



Elizabeth de Lima Gil Vieira

**TRABALHO DOCENTE: DE PORTAS ABERTAS PARA O
COTIDIANO DE UMA ESCOLA PRISIONAL**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito
Parcial para obtenção do grau de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Departamento de Educação da PUC-Rio

Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Rio de Janeiro
Maio de 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Elizabeth de Lima Gil Vieira

**TRABALHO DOCENTE: DE PORTAS ABERTAS PARA O
COTIDIANO DE UMA ESCOLA PRISIONAL**

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

Prof^ª. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^ª. Vera Maria Ferrão Candau

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Francisco de Paula Nunes Sobrinho

Departamento de Educação - UERJ

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 20 de Maio de 2008

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

Elizabeth de Lima Gil Vieira

Elizabeth de Lima Gil Vieira, graduou-se em Letras na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1990. Kursou a Especialização em Coordenação Pedagógica – CEP/ UFRJ. Participou do GEPPE – Grupo de estudos e pesquisas sobre o professor e o ensino da PUC/Rio no ano de 2007. Atua como coordenadora no ensino médio e fundamental II da rede particular e como professora do ensino médio modalidade jovens e adultos em uma escola prisional da rede pública do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil

Trabalho Docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional/ Elizabeth de Lima Gil Vieira; orientadora: Isabel Lelis – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2008.

136 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Trabalho Docente. 3. Escola prisional. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Lellis, Isabel. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho a meus pais Moacyr e Ivonete e a meu esposo Gilson,
amor e força constantes em todos os momentos de caminhada;

A meus filhos Matheus e Camila pelo amor incondicional, mesmo quando a ausência
se fez mais forte;

Agradecimentos

A Deus por manter-me perseverante em busca de meus sonhos e por todas as bênçãos que me têm sido dadas;

A meu irmão Ernesto pelo apoio em todos os momentos e pelas trocas de idéia sobre um ideal comum: educação;

A minha orientadora e amiga Isabel Lelis sempre presente na construção desse trabalho com paciência, dedicação e sabedoria;

Aos professores do Departamento de Educação e Pós-Graduação pelas valorosas contribuições a minha formação acadêmica e pessoal;

Aos meus amigos do mestrado, principalmente Cremilda, Vanessa, Vinícius e Viviane pelo carinho e atenção necessários ao trabalho de pesquisa;

As meninas do Grupo de Pesquisa, em especial a Ângela e Rose pelo incentivo constante;

Aos professores das escolas prisionais que acreditam ser possível a construção de um mundo melhor;

Aos diretores das escolas prisionais Tânia e Ronaldo pelo estímulo e compreensão imprescindíveis para a concretização da pesquisa;

Ao amigo e companheiro, Elionaldo, na jornada em busca de um tratamento de qualidade aos sujeitos privados de liberdade;

A todos meus familiares e amigos pela compreensão nos momentos de ausência e pela presença em minha vida.

Resumo

Vieira, Elizabeth de Lima Gil; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. **Trabalho Docente: De Portas Abertas Para o Cotidiano de uma Escola Prisional.** Rio de Janeiro, 2008, 136 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação visa analisar os saberes, interações e competências utilizadas pelos professores no contexto diferenciado de uma escola prisional. Considera-se que o espaço de realização do trabalho apresenta especificidades tanto em relação às condições para o exercício da atividade, quanto ao “objeto” de trabalho, o sujeito privado de liberdade. As análises desenvolvidas nesse estudo se apóiam em material empírico produzido junto a dez professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Escola Henrique de Sousa Filho, Henfil, localizada no Complexo Penitenciário de Bangu, na Penitenciária Vicente Piragibe e nos estudos de Maurice Tardif, Claude Lessard, Jacques Therrien e Phillippe Perrenoud sobre o saber da experiência, as interações no espaço escolar e trabalho docente. Trabalhamos com alguns princípios da Ergonomia e da Ergologia, que têm como objeto a análise das situações de trabalho, utilizando como instrumentos de coleta de dados entrevistas individuais, observações e registros em um diário de campo. Procuramos, entre outras questões, perceber que tipos de movimentos são feitos pelos professores, as atividades que realizam diante das imprevisibilidades do meio, em uma escola situada em cárcere. Os resultados apontam que, embora a prática docente se dê em ambiente insalubre e inconstante, junto a um grupo de alunos, por vezes, emocionalmente comprometido, os professores exercem sua função com satisfação, mesmo apontando as lacunas da formação inicial, a ausência de políticas públicas destinadas à educação prisional e o impacto das normas da prisão sobre a pessoa e o trabalho do(a) professor(a). Constatou-se um investimento pessoal do profissional de ensino que atua nas escolas prisionais como forma de diminuir o hiato existente entre a prescrição e a atividade.

