

Da reclusão à inclusão: uma análise a partir das representações das professoras da Unidade Prisional Feminina de Pedro Afonso –TO

Kely Rejane Souza dos Anjos de Carvalho¹
Jocyleia Santana dos Santos²

Resumo

Este estudo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da oferta da educação escolar no ambiente prisional, à luz da perspectiva inclusiva e a partir de uma análise contextualizada das narrativas das professoras da Unidade Prisional Feminina (UPF) de Pedro Afonso, estado do Tocantins, no período de 2018 a 2020. O método proposto pela história oral amparou o estudo de caso em tela, cujos instrumentos de coleta de dados foram a observação e a entrevista semiestruturada, com as quatro professoras que atuam exclusivamente no *lócus* desta pesquisa. Focalizamos a formação inicial e continuada como categoria de análise, sob a égide da perspectiva inclusiva. Os resultados evidenciaram que a educação ofertada na UPF de Pedro Afonso enfrenta inúmeros desafios, quer no âmbito pedagógico, quer no âmbito político, pois é urgente a consolidação de uma proposta curricular que responda às necessidades educativas das alunas em situação de cárcere, bem como a oferta de formação específica para as professoras que têm a prisão como seu espaço de trabalho e sustento.

Palavras-chave: educação, prisão, inclusão, Tocantins.

From imprisonment to inclusion: an analysis based on the representations of the teachers of the Female Prison Unit of Pedro Afonso -Tocantins

Abstract

This study aims to present some reflections about school education offer in prison environment, in the light of the inclusive perspective and from a contextualized analysis of the narratives of the teachers of the Female Prison Unit (UPF) of Pedro Afonso, state of Tocantins, from 2018 to 2020. The method proposed by oral history supported the case study on screen, whose data collection instruments were observation and semi-structured interview, with the four teachers who work exclusively in the research place. We focus on initial and continuing education as a category of analysis, under the aegis of the inclusive perspective. The results showed that the education offered at Pedro Afonso's UPF faces numerous challenges, both in the pedagogical and political spheres, as it is urgent to consolidate a curricular proposal that responds to the educational needs of students in prison, as well as the offering specific training for teachers who have the prison as their work and support space.

Keywords: education, prison, inclusion, Tocantins.

Palavras iniciais

A escolha pela sala de aula implantada na unidade prisional feminina da cidade de Pedro Afonso, estado do Tocantins, como *lócus* da pesquisa que aqui se apresenta se originou das investigações realizadas durante a construção de nossa dissertação de mestrado. Pretendemos,

¹ Mestre em Educação/ PPGE/UFT; Pedagoga – Orientadora Educacional/IFTO; E-mail: kelyrejaneanjos@gmail.com.

² Doutora em História/UFPE; Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE/PGDEA; Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação- PPGE/UFT; Professora Associada IV da UFT; E-mail: jocyleiasantana@gmail.com.

então, compartilhar aqui um recorte dessa investigação ao tecermos algumas reflexões sobre a educação escolar ofertada no contexto prisional, na perspectiva da inclusão e sob o olhar das professoras que atuam exclusivamente na sala de aula prisional.

Nesse contexto, entendemos que a educação acontece ao longo da vida e em todo lugar. Portanto, trazemos neste manuscrito a possibilidade de pensar o processo educacional desenvolvido no interior de espaços prisionais como um mecanismo de inclusão, ao construir possibilidades de enfrentamento do paradoxo entre punir e educar. Como disse Freire (1997), em sua última entrevista cedida à TV PUC, há uma grande diferença entre inserção e adaptação do homem no mundo. Enquanto esta promove “uma adequação, há um ajuste do corpo às condições materiais, às condições históricas, às condições sociais, geográficas, climáticas entre outras”, aquela fomenta “a tomada de decisão, no sentido da intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, entrevista). Para que essa inserção consciente aconteça é necessário que o indivíduo tenha domínio tanto de conhecimentos como de saberes que fomentem a tomada de decisões críticas e emancipadoras que o incluam na sociedade.

Nessa perspectiva, Vieira e Mendes (2016) defendem a necessidade de compreendermos que o ambiente prisional pode ser um espaço pedagógico de múltiplas possibilidades e potencialidades, o que justifica a ação de políticas públicas educacionais que, somadas a planejamento e acompanhamento, visem à ressocialização e à inclusão de pessoas em situação de prisão.

Para alcançar o objetivo aqui proposto, buscamos ouvir as profissionais que estão na linha de frente desse processo educacional, as professoras que atuam na UPF de Pedro Afonso. À luz da educação como direito e mecanismo de inclusão e reintegração social, procuramos saber: como a formação de professores contribui para o fomento de uma educação inclusiva na UPF de Pedro Afonso? Nesse contexto, consideramos que “as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão determinante na inclusão social do sujeito” (SENA, 2018, p. 1) e elegemos como fio condutor desta pesquisa as narrativas das professoras a respeito, principalmente, das contribuições advindas da educação escolar para o processo de inclusão das reeducandas, seja na sociedade, seja no mercado de trabalho, seja na continuação dos estudos em uma escola extramuros.

