores que atuam em contexto prisional? Em especial dos professores alfabetizadores que atuam na EJA? Se o processo de alfabetização em classes de ensino regular já é um desafio e tem sido tema de discussões e debates por parte de estudiosos, o que dizer do processo que se dá no ambiente carcerário?

Pois, pensar a formação docente sob a perspectiva de Freire (2013, p. 108) implica perceber fatores indissociáveis que se articulam aos elementos internos à concepção de práxis. O autor afirma que “[...] a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”. Essas dicotomias reforçam formas inautênticas de pensar o real. Ação e reflexão no contexto da práxis conferem o caráter dialógico da educação. Por conseguinte, a educação prisional não deve ser pensada fora desse caráter dialógico, certamente é um desafio posto aos processos formativos.

Tais desafios nem sempre são transpostos, com isto inferimos que, o que tem se configurado em nossa realidade é uma formação docente fragmentada. Os docentes sentem-se sozinhos no afã de realizar o trabalho educativo.

Neste sentido, os dados nos revelam que há uma lacuna a ser preenchida, embora os documentos legais assegurem o direito e a necessidade de realização de formação continuada, enquanto política pública de Estado, as alfabetizadoras pontuaram que quando realizadas, não atingem todas as profissionais que trabalham nesses espaços ou não são realizadas na frequência que lhes possibilitem tempo e espaço para refletirem sobre a prática, sobre os dilemas enfrentados diariamente, dentre outras necessidades docentes a fim de oferecer uma educação de qualidade a essa população, haja vista que na busca pela melhoria dos processos educativos o professor tem estado no centro das atenções por ser questionado pela qualidade de sua formação e algumas vezes culpabilizando-o pela má qualidade do ensino ofertado, sem que se perceba o que tem estado por trás desse panorama, quais políticas públicas tem se configurado.

A partir dos postulados de Freire (2013;1996), entende-se que a sociedade capitalista confere um nível de educação ao povo, limitado que podem ser compreendidos por meio de

fatores históricos. A contradição reside no fato de que não é possível expropriar o homem de todo o saber, de toda a cultura. É um saber intrínseco à sua constituição de classe, mesmo que o fator ideológico se figure como uma consciência alienada da realidade social.

Assim, percebe-se que as políticas públicas voltadas para a formação docente estão alicerçadas nos interesses de grupos políticos, dependendo do direcionamento que o governo dá à educação. A prioridade é e quase sempre foram os interesses econômicos. O objetivo da escola, desde sua constituição, tem que ver com o preparo do indivíduo para viver no mundo capitalista com ênfase na competitividade. A finalidade da educação passa a ser educativa a formação de mão de obra barata para servir às condições objetivas do mercado. É importante enfatizar que a formação docente inicial depende da universidade, mas a continuada é de um compromisso coletivo, entre órgãos federais, municipais e estaduais, bem como das instituições de ensino e do próprio professor.

Ao procurarmos identificar quais cursos oferecidos pela Secretaria de Educação de Rondônia contribuíram de forma efetiva para a prática alfabetizadora em contexto prisional, foi possível inferir que esses cursos pouco ou quase nada contribuíram, uma vez que, a oferta deles foi muito pouco, e, quando era ofertado nem todas as professoras alfabetizadoras participaram, assim como não foram indagadas sobre suas reais necessidades pedagógicas, portanto, as que participaram não conseguiram realizar a transposição didática¹⁸, ou seja, levar para a sala de aula o que aprendeu, visto que muitas sugestões práticas não condiziam com a realidade do sistema prisional, uma vez que foi explícito durante a pesquisa que esse local tem regras próprias que determinam a rotina pedagógica.

Na EJA, a busca pelo conhecimento se fundamenta nas circunstâncias do contexto social que o sujeito está inserido, e assim, tem-se o rol de conteúdos que devem ser trabalhados para a formação de conceitos, que permitam que o educando construa seus conhecimentos e evolua enquanto sujeito transformador.

Os professores desenvolvem suas estratégias de aprendizagem para aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas no exercício diário de sua atuação em sala de aula. E, conforme descrição

¹⁸ Instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Segundo Maura Dallan, da Fundação Victor Civita, “significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes.” Segundo estudiosos da educação, este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbetes transposição didática. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>>. Acesso em: 17 de out. 2018.

de seus perfis, seus tempos de experiências práticas vem do trabalho com crianças, assim essas profissionais incorrem em práticas de alfabetização infantilizada para adultos, o que não pode acontecer, pois segundo Freire o adulto traz consigo o conhecimento de mundo que antecede a leitura da palavra.

Logo, considera-se o poder da palavra juntamente com a ação do pensamento. Ler e escrever exige competências individuais que comungam para a autonomia intelectual, o que implica no acesso ao saber. A partir do momento em que o sujeito tem essa consciência de leitura de mundo, ele pode agir criticamente. É necessário dar voz às massas, um requisito para que deixem a condição de espectador para se assumirem como agentes transformadores.

Trata-se de uma abordagem que transcende os convencionais e atuais pressupostos que fundamentam os processos de formação continuada. Defendemos, portanto, uma formação alinhada aos pressupostos de uma educação permanente, fundamentada nas ideias de reflexão crítica e emancipadora.

Também, apontamos a questão da concepção de educação e alfabetização atrelada ao como ensinar, o que ensinar, e para que ensinar. No ambiente de educação no cárcere a Educação é uma, e não a única mola propulsora para a conquista da reinserção social.

É necessário pensar em um processo de ensino e aprendizagem para os jovens e adultos que não se limite à percepção sobre os alunos como seres da adaptação e do ajustamento, mas que crie alternativas para a conquista de uma consciência crítica de sua própria aprendizagem, do seu lugar na sociedade, para que se tornem agentes transformadores de sua realidade, e nesse processo cabe somente uma educação problematizadora¹⁹.