Palavras-chave

Trabalho docente; saberes docentes; educação prisional; educação de jovens e adultos; escola prisional.

Abstract

Vieira, Elizabeth de Lima Gil; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro (Advisor). **Teaching Work: of doors opened for the daily life of a prison school.** Rio de Janeiro, 2008, 136 p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis aims to examine the knowledge, skills and interactions used by teachers in the context of a different school prisional. Consider that the area of the work presents both for the specific conditions for the exercise of activity, as the "object" of work, the private citizen of freedom. The analysis developed in this study are based on empirical material produced with ten teachers in the elementary school and high school II of the School Henrique de Sousa Filho, Henfil, located in the Penitentiary Complex of Bangu, in Penitentiary Vicente Piragibe, and the studies of Maurice Tardif, Claude Lessard, Jacques Therrien and Phillippe Perrenoud learn about the experience, the interactions at school and work teaching. We work with some principles of Ergonomics and Ergologia, which have the object of the analysis work situations, using as instruments of collect of giving individual interviews, comments and registers in a daily one of field. We look for, among others questions, to perceive that types of movements are made by the professors, the activities who carry through ahead of the imprevisibilidades of the way, in a situated school in prison. The results show that while practice teaching is given in unhealthy environment and inconsistent, among a group of students, at times, emotionally committed, teachers exercise their function with satisfaction, even pointing the shortcomings of initial training, the absence of public policies designed to prison education and the impact of the rules of prison on the person and work of teacher. It was a personal investment of professional education in schools which operates prisons as a way of reducing the gap between prescription and activity.

Keywords

Working teaching; knowledge teachers; prisional education; education of young adults; school prisional

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Os cenários da pesquisa	13
2.1. A Prisão	13
2.2 A Escola na Prisão	21
2.3 A Educação Carcerária	30
2.3.1 A Educação de Jovens e Adultos	36
3. Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa	42
3.1 Companheiros de Caminhada	42
3.2 Metodologia: A Ergonomia Situada e a Ergologia	48
4. A docência na prisão	52
4.1 Professores da Escola prisional Henfil: quem são?	52
4.2 Os sujeitos privados de liberdade: quem são?	57
4..2.1 O Poder estabelecido e o Poder paralelo na Prisão	64
4.3 A Formação Inicial: Reflexões	72
4.4 A Formação Continuada: Em Busca de um Caminho	76
4.5 A Formação em Direitos Humanos: Uma Possibilidade	79
4.6 A Atividade na Prisão: Novo Momento da Carreira Docente	84
5. O exercício do ofício de professor	90
5.1 A Afetividade como componente do trabalho docente	90
5.2 Condições de Trabalho	97
5.3 Os Saberes da Docência	107
5.3.1 Os Saberes da Experiência	108
5.4 As Interações Professor Aluno no Cotidiano Escolar	111
6. Algumas Considerações	121
7. Referências Bibliográficas	126
Anexos	

1 Introdução

Assim que cheguei ao endereço da escola em que iria lecionar, após aprovação no concurso público de 2004, para professor de Língua Portuguesa, não acreditei naquilo que meus olhos, admirados, contemplavam: muros altos, um portão de ferro e, para atender a quem ali chegasse, guardas fortemente armados e nada gentis. Estava diante de meu novo local de trabalho: uma escola situada em uma instituição prisional.