Perante a necessidade de compreendermos o papel da educação na inclusão da pessoa em situação de prisão, recorreremos a Rubem Alves (2005), que é enfático ao colocar que a

verdadeira função da escola não é ensinar as coisas que aí já estão, e sim ensinar a pensar, incentivando no aluno a curiosidade e a fome de aprender. Ou seja, o processo de escolarização, teoricamente, deve possibilitar ao preso condições para sua inclusão nos âmbitos social, cultural e político.

Portanto, tencionamos compreender a realidade educacional presente no *lócus* desta pesquisa, fundamentada nos principais autores que formaram a base teórico-metodológica deste estudo e que foram, particularmente, importantes para o aprofundamento da questão-problema. São eles: Onofre (2011, 2016), Julião (2016) e Sena (2018), entre outros que discutem, de diversas maneiras, a oferta da educação no contexto prisional na perspectiva da inclusão. Este estudo também foi alicerçado por documentos e regulamentos oficiais que regem a oferta da educação em prisões no Brasil e no Tocantins.

Percurso metodológico

Por meio de um estudo de caso, buscamos aprofundar as discussões em relação às possibilidades e aos limites da oferta da educação escolar no sistema prisional. A assistência educacional ofertada no *lócus* desta pesquisa é recente, pois somente em 2014 é que foi estabelecida *uma parceria entre a Secretaria de Cidadania e Justiça do Estado do Tocantins (SECIJU) e a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUC)*, o que possibilitou a implantação de uma sala de aula, extensão do Colégio Estadual Ana Amorim, na UPF de Pedro Afonso, estado do Tocantins.

Neste manuscrito, não haveria como abordar todas as categorias inerentes à educação inclusiva no contexto prisional. Portanto, elegemos a formação das professoras como categoria principal, pois a consideramos de suma importância para compreender se o processo de ensino e aprendizagem em que se inserem alunas em situação de prisão está alinhado à perspectiva inclusiva. Nessa seara, aqui teceremos algumas reflexões sobre os desafios postos a essa realidade educativa, fundamentados nos diálogos entre as interlocutoras da pesquisa e os teóricos que discutem essa temática. Inicialmente, focalizamos a proposta curricular trabalhada no *lócus* desta pesquisa, na busca por entender se ela atende às necessidades educacionais da realidade prisional, bem como a existência, ou não, de contribuições advindas da formação das professoras, sob a perspectiva inclusiva das alunas em situação de cárcere.

Para elucidar a problemática proposta, esta pesquisa ancorou-se tanto em fontes documentais como orais, essas últimas constituídas pelos relatos das quatro professoras. Para melhor analisarmos as narrativas colhidas, utilizamos as técnicas propostas pelo método da história oral, que “não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História Oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto” (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 15). Em suma, ao optarmos pela história oral como método de pesquisa, procuramos dar sentido, valorizar as experiências vividas pelas participantes e responder às questões teóricas aqui elencadas.

Em consonância com os conceitos apresentados, os instrumentos de coleta de dados adotados foram o diário de campo, que voltava repleto de novas informações a cada nova visita, e a entrevista individual semiestruturada, com o registro dos depoimentos realizado por um gravador digital. A transcrição das entrevistas foi realizada na íntegra pela pesquisadora, que respeitou as intenções e as falas das entrevistadas. Ao aceitarem participar voluntariamente do estudo, as profissionais tiveram todas as garantias éticas asseguradas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, juntamente com o projeto que originou esta pesquisa, foi validado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins (CEP-UFT), por meio do parecer consubstanciado nº. 3.096.185, de 19 de dezembro de 2018.

A respeito das professoras entrevistadas, construímos seus perfis profissionais objetivando a descrição de informações que facilitassem a visualização e a identificação de características que evidenciassem suas escolhas e percepções a respeito do trajeto formativo-profissional e do fazer pedagógico no ambiente prisional, conforme segue:

Quadro 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Entrevistada	Tempo de docência na prisão	Carga horária semanal	Formação
Araújo	Desde 2017	35 h	Lic. em Matemática
Medeiros	Desde 2014	29 h	Lic. em Letras Português/Inglês
Moraes	Desde 2014	28 h	Lic. em Pedagogia
Santos	Desde 2015	30 h	Lic. em Pedagogia

Fonte: A autora (2019).

Dessa forma, tencionamos, sob a perspectiva da inclusão, conhecer de nossas interlocutoras suas percepções quanto à formação recebida, ou não, a proposta curricular e a existência, ou não, de suas inter-relações com o contexto prisional em que se encontram lotadas atualmente.