O cotidiano desses sujeitos resume-se em exclusão. Dentro e fora, duplamente vivem situações de opressão. Na escola, enquanto crianças ou adolescentes. Na sociedade, são sujeitos invisíveis, exceto nas rebeliões relatadas pela mídia.

Pensar em Educação na prisão significa refletir sobre sua contribuição para a vida dos sujeitos privados de liberdade, por meio de uma concepção de ensino e a aprendizagem de forma participativa e das relações de convivência fundamentadas na valorização do crescimento do outro e de si mesmo.

Os números de presidiários versus a demanda de vagas ofertadas para estudar demonstraram a precariedade do Processo de Reinserção Social que se dá pela via da educação. E, em meio a todos esses dilemas, os alfabetizadores precisam construir uma prática pedagógica alicerçada a conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem uma reflexão sobre a práxis

¹⁹ Freire usa o termo “problematização” para falar tanto da sua concepção pedagógica de maneira geral como de uma das etapas do seu método de alfabetização. Aqui assumimos o significado mais amplo.

pedagógica.

Nossas considerações finais se pautam na afirmação de que a educação como direito humano universal deve ser efetivada no sentido de garantir a todos os sujeitos o acesso ao saber sistematizado. Esse direito inclui a forma como são construídas as práticas educativas, que por sua vez são direcionadas pelas políticas públicas. Entender as imbricações das garantias legais do acesso à educação é um fator elementar para compreender a importância da formação continuada do professor alfabetizador em contexto prisional.

Considerando que alfabetizar não se resume a um treinamento prático, é a oportunidade de o Educador contribuir com a reinserção do educando no mundo social, profissional e cultural, de forma crítica para o desenvolvimento da cidadania. Que a educação possa ser um meio pelo qual esses sujeitos consigam reorganizar as suas vidas e retomar seus sonhos, e o professor seja o agente mediador desse processo, alicerçado em práticas formativas que contribuam com esses resultados.

No atual cenário do sistema penitenciário de Rondônia, a educação tem contribuído de forma relevante para garantir um processo de Ressocialização, por mais controvertidos que sejam os discursos relacionados à preocupação com a Reinserção Social das pessoas privadas de liberdade, o Estado tem demonstrado, por meio da SEJUS e SEDUC, tentativas da realização de Projetos e Ações Sistemáticas visando à garantia do direito a Educação aos Reeducandos, mas ainda questiona-se sobre a qualidade desse processo educacional, para tanto, requer a efetivação de políticas públicas que garantam a formação continuada em serviço para os alfabetizadores, que são a base da educação no sistema prisional, a fim de atender de fato as diretrizes legais e pedagógicas contidas nos referenciais aqui citados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre. Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. **Paidéia**, v. 6, n. 7, 2009. Disponível em: <<http://fumec.br/revistas/paideia/article/view/953>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ALVES, Eliana Maria Sarreta. O conhecimento prévio dos alunos da EJA. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris; RIBEIRO MACHADO, Veruska (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ALVISI, Cátia. **Cartografias de um currículo encarcerado**. 2015. 220f. 2015. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254162/1/Alvisi_Catia_D.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

AMARAL, Nair F. Gurgel do. Leitura e formação de leitores: o eco que se espera na formação docente. In: FERRAREZI JUNIOR, Celso e NUNES DE JESUS, Sérgio. **Ler e gostar de ler: isso é coisa que se aprende**. Curitiba: PR: CRV, 2016.

AMARAL, Nair F. Gurgel do. TEZZARI, Neusa dos Santos. **Cultura, leitura e linguagem: discursos de letramento**. Porto Velho – RO: EDUFRO, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BECCARIA, C. **Dos delitos e das Penas**. Ed. de bolso, Edipro, 2015.

_____. **Dos Delitos e das Penas**. São Paulo: EDIPRO, 2000.

BITENCOURT, C. R. Novas penas “alternativas”. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo: Revista dos Tribunais, n. 28, p.85-107, out./dez., 1999.

_____. **Tratado de direito penal: parte geral I**. 15. São Paulo: Saraiva, 2010.

BONFIM, Delane Silva da Matta. A garantia constitucional do direito à educação pelo disciplinamento do preso com o avanço da reforma da Lei nº 12.433/2011. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 93, out 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10469>. Acesso em 03 dez 2018.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil:

história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v.11, n.42, p.94-112, jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>>. Acesso em: 11 out. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna e Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BÓZIO, Jéssyca Finantes do Carmo. **“Habeas corpus”**: desafios, perspectivas e outras faces da educação e da prática docente no sistema prisional. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

BRAGA, A. A. S.; DANIELA, J. Educar para ressocializar: a inserção da educação a distância no sistema prisional brasileiro. **VII Encontro Nacional da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP)**. Grupo de Trabalho 4 – Ensino e Educação em Direitos Humanos. São Paulo/SP, 28 a 30 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.andhep.org.br/resources/anais/1/1398275615_ARQUIVO_ARTIGOALESSANDRABRAGAEDANIELAJULIANO.pdf>. Acesso em: out. 2017

BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores**: focalizando a relação teoriaprática. Orientador: Edmilson Lenardao. Instituição: Universidade Estadual de LondrinaUEL. 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 2, de 19/05/2010**, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. 2010.

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). **Resolução CNPCP nº 03, de 11/03/2009**, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais.

_____. **Decreto nº 7.626, de 24/11/2011**, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). 2011

_____. **Lei 12.433, de 29 de Junho de 2011**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Lei de Execução Penal** / organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1996. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. **Lei de Execução Penal**, LEP, Lei nº 7.210, de 11/07/1984.