Medo, curiosidade, insegurança, esses e diversos outros sentimentos se apoderaram de mim em questão de segundos, quando pensei nos desafios que enfrentaria a partir de então. Apesar de mais de dez anos de experiência como docente da rede privada e pública, apesar da formação inicial em uma universidade pública e conceituada, apesar da atualização constante em cursos e programas de pós-graduação, tudo parecia insuficiente diante do trabalho que deveria realizar.

As rotinas me causaram estranhamento: almoço junto aos guardas; revista pessoal e em meus pertences; a travessia de todo o presídio e a entrada em uma escola com uma porta de ferro como se fosse uma grande cela e onde éramos trancados com nossos alunos até o término das aulas; orientações sobre como se comportar e vestir-se, em nome da segurança de todos. Experimentar, constantemente, um sentimento de inutilidade ao ouvir pessoas se referindo aos alunos como vagabundos e bandidos; transitar em meio a corredores, muitas vezes, alagados e onde circulam alguns ratos e baratas, principalmente em dias de muito calor, o contato com pessoas com doenças infecto-contagiosas e com alguns que estão afastados do convívio social há mais de vinte anos.

Questionei-me, então, quanto à importância da participação do professor, do educador, e da minha participação no projeto de ressocialização dos detentos e da garantia aos direitos mínimos do cidadão encarcerado.

Com o início das atividades na escola pude perceber um clima de união e uma certa satisfação no grupo de professores em lecionar naquela instituição, o que me deixou mais tranqüila, porém não menos surpresa, pois esperava encontrar pessoas temerosas como eu.

Resolvi, então, penetrar naquele universo, mas com um olhar diferenciado, o olhar do pesquisador, que me fizesse compreender criticamente, com um maior distanciamento, o trabalho docente em uma unidade prisional, descrevendo-o, analisando-o e procurando entender seus modos de realização. Sabendo que pesquisar é antes de tudo descobrir algo novo, trilhar caminhos diferenciados para responder a nossas inquietudes e para apontar horizontes distintos daqueles a que nos acostumamos a ver e a sentir.

A pesquisa desenvolvida busca analisar o trabalho docente realizado em uma escola situada em instituição prisional. Pretende-se trazer à tona questões que dizem respeito ao exercício da profissão “professor” em um espaço diferenciado (instituição prisional), desvelando parte de seu cotidiano e das condições de trabalho às quais está sujeito.

Considera-se que o espaço de realização do trabalho apresenta especificidades tanto em relação às condições, quanto ao “objeto” de trabalho. Acreditamos que a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador, principalmente, quando esse outro (aluno/detento) se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando, em relação ao trabalhador.

Para desenvolver as questões propostas, na esperança de construir um painel que dê visibilidade e (re)conhecimento a atividade docente em uma escola prisional, apresento a dissertação em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *os cenários da pesquisa*, com três subdivisões, faz-nos conhecer os espaços em que a pesquisa se realiza e os objetivos da educação no cárcere: a) o cenário da prisão: um breve percurso histórico do surgimento da prisão e das penas privativas de liberdade; b) o cenário da escola na prisão: através de uma densa descrição apresento a escola onde a pesquisa se realiza, a Escola Estadual Henrique de Souza Filho – Henfil, situada à Unidade Prisional Vicente Piragibe, no Complexo penitenciário de Bangu, Rio de Janeiro e informo as questões legais responsáveis pela educação no cárcere; c) educação carcerária: são apresentados os objetivos e a importância da educação no cárcere, assim como alguns aspectos referentes à modalidade de educação de jovens e adultos, a qual contempla a educação dos sujeitos privados de liberdade.