Educação em prisões: uma questão de direito

Sobre os documentos e tratados legais internacionais que abordam os direitos comuns a todos os homens, Silva (2014) relata que há uma série de resoluções editadas pelos órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU) ao longo dos últimos trinta anos voltadas aos direitos, à ampliação do respeito e à dignidade das pessoas em situação de prisão. Entre esses documentos destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, promulgada em 1948 e que em seu artigo 26 enfatiza:

Art. 26. 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948).

Nesse contexto, o direito à educação é garantido às pessoas em situação de prisão, entre outros documentos, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); pela Lei de Execução Penal (LEP, 1984); pela Constituição Federal (1988); pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação (1996) e pela Lei nº. 12.245/2010, que, alterando a LEP de 1984, determinou a obrigatoriedade do exercício, por parte da população carcerária, de algum tipo de atividade educacional, bem como preconizou a oferta obrigatória do ensino fundamental nas instituições penais e a implantação de uma biblioteca (BRASIL, 2010).

Em maio de 2010, foi publicada a Resolução nº 2, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta da educação para jovens e adultos reclusos nos estabelecimentos prisionais que validou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade da educação básica destinada às pessoas que não tiveram oportunidades educacionais garantidas em idade adequada, devido a determinantes sociais, econômicos e políticos, como é o caso da pessoa que se encontra em situação prisional (PEREIRA, 2018). De acordo com o Parecer

CNE/CEB nº. 11/2000, a EJA apresenta três funções básicas, quais sejam, reparadora, equalizadora e qualificadora. No entanto, deseja-se que, no sistema prisional, a EJA vá além disso, oportunizando, às pessoas em situação de prisão, uma mudança qualitativa em suas vidas (PEREIRA, 2018), pois o domínio da leitura e da escrita proporciona ao indivíduo a capacidade de se conscientizar de si, do outro e do mundo. Ao desempenhar esse papel crítico e reflexivo é possível (re)construir sua própria cidadania.

Ao esclarecer como deve ser a educação ofertada ao público em situação de privação de liberdade, Pereira (2011) pontua que essa modalidade de ensino deve objetivar a escolarização, formação e qualificação dessas pessoas para que, ao finalizarem o cumprimento de suas sentenças, possam reingressar dignamente no meio social e no mercado de trabalho, visto que grande parte desse público possui pouco ou nenhum estudo.

Nesse sentido, evidenciamos o relatório divulgado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), em dezembro de 2019, por meio do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), ao trazer que, do total de 748.009 pessoas presas, 123.652 (16,53%) realizam algum tipo de atividade educacional, em âmbito nacional. Do total, cerca de 8% são analfabetos, 70% não concluíram o ensino fundamental e 92% não terminaram o ensino médio. Menos de 1% delas possui o ensino superior, cenário que evidencia a baixa escolaridade da população carcerária, pois menos de 13% têm acesso a atividades educativas nas prisões do país. Ainda conforme o INFOPEN (2016), em junho de 2016 existiam no Brasil 2.849 professores contratados sob os seguintes regimes de trabalho: efetivos, comissionados, terceirizados e temporários.

Para Villard (1999, p. 4), o ato de ler é “construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas para exercer a cidadania”. Entretanto, para as pessoas em situação de prisão, já à margem da sociedade, o preço cobrado pelo analfabetismo é alto, por não compreenderem o tempo estipulado na sentença ou para a remição da sua pena. Não são raras as vezes que o(a) recluso(a) descobre que seu tempo de *puxar cadeia*³ já se encerrou, mas que nada foi feito pela Judiciário. Desse modo, saber ler, escrever e contar torna-se uma real necessidade no cárcere, pois quem não sabe ler pede a alguém, e quem pede deve, e até um favor, na prisão, é dívida que também pode representar risco de morte (ONOFRE, 2011).

3 Cumprir a pena estabelecida.

Nessa perspectiva, Sena (2018) destaca que, no Brasil, a pobreza, aliada à falta de escolarização adequada, é um fator que exclui socialmente. Em nosso país, a exclusão social foi historicamente perpetuada, pois, enquanto as classes mais privilegiadas têm acesso à informação e à educação de qualidade, as camadas populares não têm acesso à escola da mesma forma, já que a exclusão escolar fomentou a diferença cultural, que passou a ser vista como carência, validando-se a desigualdade social (SENA, 2018).

Em suma, a educação é posta como uma ferramenta de reintegração social que deve ser estabelecida nos espaços prisionais como uma proposta político-pedagógica efetiva e inclusiva capaz de promover o despertar do senso crítico-político-reflexivo dos internos, objetivando a problematização, de forma consciente, da realidade à sua volta, para, assim, se autocompreender enquanto sujeito de direitos (OLIVEIRA, 2017). Portanto, teoricamente, cabe à educação, na perspectiva inclusiva, o papel de ser um eixo norteador para a reintegração e a reinserção social, com oferta educacional em todas as unidades prisionais do país.