_____. **Lei nº 10.172/2001.** Institui o Plano Nacional de Educação, 2001.

_____. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera os artigos 126; 127; 128 e 129 da Lei Penal nº 7.210/1984 (LEP), 2011.

_____. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal, 1984.

_____. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. **Lei No 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. 2001.

_____. **Lei nº7. 210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal, 1984.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, seção 1e, 09 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/mjda8c1ea2itemid50d5bcc5d30a45b98e6fbe97c125e6ddp_tbrn.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024, PNE, Lei nº 13.005, de 24/06/2014.**

_____. **Portaria Inter setorial 001/MS/MJ, de 2 de janeiro de 2014.** Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privação de liberdade do Sistema Penitenciário (PNAISP), 2014.

_____. **Portaria Nº 0225/2014-GAB/SEDUC\ Porto Velho, 16 de janeiro de 2014.**

_____. **Resolução CEE/RO nº 959/11.** Dispõe sobre a oferta da educação no Sistema Prisional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e qualificação profissional, 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 03/2009.** Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2010.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA em situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e nos exames, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2010.

_____. **RESOLUÇÃO N.º 02/2010**, CEB - Conselho Nacional de Educação.

_____. **RESOLUÇÃO N.º 03/2009**, CNPCP - Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação em Estabelecimentos Penais, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF: SEED, 2005.

_____. **Educação para todos: caminho para a mudança**. Brasília: Ministério da Educação, 1985.

_____. **Lei 7.210/84. Lei de Execução Penal**. *Vade Mecum* Saraiva, 19ª ed. 2015.

_____. **Lei de Execução Penal**, LEP, Lei nº 7.210, de 11/07/1984.

_____. Ministério da Justiça. Lei de Execução Penal. Lei n. 7.210, 11 jul. 1984. Brasília: Ministério da Justiça, 1984.

_____. **Resolução nº 14 de 11 de novembro de 1994**. Ministério da Justiça: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Disponível em www.mj.gov.br/cnpcp. Acesso em: 15/03/2011.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da História**. Novas perspectivas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CÂMARA, R. H. **Análise de Conteúdo**: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Revista Interinstitucional de Psicologia, Minas Gerais, v.6, n.2, p.179-191, dez. 2013.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CAPEZ, Fernando. **Curso de processo penal**. 17ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CARVALHO, Jeferson Moreira de. **Prisão e liberdade provisória**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 1999. p. 4.

CARVALHO, Odair França; GUIMARÃES, Selva. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos. **Horizontes**, v. 31, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www3.usf.edu.br/galeria/getImage/252/96979544666780.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CNJ. **Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>>. Acesso em: jan. 2017.

CNJ. **RESSOCIALIZAR PRESOS É MAIS BARATO QUE MANTÊ-LOS EM PRESÍDIOS**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84606-apac-onde->

ressocializar-presos-custa-menos-que-nos-presidios>. Acesso em: jan. 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. **Políticas de formação de professores no Brasil**: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 87-114, jan./abr. 2018.

CRUZ, Evandro Costa; COSTA, Deuzeli Brandão da. A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Vol. 03. p 42-58, Novembro de 2017. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-continuada>>. Acesso em 20 abr. 2018.

DALBONI, Sara Posses; OBREGON, Marcelo Fernando Quiroga. A violação de direitos humanos no sistema prisional brasileiro e o supercaso da Corte Interamericana de Direitos Humanos. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XX, n. 165, out 2017. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19718&revista_caderno=16>. Acesso em 02 jan 2019.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. **A formação e a Profissionalização docente**: características, ousadia e saberes. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DELORS, Jacques (org.). Os quatro pilares da educação. 2003. Disponível em: <<http://www.infoutil.org/4pilares/text-cont/delors-pilares.htm>>. Acesso em: jun. 2018.

DELORS, Jacques e outros. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DI SANTIS, Bruno Moraes; ENGBRUCH, Werner. A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São Paulo. **Revista Liberdades**, n. 11, 2012. Disponível em: <http://www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes/outrasEdicoesExibir.php?rcon_id=145>. Acesso em: 28 jun. 2018.

DIAS, Diomar Cândida Pereira. **Evolução histórica da pena como vingança**. www.Jusvi.com/artigos/16962 - Acesso: 08 dez. 2018.

ENGBRUCH, W.; SANTIS, B. M. A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São Paulo. 11. ed: **Revista Liberdade**, 2012. Disponível em:

<http://revistaliberdades.org.br/_upload/pdf/14/historia.pdf>. Acesso em: out. 2016.
ENGBRUCH, Werner; SANTIS, Bruno Morais. A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São Paulo. 11. ed: **Revista Liberdade**, 2012. Disponível em: <http://revistaliberdades.org.br/_upload/pdf/14/historia.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2017.

EVANGELISTA, O., SHIROMA, E. O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez, 2004, p. 525-545. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FEITOSA, Luciane Aparecida da Silva Alves. Escola na penitenciária: limites e possibilidades. **Revista Educação no (Con)Texto**: do curso de Pedagogia v.4, n.4, p.1-18, jan./dez., 2012.

FERNANDES, Tadeu. A Ocupação Humana do Estado de Rondônia e o Desenvolvimento Sócio econômico. **Rondônia Agora**, Rondônia, 23 novembro 2009. Disponível em: <https://www.rondoniagora.com/artigos/a-ocupacao-humana-do-estado-de-rondonia-e-o-desenvolvimento-socio-economico>. Acesso em: 31 dez. 2018.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática. In.: FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FERREIRA, Gilberto. **Aplicação da Pena**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre A Alfabetização**. 6. ed. Cortez, 1987.