O segundo capítulo, *referenciais teórico-metodológicos*, com duas subdivisões, apresenta-nos os companheiros de caminhada que embasam a pesquisa e a metodologia escolhida para o estudo. As subseções nos apresentam a) os companheiros de caminhada, em que alguns autores e conceitos são trazidos a fim de corroborar com as discussões estabelecidas sobre o tema; b) a metodologia: a escolha da ergonomia e ergologia como metodologia possibilitando um melhor entendimento da atividade docente e análise das situações de trabalho *in locu*;

No terceiro capítulo, *a docência na prisão*, pretende-se revelar quem são os sujeitos em uma escola prisional: professores e sujeitos privados de liberdade, e os aspectos relevantes do exercício da docência na prisão. Em três subdivisões, tentar-se-á compreender melhor a clientela que move a atividade docente e os aspectos da docência que emergem na análise dos dados. Na primeira divisão, apresentaremos a) o perfil do grupo de professores participantes da pesquisa. Baseamo-nos em observações e entrevista construída sobre três eixos: itinerário profissional e formação; exercício da docência em escola prisional e extramuro e aspectos ligados à atividade cotidiana e situações de trabalho na escola prisional; b) o perfil dos sujeitos privados de liberdade e as questões de poder que envolvem e estão presentes nas instituições totais, como prisão e escola, c) aspectos da formação docente e carreira profissional, a partir das experiências vivenciadas pelo profissional de ensino, na escola prisional.

No quarto capítulo, *trabalho docente*, destacamos as categorias que emergiram da análise de dados e que compõem a atividade docente.; a) a afetividade, como marca inerente da profissão; b) as condições de trabalho, como determinantes nas ações a serem desenvolvidas pelo professor, c) os saberes da docência, com ênfase aos saberes da experiência d) as interações realizadas entre professores e alunos no espaço escolar.

Por último, algumas considerações sobre os resultados da pesquisa, mas que não se pretende ser considerações finais, pois muito ainda há de se conhecer sobre a atividade docente, principalmente, quando realizada no espaço do cárcere.

2 Os cenários da pesquisa

2.1 A PRISÃO

“A pena de prisão é um remédio opressivo e violento, de conseqüências devastadoras sobre a personalidade humana”

(Evandro Lins e Silva, jurista)

É preciso, a fim de compreender a atividade docente realizada no contexto de uma escola prisional, conhecer um pouco mais sobre a instituição prisão, onde as práticas educativas se desenvolvem. Assim, torna-se necessário um mergulho na história da constituição da instituição prisão na modernidade, suas funções e intenções diante das novas configurações do mundo moderno ditadas pelo capitalismo.

A Indenização e a fiança foram os métodos de punição preferidos na Idade Média, como podemos observar na história da administração penal. Durante épocas diferentes vigoraram sistemas de punição completamente variados. Nos primórdios do medievo, a paz social poderia ser desestabilizada por simples conflitos entre vizinhos e súditos de um mesmo vilarejo. O direito criminal, a fim de resolver essas querelas, institui a fiança. A instituição da fiança é uma marca de distinção das classes sociais, pois esta é estabelecida de acordo com o status social das partes envolvidas. Observa-se, através da diferenciação das fianças, a evolução do sistema de punição corporal, visto que aqueles que não podiam pagar o que era estabelecido, eram aprisionados, sofriam castigos corporais e passavam inclusive privações. O sistema penal apresenta-se, então, progressivamente, direcionado à população de menor poder financeiro.

Da indenização e fiança, passa-se a um duro sistema de punição corporal e capital, que abre caminho para o aprisionamento, em torno do século XVII. (Rusche e Kirchheimer, 2004, p.23).

Cabe lembrar que, na Idade Média, a pena de suplício¹ era a punição aplicada a quem infringisse as leis ou, principalmente, a quem desafiasse o poder do soberano. A partir do sofrimento de forma espetacular do corpo do infrator, o soberano restabelecia a ordem e conservava seu poder. Segundo Foucault (2004), “somente no início do século XIX é que desapareceu completamente o espetáculo da punição corporal, deixando 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” (p.19).