Portanto, a oferta da educação escolar no sistema prisional, que deveras é garantida pela legislação vigente, ainda enfrenta diversos desafios, entre eles, sua implantação, que requer uma estrutura física adequada para que se concretize o processo educativo, uma proposta curricular diferenciada, que considere a realidade e as necessidades do seu público, e, por fim, a formação de professores para atuar nesse contexto, bem como a continuidade dos processos educativos.

Arquitetura, rotina e a cultura carcerária

Para adentrar o *locus* pesquisado, foi necessária a apresentação de toda a documentação autorizativa, bem como a identificação na portaria; logo em seguida, foi realizada a inspeção dos materiais e passagem pela porta com detector de metais. Rotina cumprida. Acesso liberado. Ao chegar à pequena sala de aula, as observações começavam. As professoras aguardavam as alunas serem revistadas e depois escoltadas da cela à sala. Desde o primeiro momento, percebemos que o período de aulas nem sempre ocorre como planejado, pois não são raras as vezes que as aulas são dominadas pelo desabafo e choro das alunas, e as professoras passam a atuar como “psicólogas”, confidentes e conselheiras.

Logo entendemos que a prioridade é a segurança, e que as quatro professoras atuam como coadjuvantes no sistema prisional. A UPF atende aos princípios constitucionais que o

sistema brasileiro requer. Na verdade, percebeu-se, no dia a dia da rotina carcerária, que o sistema que rege o *locus* desta pesquisa não está legitimamente preocupado em ofertar uma educação emancipadora, que contribua efetivamente para o processo de ressocialização das alunas em situação de prisão, mas em cumprir o que está prescrito na lei.

Ao falar da arquitetura prisional, Foucault (1987) esclarece que, na busca por vigiar e punir, os presídios não são projetados para que a pessoa reclusa reaprenda o exercício da cidadania humana, por meio da educação, do trabalho e da arte, premissas fundamentais para o desenvolvimento da pessoa em situação prisional, pois lhe conferem a possibilidade da inclusão sadia na sociedade, a qual terá de acolhê-la após o cumprimento de sua pena.

O mesmo acontece no *locus* da nossa pesquisa, que não foi planejado para atividades educativas e, por isso, apresenta limitações físicas, como a ausência de uma sala de professores e uma biblioteca. Foram realizados alguns “ajustes” no espaço físico “inadequado” para que a lei fosse atendida, como a improvisação de uma única sala de aula, cujo espaço é destinado ao ensino fundamental, pela manhã, e ao ensino médio, pela tarde.

Segundo Bessil e Merlo (2017), em algumas instituições penitenciárias, a sala de aula é separada por grades, objetivando a separação do espaço físico entre o professor e os alunos. Foi observado que na UPF todos compartilham a mesma sala, sem grades, com poucas mesas e cadeiras, todas enfileiradas, um quadro branco, uma pequena prateleira, que agrupa os materiais didáticos utilizados, algumas atividades coladas na parede e um aparelho de ar-condicionado.

Nas visitas seguintes, registradas no diário de campo, verificou-se que o ensino ofertado na unidade não é prioridade, uma vez que qualquer alteração na rotina rígida do ambiente prisional é motivo para a suspensão das aulas. Não são raras as vezes que somente ao chegarem à UPF é que as professoras descobrem que as aulas daquele dia foram suspensas, por diversos motivos, tais como: brigas entre as detentas, inspeções inesperadas ou visitas de assistentes jurídicos. Soma-se a isso, rotineiramente, o fato de as aulas já se iniciarem com certo atraso, motivado pelo percurso feito todos os dias pelas alunas, que, ao transporem todos os portões e passarem pelas revistas corporais, retardam o início das atividades educacionais.

Sobre o período de aulas, elas acontecem de segunda a sexta-feira e têm duração diária de três horas em cada turno – com exceção das tardes de sexta-feira, que são reservadas às visitas. A organização escolar é composta por duas divisões, com os ensinos fundamental I e II ofertados no período matutino enquanto o ensino médio acontece no período vespertino. No

início de cada semestre letivo, as alunas recebem um kit de material escolar com caderno, lápis, borracha e caneta, que fica guardado no armário da sala de aula, pois não há permissão para que o levem para a cela, por motivo de segurança, conforme nos foi informado.

Cabe ressaltar que, na UPF, há a oferta simultânea de várias séries distintas na mesma sala de aula, a chamada unidocência, quando há a presença de um único professor, o que tem como objetivo ensinar a todas, cada aluna em seu nível de ensino. Esse modelo multisseriado se constitui em mais um fator que dificulta o exercício docente no cárcere, conforme esclarecido pela professora Medeiros (2019, entrevista):

É o seguinte, é porque nós temos só uma sala de aula e, geralmente, a cada semestre, como é modalidade EJA, né? Às vezes nós temos quatro turmas, às vezes nós temos cinco ou seis, depende da escolaridade de cada uma [...]. É bem difícil fazer esse trabalho em turmas multisseriadas.