FILHO, Luís Francisco Carvalho. **A prisão**. São Paulo: Publifolha, 2002.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FOUCAULT, M. Face aux gouvernements, les droits de l'homme. In.: **Dits et écrits**, IV. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Vigiar e Punir: história e violências nas prisões**. 41. ed. Editora Vozes, 2013.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Vassalo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. **História da sexualidade.** Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231- 249.

_____. **Vigiar e punir: História da Violência nas Prisões.** 29. ed.. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

FRANÇA, R. F. C.; MICOTTI, M. C. O. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma realidade em Porto Velho–Ro.** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante; MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma realidade em Porto Velho–RO. **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** Anais. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0469.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1986

_____. **Extensão ou comunicação?** 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Papel da educação na humanização.** Obra de Paulo Freire; **Série Artigos**, 1969.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2013.

_____. **Professora sim Tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire;** São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** 49. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Freevale, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas.** Ática, 1996.

_____. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e Educação.** São Paulo: FUNAP, 1993. p. 121-148.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma educação continuada.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: _____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto Editora. 1999.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6211676>>. Acesso em: 12 out. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

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

GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. **Qualitative research in information management.** Englewood: Libraries Unlimited, 2011.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Oferta Educacional em prisões e a Modalidade de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-enotastecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2016_18422-oferta-de-educacao-em-prisoas>. Acesso em 13 set. 2017.

GÓMEZ PÉREZ, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 226.

_____. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA. **Atividades voltadas aos reeducandos do sistema prisional de Rondônia resultam na aprovação no Enem e inserção no mercado de trabalho**. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/atividades-voltadas-aos-reeducandos-do-sistema-prisional-de-rondonia-resultam-na-aprovacao-no-enem-e-insercao-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em 06 jan. 2019.

_____. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoestadualdeeducaonasprisesro.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Processo Seletivo Público Simplificado – Idep – Pronatec Prisional - Apoio às Atividades Acadêmicas, Administrativas e Orientador**. Disponível em: <<http://idep.ro.gov.br/2018/10/15/processo-seletivo-publico-simplificado-idep-pronatec-prisional-apoio-as-atividades-academicas-administrativas-e-orientador/>>. Acesso em 15 dez. 2018.

_____. **Rondônia completa hoje 35 anos de instalação e se posiciona como um estado de destaque nas regiões Norte e Centro-Oeste**. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/rondonia-completa-hoje-35-anos-de-instalacao-e-se-posiciona-como-um-estado-em-desenvolvimento/>>. Acesso em 03 dez. 2018.

GRACIANO, M. **A educação como direito humano: a escola na Prisão**. 154 f. 2005. Dissertação (mestrado). Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, v. 13, n. 25, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GRESSELER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

INSTITUTO Paulo Montenegro. Indicador de alfabetismo funcional – INAF. **Estudo especial sobre o alfabetismo e o mundo do trabalho**. São Paulo, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Rondônia**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama>>. Acesso em: 03 dez 2018.

JOB, F. P.P. **Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações.** Tese (Doutorado em Administração de Empresas). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. **Educação nas prisões e Formação Do Professor:** apontamentos a partir da garantia do direito à educação. Disponível em: <https://cidhsite.files.wordpress.com/2017/05/ar_gt4_172.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

JULIÃO, E. F. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição de privação de liberdade:** Questões, Avanços e Perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

_____. Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política e reinserção social. In: BRASIL. **EJA e educação prisional.** Salto para o futuro. Boletim 06, maio, 2007.

_____. **A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro.** 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de educadores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário, Porto Alegre, Artmed, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?. **Revista de Educação AEC**, Ano 27 - nº 109. Out/Dez 1998. Disponível em: <www.aecbrasil.org.br>. Acesso em: maio 2018.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796>>. Acesso em: 23 set. 207.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Manual de processo penal**, v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2012.

LOPES, A. R. L. V.; TREVISOL, M. T. C.; PEREIRA, P. S. (Org.) **Formação de professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

LOPES, Cláudio Ribeiro; BORGHI, Maísa Burdini; OLIVEIRA, Rafaella Marques de. **Breve estudo sobre as Teorias dos Fins da Pena: um olhar histórico contemplativo sobre a realidade contemporânea**.

LINS e SILVA, E. De Beccaria a Filippo Gramatica (uma visão global da história da pena): In: **Sistema Penal para o terceiro milênio**, Rio de Janeiro: Revan, 1991. Disponível em: <http://www.fragoso.com.br/eng/arq_pdf/artigos homenagem/arquivo6.pdf>. Acesso em: maio 2015.

MACHADO, J. L. A. **O analfabetismo e a educação de jovens e adultos no Brasil**. Planeta Educação. Vitae Brasil. São José dos Campos, SP, 2018. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/a/119/o-analfabetismo-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil>>. Acesso em: jul. 2018.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, n. 19, p. 17-37, jul. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146580por.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MAURICIO, Célia Regina Nilander. **A privatização do sistema prisional**. Dissertação (Mestrado em Direito Penal). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

MCHOTA, Ernest Joseph. **Saberes Necessários á Atuação do(a) Professor(a)**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 03. Ano 02, v. 01. p 215-227, Junho de 2017. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/saberes-necessarios-atuacao-doa-professora>>. Acesso em: 12 set. 2018.

MELO, Felipe Athayde Lins. **Modelo de Gestão para a Política Prisional**. Brasília: Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional, 2016.

MACIEL, Antônio Carlos. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 1, p. 19 – 44, jan.-abr., 2016.