A respeito das professoras, percebemos que elas estão razoavelmente adaptadas àquele ambiente, mesmo podendo haver imprevistos, haja vista estarem em uma prisão. Elas transparecem serenidade e tranquilidade com relação ao trabalho que exercem, chegando a se tornarem próximas das alunas, principalmente daquelas que, por diversos motivos, não recebem visitas de familiares e amigos. Essa dependência emocional que recai sobre as profissionais vai além do processo educativo para se tornar uma exigência hercúlea e dificultadora da prática docente. Esse fato é narrado pela professora Santos (2019, entrevista), ao dissertar sobre uma das dificuldades para trabalhar no ensino penitenciário: “Além do emocional delas, que isso aí influencia muito, porque tem dia que elas chegam lá muito desanimadas, aí a gente tem que ser assim aquela amiga, mãe, psicóloga, sabe?”. Essa conotação reverberada por Carvalho, Santos e Maldonado (2020, p. 229) ao elucidarem que

[...] algumas das adversidades enfrentadas pelas educadoras advêm do fato de lidarem com diferentes fatores que interferem em suas práticas pedagógicas, tais como: o sistema multisseriado, materiais didáticos limitados e, principalmente, a baixa estima que acomete as reeducandas do presídio, ocasionada tanto pela reclusão a uma instituição prisional, como pelo afastamento de familiares e amigos.

Ante as diversas observações realizadas, inferimos que as regras impostas pela rotina carcerária dificultam a cultura escolar, desde o atraso rotineiro até a proibição da entrada de alguns materiais, segundo esclarecido pela professora Araújo (2019, entrevista): “Não é

permitido levar, por exemplo, levar alguns materiais cortantes, estilete, por exemplo, que a gente, o professor costuma usar na escola. Tesoura pontiaguda”. São adversidades que impõem ao fazer pedagógico das educadoras a necessidade de sempre realizar adequações, ou mesmo improvisos, nos planejamentos diários.

A formação docente na perspectiva inclusiva

Ao se pensar a educação no cenário prisional, deve-se levar em consideração a legalidade instituída e, nesse sentido, Duarte e Pereira (2017, p. 101), ao refletirem sobre a LEP de 1984, esclarecem que, “por se tratar de um documento mais jurídico que pedagógico, não há uma preocupação com a forma, com os conteúdos, com os processos de aprendizagem, ou com a formação dos professores”. A partir daí, a prisão se tornou, oficialmente, mais um espaço de trabalho docente que difere, consideravelmente, das escolas “da rua”, visto que o alunado da escola intramuros⁴ buscam, por meio da escolarização, não apenas a elevação do nível de escolaridade, mas também uma emancipação crítica que oportunize a inclusão na sociedade contemporânea.

Antes de uma reflexão mais aprofundada sobre a temática proposta, necessário se faz conceituarmos “formação docente”, que é definida por Garcia (1999, p. 26) como “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Nessa perspectiva, Onofre e Menott (2016, p. 156) colocam que “a formação docente pode ser dividida em duas etapas: a inicial (curso de graduação em Pedagogia ou demais licenciaturas) e a continuada (cursos realizados ao longo da carreira profissional)”. Em ambas, a profissionalização docente deve abarcar a educação em prisões, o que nem sempre acontece.

A partir de tais pressupostos, realizamos uma visita ao Colégio Estadual Ana Amorim em busca do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, que rege todos os níveis de ensino, inclusive o da EJA ofertada na UPF de Pedro Afonso. As análises do documento e as narrativas coletadas nos possibilitaram perceber que não há um currículo específico e diferenciado para o público da EJA, tampouco para a EJA ofertada na sala de aula, *locus* desta pesquisa. Por não

⁴ Termo utilizado na literatura da área para denominar as escolas implantadas no interior das prisões.

possuir um currículo próprio, a educação ofertada na UPF não passa de uma reprodução da que é trabalhada com os alunos da escola regular, conforme destacado pela professora Medeiros (2019, entrevista): “Bom, nós usamos muito material impresso. Nós fomos, desde o início, nós fomos orientadas a trabalhar bastante com essa questão do material impresso por serem turmas multisseriadas, então nós fomos orientadas a isso”. Percebeu-se, tanto nas falas das professoras como nas observações e análises documentais realizadas que há uma reprodução não só do modelo de ensino, mas também do material utilizado, que é xerocopiado dos livros didáticos utilizados no Colégio Estadual Ana Amorim.

Portanto, a sala de aula da UPF de Pedro Afonso é uma extensão do colégio estadual, porém, com menos recursos e mais limitações. A prevalência na utilização dos livros didáticos, além de uma orientação da gestão escolar é uma das poucas opções que restam às professoras, de acordo com Araújo (2019, entrevista): “Olha, eu uso material impresso, livros pra pesquisa, já que elas não têm acesso nenhum, de nenhuma maneira à internet, né?”. Em suma, as reeducandas têm acesso limitado a materiais didáticos e nenhum contato com computadores. Soma-se a isso a inexistência de uma proposta curricular diferenciada, com estratégias pedagógicas adequadas à realidade e às necessidades das alunas e, tampouco, um processo avaliativo próprio.

As aulas ministradas não têm características que as identifiquem com a EJA, tampouco com a realidade socioeducacional em que alunas e professoras estão inseridas. Percebeu-se que os conteúdos trabalhados não consideram a situação de privação de liberdade, as origens sociais das alunas e o universo intramuros. Nesse sentido, Oliveira e Oliveira (2017) destacam a importância de ultrapassar o currículo da escola extramuros em prol de uma educação diferenciada, com propósitos específicos que visem à inclusão desses alunos, respeitando suas especificidades e o contexto em que estão inseridos.

A esse respeito, Onofre, Fernandes e Godinho (2019, p. 469, aspas no original) são enfáticas: “Um currículo que prescreve um ‘mínimo’ que é o ‘máximo’ para salvaguardar o discurso do direito é um currículo traiçoeiro que oferece migalhas para cumprir minimamente a legislação”. Do mesmo modo, o currículo que forma educadores precisa considerar os diversos espaços nos quais acontecem processos educativos, pois o fazer pedagógico de uma “cela” de aula precisa ser diferente do de uma escola de ensino regular, o que pressupõe dialogar com os saberes, as experiências de vida, enfim, compreender as situações de depressão, tristeza,

desânimo e de baixa autoestima a que estão suscetíveis as alunas em situação de prisão. Caso contrário, ao invés de incluir, a escola pode causar a evasão desses alunos, ou seja, excluí-los, coisa muito comum de acontecer na educação em prisões.

Ao considerar os pressupostos geradores de especificidades da profissão docente, é clara a existência de conhecimentos que diferenciam os professores dos demais profissionais. Isso decorre da necessidade que o professor tem de dominar saberes científicos e específicos somados às técnicas didático-pedagógicas que exigem que ele permaneça em constante capacitação no intuito não só de gerar novos saberes, mas também de atribuir novos sentidos às suas ações e práticas que sejam integradas à sua profissão.

Sobre o papel do professor diante do desafio de educar no contexto prisional, Silva e Moreira (2011, p. 96) esclarecem:

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

Os autores postulam a necessidade de uma formação que supere os percalços que muitos dos profissionais da educação enfrentam diariamente no exercer da prática docente. Nesse contexto, ao indagarmos às nossas entrevistadas se foram preparadas para atuar no ambiente prisional, a professora Araújo (2019, entrevista) foi enfática: “Não fui preparada, porque meu curso, eu falo meu curso foi excelente, mas enquanto eu estudei, eu não tinha nem conhecimento dessa modalidade de ensino”. Essa afirmação é respaldada pela professora Moraes (2019, entrevista): “Não, na graduação não, porque na graduação ela é voltada para o ensino regular e a educação prisional é nova, assim. Então a gente *tá* aí na batalha”.

A essência dessas narrativas exemplifica a ideia defendida por Tavares e Feitosa (2017, p. 100) ao enfatizarem que “a formação destes educadores negligencia o fato deles atuarem em um ambiente de segurança pública e que a educação no sistema penitenciário está para além da escolarização [...]”. Infere-se, dos excertos acima, que a ausência de formação específica voltada para atuação no ambiente prisional se constitui em uma das dificuldades no exercício da docência.

Ainda sobre a formação do profissional que atua no espaço prisional, Duarte e Pereira (2017) refletem sobre a necessidade de considerar que muitas formações não são significativas,

pois, normalmente, não correspondem às reais necessidades dos docentes, visto que são pensadas por pessoas descontextualizadas das realidades socioeducativas. Ao considerarmos que nossas interlocutoras não foram qualificadas durante a formação inicial para trabalhar em uma escola carcerária, indagamos se elas receberam alguma formação continuada voltada para a educação prisional durante o tempo em que estão atuando na UPF, ao que Medeiros (2019, entrevista) afirma: “Durante esse trabalho lá, nós tivemos, tivemos uma capacitação, só que ela foi mais em questão de conhecimento do Sistema Penitenciário no Estado, né?”. Ou seja, as professoras foram capacitadas para se adequar às normas que regem o sistema penitenciário tocaninense, permanecendo a lacuna da construção de uma prática educativa amparada na formação continuada que não foi ofertada. A exemplo disso, indagamos a professora de exatas sobre como é calculado os dias de remição da pena para as reclusas que estudam, ao que ela respondeu:

Olha, a remição de pena pela educação, eu não sei explicar o cálculo, porque existe um cálculo feito pelo juiz lá, mas elas têm uma percentagem de dias lá que diminui no frequentar da sala de aula. Todos os dias aí diminui um tanto de dias lá na pena delas. Mas eu não sei o cálculo ao certo, por que, né? Mas é questão judicial, não sei (ARAUJO, 2019, entrevista).