Disponível em:
<<http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path%5B%5D=71&path%5B%5D=67>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MEIRA, Claudia de Jesus. **Os saberes das celas: um estudo etnomatemático com jovens e adultos em contexto de privação de liberdade /Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.**

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRABETE, Júlio Fabbrini. **Processo Penal.** 12. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Manual de direito penal: parte geral.** 29. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Execução Penal.** 11. ed. São Paulo: Editora Jurídico Atlas, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; LEITE, Carlinda. O eLearning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p. 77-102, 2016. Disponível em: <<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/46343>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NASCIMENTO, Cláudia. O processo de ocupação e urbanização de Rondônia: uma análise das transformações sociais e espaciais. **Revista de Geografia**, v. 27, n. 2, 2010. p. 53-69. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/228806>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

NASSIF, Nycia Nadine Negrão. **Educação entre as grades: O espaço escolar na prisão e o disciplinamento dos apenados.** Disponível em: http://biblioteca.fadergs.edu.br/nycia_nadine.pdf. Acesso em 03 dez. 2018.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **A Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Prisão e liberdade De acordo com a lei 12.403/2011**. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 2013. p. 31.

NUNES, Adeildo. **A realidade das prisões brasileiras**. Recife: Nossa livraria, 2005. p. 21

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

OLIVEIRA, D. A. et al. Cambios en la organización del trabajo docente – consecuencias para los profesores – Publicação em Espanhol. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 9, n. 20, p. 183-197, jan./mar. 2004. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/140/14002012/>>. Acesso em 21 abr. 2018.

OLIVEIRA, Edmundo. **Política criminal e alternativas à prisão**. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p. 6

OLIVEIRA, J.C.P; OLIVEIRA, A.L; MORAIS, F.A.M; SILVA, G.M; SILVA, C.N.M. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. **ANAIS**. III Congresso Nacional de Educação. Rio Grande do Norte: 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Educação como Exercício de Diversidade**, p. 61, 1999. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/12/vol7div.pdf#page=63>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

OLIVEIRA, Odete Maria. **Prisão: um paradoxo social**. Santa Catarina: UFSC, 2003.

_____. (org). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007.

_____. A educação escolar como um dos pilares para a reinserção social de pessoas jovens e adultas em privação de liberdade. **ANAIS**. 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). 04 a 07 de outubro de 2009. Anais, 2009.

_____. Docência na prisão: professores duplamente iniciantes, aprendendo com os pares e com o contexto. In: Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. p. 1-11.

_____. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, v. 17, n. 1, p. 227-244, 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640>>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. **Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o posto e o vivido**. Disponível em: <ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page>. Acesso em: set. 2017.

_____. **Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores.** Paco Editorial, 2014.

_____. Escola da prisão: Espaço de construção da identidade do homem aprisionado. In: _____.(Org.) **Educação Escolar entre as Grades.** São Carlos: Edufscar, 2007, p. 11-28.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de Professores e Educação na Prisão: Construindo Saberes, cartografando perspectivas. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago./dez. 2016. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 03 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educando para a Liberdade:** Trajetória, Debates e Proposições de um Projeto para a Educação nas Prisões Brasileiras. Brasília: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

OTERO, N. **A política criminal brasileira: o contexto histórico do sistema penal e prisional à luz das teorias modernas da pena.** 2013, disponível em: <<https://drive.google.com/drive/my-drive>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods.** Beverly Hills: Sage, 1990.

PENNA, Marieta G. de Oliveira. CARVALHO, Alexandre Filordi. NOVAES, Luiz Carlos. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan.-abr., 2016. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/ccedes/article/view/162564>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657/pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

PEREIRA, Dirlei Azambuja Pereira; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O Conceito de Práxis e a Formação Docente como Ciência da Educação. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 29, p. 31-45, dez. 2016. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307>>. Acesso em 17 jul. 2018.

PEREIRA, J. E. D. Diálogos na educação de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, G. C.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote/III, 1997.

PERRENOUD, F. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. **Projeto de pesquisa – o que é? Como fazer?: um guia para sua elaboração.** São Paulo: Olho d'Água, 2005.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN,

E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIRES, Breno. Maioria dos presos é jovem, negra e de baixa escolaridade: Jovens, entre 18 e 29 anos, correspondem a 55% das pessoas privadas de liberdade, número semelhante ao registrado no levantamento de 2014, 56%. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 08 dez. 2017. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,maioria-dos-presos-e-jovem-negra-e-de-baixa-escolaridade,70002113030>. Acesso em: 03 dez. 2018.

RAHUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas Pedagógicas que estimulam a leitura**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

RAMA, Cláudio. La irrupción de nuevos modelos socioeconómicos, paradigmas educativos y lógicas económicas de la educació. **UDUAL**, México, n. 46, p. 3 - 16. julio-septiembre, 2010.

RÊGO, M. L. et al. **Presos à liberdade: relato da formação continuada de professores da Diesp/UERJ em agosto de 2011**. Disponível em www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0303.html. Acesso em: jan. 2017.

RESENDE, Haroldo **currículo carcerário: práticas educativas na prisão, 2004**. Disponível em: www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculo-carcerario-praticas-educativas-na-prisao. Acesso em 22 mar. 2018.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, 2008. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/328/310>. Acesso em: 15 nov. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 327.

ROCHA, A. P. da. **O Estado e o direito de punir: a superlotação no sistema penitenciário brasileiro. O caso do Distrito Federal**. Brasília: UNB, 2006.194 p. Tese (Mestrado)- Programa de Mestrado em Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 03, nº 1, 2017. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/pdf/2017/09/2017>. Acesso em: 23 out. 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

RONDÔNIA. **Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional**. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. 2015 e 2016

_____. **PORTARIA N° 0225/2014-GAB/SEDUC.** Atendimento educacional em estabelecimentos do sistema prisional, 2014.

_____. **RESOLUÇÃO N° 827/10 – CEE/RO.** Regulamenta a EJA no sistema estadual de Rondônia. 2010.

_____. **RESOLUÇÃO N° 959/11- CEE/RO.** Regulamenta normas complementares nas etapas e modalidades da EJA no sistema prisional, 2011.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia.** 40 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, R.; MOREIRA, F.A. Educação em prisões: apontamentos para um projeto político pedagógico. In: **ANAIS.** Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2012.

SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In.: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Manoel da Conceição. **Reeducação Presidiária:** a porta de saída do sistema carcerário. Canoas: Ulbra, 2003.

_____. **Leitura:** Trilogia Pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHECAIRA, Sérgio Salomão; CORREA JUNIOR, Alceu. Teoria da Pena: Finalidades, direito positivo, jurisprudência e outros estudos de ciência criminal. São Paulo: **Editora Revista dos Tribunais**, 2004.

SILVA, Bianca Campos da. **Metamorfoses**: experiências no currículo da EJA Prisional. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1741/1/2017BiancaCamposdaSilva.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

SOARES, Magda B. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Edit. Autêntica, 1998.

SOUZA D.D.F., TORRES M.J.F., DANTAS S.F. Percepção da relação teoria e prática no trabalho docente: um estudo com professores da área da saúde. **Rev Bras Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)**, n.1, v.12, p. 125-139, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5732>>. Acesso em: 4 ago. 2018.

SOUZA, A. **Do sujeito de direitos ao estado de exceção**: o percurso contemporâneo do sistema penitenciário brasileiro. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-19032007-132607/pt-br.php>>. Acesso em: jan. 2017.

SOUZA, Abdias Simão de. **Influência da expansão urbana na Segurança Pública**: um estudo no município de Cacoal. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1779/1/ABDIAS%20SIM%C3%83O%20DE%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2018.

SOUZA, G. A. D.; AZEVEDO, R. G. Alternativas penais no Brasil após 1984 e seus efeitos: uma análise a partir de discursos sobre crime e punição. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCAR**, v. 5, p. 69-92, 2015. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/297/129>>. Acesso em: out. 2017.

STREET, Braian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. 1.reipem. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, 1986.

VÓVIO; Claudia L; KLEIMAN, Ângela. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2002. TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. **Processo Penal**. Vol. 3. 34ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

VERDÉLIO, Andréia. (VERDÉLIO, 2017). Com 726 mil presos, Brasil tem terceira maior população carcerária do mundo. **Agência Brasil**, 08 dez. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-12/populacao-carceraria-do-brasil-sobre-622202-para-726712-pessoas>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2010: anatomia dos homicídios no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

ZAFFARONI, Eugenio Rául; PIERANGELI, José Henrique. **Manual de Direito Penal Brasileiro. Parte Geral. Volume 1. 15ª Edição revista e atualizada**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário

Idade

Formação docente

Pós-Graduação

Tempo de serviço

Experiência em Alfabetização

Outro vínculo empregatício

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista**ROTEIRO I**

PROFESSOR (A):

Data:

1. Quais os cursos que você participou que contribuíram para sua prática pedagógica no sistema prisional?
2. Quais os cursos oferecidos pela secretaria estadual de educação de Rondônia você já participou?
3. Com base na resposta 2, cite aqueles que considerou relevante para a prática pedagógica no sistema prisional?

ROTEIRO IIPROFESSOR (A),

Data:

- 1) O que você entende por ambiente alfabetizador?
- 2) Descreva sua sala de aula:
- 3) Quais as dificuldades para organizar pedagogicamente sua sala de aula?

ROTEIRO III

PROFESSOR (A):

Data:

- 1) Como foi seu processo de ambientação no sistema prisional:
- 2) Algum apresentou a rotina escolar?
- 3) Quem passou as orientações pedagógicas?
- 4) Cite suas dificuldades no período inicial ?
- 5) De algumas dicas pedagógicas importantes para quem vai começar a trabalhar no sistema prisional?

ROTEIRO IV

PROFESSORES,

Data:

- 1) Como você aprende:
 - () lendo
 - () debatendo
 - () ouvindo
 - () outras formas: quais?
- 2) Você teve algum conhecimento acadêmico ou experiencial que contribuiu para a sua prática no sistema prisional?

ROTEIRO V

PROFESSORES:

Data:

- 1) Porque escolheu trabalhar no sistema prisional, ou não escolheu? conte como foi sua vinda para escola estadual de ensino fundamental e médio Madeira Mamoré?
- 2) Porque permaneceu no sistema prisional, quais as vantagens e desvantagens nesse contexto educativo?
- 3) Existe alguma relação entre a escola e o mundo do trabalho?

ROTEIRO VI

PROFESSORES,

Data:

- 1) Você acha que o currículo trabalhado hoje na escola estadual de ensino fundamental e ensino médio Madeira Mamoré-sistema prisional, prepara ou apenas contribui para reinserção dos reeducandos no mundo do trabalho, justifique sua resposta, a partir de sua experiência profissional.