Infere-se do exemplo acima que existe certa distorção entre o que é aprendido na sala de aula e o que é vivido no espaço prisional. Nessa seara, Paiva (2007, p. 57) afirma que “tanto na prisão, como fora dela, as escolas para jovens e adultos precisam ser, sempre, diferenciadas”, ou seja, há a necessidade de um ensino que contemple a realidade em que seus alunos estão inseridos, o que parece não acontecer no cotidiano escolar do *locus* desta pesquisa. Pois, é perceptível que a formação das entrevistadas, ou a falta dela, se constitui em um elemento dificultador da inclusão das reeducandas. Pelo fato de serem formadas para trabalhar exclusivamente com alunos regulares em escolas formais, nossas interlocutoras se mostraram inseguras ao se deparar com uma “cela” de aula e sendo obrigadas a reproduzir na sala carcerária a mesma prática aplicada aos alunos da escola extramuros. Essa realidade é bem elucidada por Julião (2016, p. 36):

As experiências de educação no cárcere, não diferentes de muitas de educação de jovens e adultos extramuros, são geralmente meras reproduções de uma educação regular para crianças. [...] São geralmente experiências com propostas pedagógicas

descontextualizadas da realidade do sistema prisional. São escolas que – por um acaso – estão *na* prisão.

É urgente a construção de uma proposta curricular eficaz que seja contextualizada, pressupondo a existência de uma cultura carcerária que atenda às necessidades educativas do público da EJA em situação de prisão. Tanto as observações registradas no diário de campo quanto as conversas/entrevistas demonstraram que, apesar do espaço físico improvisado, dos escassos materiais disponíveis, da interferência contínua dos agentes penitenciários e do contrato temporário, as professoras da UPF enxergam no processo de escolarização um meio para alcançar a ressocialização de suas alunas.

Sobre isso, Carvalho, Santos e Maldonado (2020, p. 225) argumentam que “é importante que se compreenda qual é o efetivo papel do docente diante do processo de ressocialização do preso, e se esse profissional é de fato preparado, durante sua formação, para enfrentar esse tipo de desafio”. Portanto, a responsabilidade de ressocializar e reintegrar as alunas não é somente das professoras e da escola, mas também do Estado e da sociedade, pois se trata de um desafio com a convergência de outras práticas sociais que ali devem acontecer (ONOFRE; FERNANDES; GODINHO, 2019).

Tavares e Feitosa (2017) postulam que as instituições educativas implantadas no ambiente carcerário, no intuito de atender a uma exigência legal, são, a princípio, pensadas em um modelo de escola regular. No entanto, ao visitarmos uma sala que tem o espaço da prisão como realidade educativa, entendemos que não se trata de uma escola tipicamente formal. Nesse contexto, quaisquer iniciativas educativas nesses espaços, mesmo sendo elogiáveis, terão poucas chances de êxito, já que, a realidade da UPF, *locus* desta pesquisa, cujo processo educativo, ao seguir o regimento, o planejamento, a avaliação e o calendário escolar do Colégio Estadual Ana Amorim, em quase nada condiz com o processo educativo inclusivo o qual as reeducandas precisam.

Considerações finais

A detenção é uma condição de vida transitória, e o objetivo do aprisionamento é justamente criar condições para que o indivíduo seja ressocializado e reintegrado à sociedade. As experiências acumuladas na prisão fazem toda a diferença na retomada de um processo de (re)construção de uma vida digna. Para tanto, aposta-se, entre outros meios, nos processos educativos, nos quais a pessoa em situação de prisão tem a oportunidade de voltar aos bancos da escola. Ou seja, se essa pessoa já teve uma vida de oportunidades e direitos cessados, que isso não se repita na prisão. E que essa situação, tal como determina a legislação vigente, assegure o acesso a direitos anteriormente negligenciados.

Dessa forma, o aprisionamento pode contribuir para o aumento do nível de escolaridade e qualificação profissional, o que facilitaria o retorno ao convívio social com melhores condições do que as anteriores ao cárcere. À vista disso, os resultados mostraram que a formação das entrevistadas desta pesquisa foi negligenciada, haja vista não terem sido capacitadas para atuar na educação intramuros tampouco tiveram acesso aos documentos que estabelecem os direitos da pessoa privada de liberdade. Esse fato evidencia que a falta de fundamentos teórico-metodológicos e de formação específica dificulta o processo educativo das turmas de EJA no contexto prisional.

Percebe-se que não há um currículo que considere as especificidades do público da EJA e, menos ainda, um currículo para o público encarcerado. A educação ofertada está mais para cumprimento das legislações do que para a garantia dos direitos das reeducandas, como o letramento e a qualificação. Portanto, as professoras protagonistas desta pesquisa não têm condições de serem promotoras de uma educação inclusiva se elas mesmas não foram incluídas adequadamente no sistema prisional.