APÊNDICE C: Trechos das Entrevistas com as Docentes

Professora Tempo de Experiência	Trechos das Entrevistas			
	Como você aprende?	Quem apresentou a rotina carcerária e pedagógica em contexto prisional	Quais os cursos que você participou que contribuíram para sua prática pedagógica no sistema prisional?	Quais as dificuldades para atuar como alfabetizadora em um contexto prisional
ALFA A	Eu aprendo lendo e ouvindo.	<p>Ninguém me apresentou a rotina do presídio e nem da escola. Não escolhi trabalhar no sistema prisional. Quando cheguei no setor de lotação da SEDUC me falaram que não tinha outra escola para eu ir, tinha que ser no sistema prisional. Na época a corte Americana²⁰ visitaria a unidade Urso Branco, e não estava tendo aula, precisava de professores.</p> <p>Não percebo nenhum tipo de vantagens por ter trabalhar no sistema prisional, permaneço no sistema porque gosto do que faço e não gosto de ficar mudando de escola.</p> <p>Ninguém me passou nenhuma orientação pedagógica, fui aprendendo com a prática do dia a dia.</p> <p>Tive muitas dificuldades no início. Não sabia como com os alunos, tinha medo, mas procurava não demonstrar o medo de impacto ao chegar nesse ambiente carregado.</p>	<p>Os cursos que participei não foram voltados para o sistema prisional, mas dá para adaptar.</p> <p>Os cursos que participei oferecidos pela Seduc. Só dois: 2016 e 2014 ou é 2015....não lembro.</p> <p>Meus conhecimentos acadêmicos não me ajudaram. Estou no sistema prisional desde 2012, meu aprendizado devo a prática de trabalho do dia a dia, pois cada dia temos um aprendizado diferente. Todos os dias aprendemos um pouco com cada situação que aparece.</p>	<p>A minha sala de aula não é sala de aula e sim um “celão”²¹ improvisado, onde os apenados do regime semi-aberto dorme. Não pode fixar nada, eles rasgam, rabiscam.</p> <p>Um ambiente para ser alfabetizador tem que ter cartazes para ser visualizado, ajuda no aprendizado.</p> <p>Tenho muitas dificuldades em relação a sala de aula, não dá para organizar pedagogicamente não tem armário, não tem mesa adequada e outros.</p>
ALFA. B		<p>Eu não escolhi trabalhar no sistema prisional, na época que comecei a trabalhar lá, ou seja, o 1º dia, foi apavorante! Depois fui me adaptando. E hoje, amo trabalhar no sistema prisional!</p> <p>Permaneci no sistema porque a clientela é menor que aqui de fora, a desvantagem é a saída dos alunos durante o processo, constante entra e sai alunos no presídio.</p>	<p>Participei de algumas oficinas e as reuniões de sexta feira tem contribuído muito na minha prática pedagógica.</p> <p>Participei de vários cursos oferecidos pela seduc e fui muito proveitoso.</p> <p>Um relevante foi o de xadrez e outros que não lembro no momento.</p>	<p>O ambiente para ser alfabetizador tem que ser decorado com números, alfabetos e outros cartazes.</p> <p>Minha sala de aula tem o tamanho ideal, mas não tem cartazes fixados na parede, devido a destruição por pessoas que utilizam a sala.</p>

²⁰ Corte Americana

²¹ Termo utilizado pela comunidade carcerária quando querem expressar que uma cela é grande.

				As dificuldades para ter um ambiente alfabetizador são as visitas, e outras pessoas que utilizam a mesma sala.
ALFA C	Eu aprendo lendo e debatendo	<p>Não escolhi trabalhar no sistema prisional, estava desempregada, e a SEDUC estava contratando professores para o presídio. Eu me candidatei e estou até hoje.</p> <p>Permaneci durante todo esse tempo porque recebo uma gratificação que me ajuda e muito. E devido a demanda de alunos do presídio ser menor que da rua.</p> <p>Fui bem acolhida no sistema prisional.</p> <p>Ninguém me apresentou a rotina da escola. Fui descobrindo junto com os meus alunos. Aprendi que não pode ceder aos pedidos deles, é proibido! Tem que se vestir adequadamente, e nunca demonstrar que tem medo deles, porque ficam constrangidos.</p> <p>Ninguém me deu orientação pedagógica, a gente foi fazendo de acordo com as necessidades.</p> <p>Quando entrei no sistema era difícil de trabalhar porque não tinha materiais pedagógicos.</p>	<p>Meus conhecimentos acadêmicos não ajudou muito na minha prática, não.</p> <p>Eu aprendi a trabalhar no sistema prisional com a prática do dia a dia.</p>	<p>Sobre o ambiente escolar, eu não consigo deixar a sala arrumada. Sempre fui muito caprichosa, gosto de decorar, mas devido a visita nas sextas feira, destroem tudo que está na parede.</p> <p>Preparo as atividades de cartazes e após a aula retiro da parede.</p> <p>E o ambiente alfabetizador é aquele cheio de cartazes, tem que ter o alfabeto, números, enfim, cheio de frases, para ajudar o desenvolvimento da leitura, jogos para despertar a curiosidade dos alunos.</p>
ALFA D	Eu aprendo lendo, debatendo e ouvindo.	<p>Ao retornar da cedência do município para o estado, estava procurando escola para ser lotada. Tive conhecimento da vaga no sistema prisional e pedi para ser lotada nessa escola. Concordaram.</p> <p>Apesar de algumas dificuldades, aprendi a gostar de trabalhar no sistema. Hoje me sinto mais feliz na educação, porque me sinto útil, sempre me senti, mas</p>	<p>Sobre os cursos que contribuiu para minha prática pedagógica no sistema prisional, participei apenas das reuniões de estudo realizado pela vice diretora nas sextas feira. Considero curso!</p> <p>Devido meu ingresso na Escola Madeira Mamoré ter sido em fevereiro de 2017, recentemente. Não</p>	