As breves reflexões aqui tecidas não tiveram a pretensão de esgotar o assunto. Pelo contrário, buscamos chamar a atenção para a temática e sugerir futuras pesquisas que fomentem o estudo em tela. Logo, é urgente a aprovação de políticas que promovam a formação de professores na perspectiva da inclusão do preso, bem como uma proposta curricular clara, que atenda às necessidades educacionais e contribua para a construção de pessoas autônomas, críticas e reflexivas, capazes de mentalizar alternativas para a própria vida, longe da criminalidade. Nesse sentido, ao vislumbrarmos as professoras, agentes representativas do

Estado, capacitadas e com ferramentas necessárias para atuarem profissionalmente de forma efetiva naquele ambiente, é possível pensar em tornar “o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

Referências

ALVES, R. *A educação dos Sentidos*. Campinas, São Paulo: Verus, 2005.

BESSIL, M. H.; MERLO, A.R.C. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo - SP. v. 21, n. 2, p. 285-293, maio/agosto, 2017.

BRASIL. *Lei de Execução Penal*. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília - DF, 1984.
BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Brasília - DF, 2000.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010*. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília - DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – InfoPen*. Brasília-DF. 2016. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha726712pessoaspresasnobrasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em: 08 de agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – InfoPen*. Brasília-DF. 2019. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMmU4ODAwNTAtY2IyMS00OWJiLWE3ZTgtZGNjY2ZhNTYzZDliIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

CARVALHO, K.R.S.A, SANTOS, J.S., MALDONADO, D.P.A. Práticas docentes no ambiente prisional: entre a cela e a sala de aula. *Revista Teias*. v. 21, n. 61, pp. 218-232, abril/junho, 2020.

DUARTE, A. M. T., PEREIRA, C. F. A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições. *Revista Intertérios*. Caruaru – PE. v. 03, nº. 05, p. 88-105, 2017.

FREIRE, P. Paulo Freire: última entrevista. São Paulo: *TV PUC/SP*, 1997. Disponível em: [Paulo Freire Última Entrevista 2º parte - YouTube](#). Acesso em: 25 de setembro de 2022.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, PT. Porto editora, 1999.

GIROUX, H. *Professores como intelectuais transformadores*. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-163, 1997.

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

SILVA, I. T. Uma Breve Análise Histórica e Legal Sobre o Encarceramento Feminino No Brasil. *Boletim Jurídico*, Uberaba/MG, a. 13, nº. 1176, 2014.

MEIHY, J. C. S. B., HOLANDA, F. *História Oral: Como fazer, como pensar*. 2º ed. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

MOREIRA, F. A. *A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade no Estado de São Paulo*. 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2007.

SILVA, R., MOREIRA, F. A. *O projeto político-pedagógico para a educação em prisões*. In: IRELAND, T. D. (organizador). *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, 2011.

ONOFRE, E. M. C. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. *Childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 7, n. 14, pp. 271-297, 2011.

ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. *Polyphonia*. v. 22/1, p. 109-120, jan./jun. 2011.

ONOFRE, E.M.C. FERNANDES, J. R. GODINHO, A. C. F. *A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular*. Educação. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 465-474, set-dez. 2019.

ONOFRE, E. M. C; MENOTT, C. C. *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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 de agosto de 22.

OLIVEIRA, S. S. *Educação no Cárcere: Processo de Reinserção Social de Mulheres*. 2017. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém – PA, 2017.

OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, S.S. Educação no cárcere feminino: formação de educadores e currículo na perspectiva intercultural crítica. *Revista e-Curriculum*. São Paulo – SP. vol. 15, núm. 3, pp. 640-663, jul. – set, 2017.

PAIVA, J. Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere. *Salto para o Futuro*, Boletim 06 EJA e educação prisional. Brasília: MEC/SECAD, p. 43-53, 2007.

PEREIRA, A. Educação-pedagogia no cárcere no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Revista Educação Popular*. Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011.

PEREIRA, 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 - SE, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018.

SENA, A. M. C. Educação prisional: O letramento como possibilidade de inclusão social do aluno apenado. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza – CE, nº. 129, vol. 01, 2018.

VIEIRA, A. M. D. P. MENDES, M. C. Z. Pedagogia no cárcere: história e memória das práticas pedagógicas nas unidades penais do Paraná. *Revista Contrapontos – Eletrônica*. Itajaí, vol. 16, n. 2, p. 187-208, mai.-ago. 2016.

VILLARDI, R. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. 1999.

Relação das entrevistadas do estudo

ARAÚJO, D. S. Pedro Afonso – TO, fevereiro de 2019.

MEDEIROS, R.F.S. Pedro Afonso – TO, fevereiro de 2019.

MORAES, M. S. D. Pedro Afonso – TO, fevereiro de 2019.

SANTOS, B.P.A. Pedro Afonso – TO, fevereiro de 2019.

Recebido em: 25 set. 2022

Aceito em: 20 ago. 2023