		<p>hoje muito mais. Tem sido um grande aprendizado. Estou me sentindo realizada na minha vida profissional. As dificuldades e desvantagens nesse contexto são várias. Mas as relacionadas as dificuldades de ensinar, porque eles tem muitas dificuldades de aprendizagens. Demoram para aprender! No final é gratificante.</p> <p>Minha ambientação no presídio foi com a ajuda da supervisora e uma professora do sistema.</p> <p>A supervisora me passou as orientações pedagógicas.</p> <p>Minha maior dificuldade foi a apreensão sobre o local, e conciliar conteúdos.</p> <p>Para trabalhar nesse espaço é preciso respeito, paciência, e amizade com todos do sistema prisional. As leituras sobre os textos de Paulo Freire, estudados na faculdade tem ajudado muito na minha prática pedagógica no prisional.</p>	<p>participei de nenhum curso oferecido pela Secretaria de Educação Prisional.</p> <p>Participei de cursos anteriores a entrada no prisional relacionados a alfabetização.</p>	
ALFA E	Eu aprendo debatendo.	<p>Não escolhi trabalhar no sistema prisional, porém estou gostando da experiência.</p> <p>A vantagem de trabalhar aqui é a quantidade de alunos. E o apoio que a escola nos dá.</p> <p>Quando entrei no presídio me apresentaram a rotina. Recebi orientações pedagógicas da supervisora.</p> <p>Minha dificuldade foi acostumar com o ambiente prisional.</p> <p>É preciso ter paciência, política da boa vizinha, respeito com alunos, agentes e professores.</p>	<p>Não participei de nenhum curso que contribuiu com minha prática pedagógica no sistema prisional.</p> <p>Não participei de nenhum curso pela seduc.</p> <p>Meus conhecimentos acadêmicos contribuíram para minha prática no prisional, principalmente as leituras de Paulo Freire.</p>	<p>O tamanho da minha sala de aula é satisfatória.</p> <p>Coloco cartazes na parede, mas os alunos riscam, escrevem bobagens.</p> <p>Minha maior dificuldade no contexto prisional é a falta de materiais.</p>
ALFA F	Eu aprendo debatendo e ouvindo.	<p>Supervisora me apresentou algumas coisas da rotina do presídio e da escola, me orientou pedagogicamente.</p> <p>Uma pequena dificuldade quanto ao ambiente prisional, creio que não seria uma dificuldade e sim uma fase de adaptação.</p> <p>Não senti dificuldade de trabalhar com a modalidade EJA no prisional.</p>	<p>Na faculdade não tive nenhuma experiência com a educação prisional e no sistema prisional.</p> <p>O que tem contribuído para minha prática no prisional e na EJA, é o fato de estar fazendo uma especialização em EJA.</p> <p>Isso tem melhorado minha prática junto aos alunos.</p> <p>Não fiz nenhum curso que tenha contribuído com minha prática pedagógica no sistema prisional.</p> <p>Não participei nenhum curso oferecido pela SEDUC.</p>	<p>Entendo por ambiente alfabetizador um lugar onde se pratica a leitura e escrita, onde se pode fazer perguntas a respeito do que está sendo trabalhado e aplicado e tudo mais que o aluno quer aprender.</p> <p>O tamanho da minha sala é ideal, tem bastante espaço, nas paredes há alguns trabalhos de artes, colado na parede. Não há cartazes, pois ficam</p>

		<p>Para trabalhar no prisional é preciso trabalhar com o reforço positivo, estimular, porque o ser humano é movido pelo que lhe parece conveniente. É necessário ouvir os alunos e estar atento ao que falam e expressam.</p>		<p>por pouco tempo, as paredes estão muito pichadas de pequenas frases, siglas das facções, feitas pelos próprios alunos, também frases tiradas da bíblia. A dificuldade de organizar a sala de aula e que a mesma é usada para outros fins, tipo visita da família. Precisa de reforma. Acho que inclusive limpa e de pintura nova, vai ajudar na conservação.</p>
ALFA G	<p>Eu aprendo lendo. Pesquisando em vários livros, artigos na internet, gosto de assistir vídeo aulas no <i>youtube</i>.</p>	<p>Não escolhi trabalhar no sistema prisional. Cheguei no setor de lotação da SEDUC não tinha a necessidade de pedagogo em sala de aula. Tinha apenas as disciplinas de filosofia, sociologia, artes, para trabalhar em várias escolas, e regiões da cidade. Por isso, escolhi ser lotada nesta escola, poderia trabalhar na minha área de formação e próximo da minha casa. Permaneci trabalhando no sistema prisional por conta dos motivos mencionados, e também porque tenho flexibilidade no planejamento. A rotina da escola foi apresentada pelos diretores do sistema prisional em reunião. E na escola foi apresentado pela vice-diretora e supervisora. Recebi orientações pedagógicas também. Minha maior dificuldade foi aprender a rotina da unidade prisional. As regras relacionadas a revista de materiais, o que podemos vestir, como se comportar com a nova cliente -a alunos, agentes penitenciários, outros presos, etc. É importante pedir ajuda dos professores mais experientes. Buscar informações sobre o presídio que vai trabalhar. Conhecer as regras carcerárias é muito importante para quem está entrando nesse contexto de trabalho.</p>	<p>Inclusão digital Educação no trânsito Educação digital Oferecidos pela Seduc Educação Fiscal Educação em Libras Educação em Necessidades Especiais Educação sobre Recursos Energéticos GESTAR (mas não concluiu) Educação de Jovens e Adultos Relevantes para o Sistema Prisional Sobre a EJA Meus conhecimentos acadêmicos relacionados a disciplina Educação de Jovens e Adultos tem ajudado na minha prática pedagógica no prisional. Os encontros de planejamento coletivo e estudos na sexta feira tem ajudado muita minha prática pedagógica. São formações para mim</p>	<p>Entendo por ambiente alfabetizador uma sala de aula com cartazes, letras e livros didáticos, exposição de textos, murais. Minha sala tem mural, cartaz de números até 100, atividades dos reeducandos, ficha do alfabeto com 4 tipos de letras. O tamanho é ideal. No início das aulas os cartazes foram rasgados, mas conseguimos resolver o problema. Hoje estar tranquilo. É muito importante trabalhar a cidadania e a relação com trabalho. Direitos e Deveres.</p>

APÊNDICE B – Falas das professoras