Ressaltamos que mesmo com o advento da modernidade e as novas formas de punição, como o aprisionamento, não temos a garantia do fim das práticas de punição física e psicológica nas instituições responsáveis pelo encarceramento.

Com o passar dos tempos, em fins do século XVI, os métodos de punição começam a se transformar, não por questões humanitárias, mas sim pelo desenvolvimento econômico que necessita do trabalho humano, principalmente, se esse estiver, gratuitamente, à disposição das autoridades. Assim, o trabalho forçado e a escravidão nas galés associam-se às penas de fianças e aos castigos corporais.

Sabe-se que até o final do século XVII, o cárcere era utilizado apenas para vigiar e conter aqueles que haviam cometido alguma infração, tendo caráter apenas custodial. Com o passar do tempo, as prisões (res)surgem como local de ressocialização, recuperação, reeducação, correção.

A instituição prisão surge no fim do século XVIII e início do século XIX, com a finalidade de agir sobre o indivíduo sendo capaz de transformá-lo e conformá-lo em relação à nova estrutura socioeconômica vigente.

Para Foucault (2004), a prisão:

(...) se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo 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

¹ Citando Silva (2006): “o suplício, como definido por Foucault (1977), trata-se de pena corporal, dolorosa, mais ou menos atroz. Sendo um fenômeno inexplicável, liga-se ao poder do soberano de uma forma bárbara e cruel. Possui uma economia própria: se aplicado para purgar o crime, não produz reconciliação com o corpo social, inscrevendo sobre o corpo do condenado determinados sinais que não devem ser apagados. O sofrimento do condenado é um ritual político de controle social pelo medo.

de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza.(p.195)

Todas as reformas do aparelho repressivo estarão vinculadas às transformações das estruturas sócio-econômicas ocorridas no século XVIII. Os autores da Escola de Frankfurt, Rusche e Kirchheimer (2004), realizam uma pesquisa histórica propondo a inter-relação entre punição e mercado de trabalho. Segundo eles, “todo sistema de produção tende a descobrir formas punitivas que correspondem às suas relações de produção” (p.20). Ainda conforme os autores,

É evidente que a escravidão como forma de punição é impossível sem uma economia escravista, que a prisão com trabalho forçado é impossível sem a manufatura ou a indústria, que fianças para todas as classes da sociedade são impossíveis sem uma economia monetária. De outro lado, o desaparecimento de um dado sistema de produção faz com que a pena correspondente fique inaplicável. Somente um desenvolvimento específico das forças produtivas permite a introdução ou a rejeição de penalidades correspondentes. (RUSCHE e KIRCHHEIMER, 2004, p. 20)

As penas de suplício não podem permanecer em uma sociedade que se diz racional e civilizada. Segundo Foucault, (1977) “no pior dos assassinos, uma coisa pelo menos será respeitada quando punimos: sua humanidade”(p.69 e 70). A racionalidade e civilidade das punições retratam, a partir de então, a superioridade daquele responsável pelas punições. A barbárie refletida nas penas de suplício deve ser extinta em nome de mais respeito e menor sofrimento ao ser humano.

O movimento de humanização das penas inicia-se na segunda metade do século XVIII. Um dos precursores desse movimento foi o italiano Cesare Bonesana, marquês de Beccaria. Os objetivos a serem atingidos pelas penas então humanizadas e representadas pela prisão são: a perda do direito à liberdade e a reeducação do sujeito.

Os meios para garantir a proteção do grupo social são variados e são escolhidos por, em dado momento, serem considerados os melhores para assegurar a obediência às leis. As penas de tortura e suplício em praça pública não caracterizavam o gosto pelo mal ou pelo simples terror, mas foram concebidas como, naquele momento, eficientes para garantir proteção aos valores sociais a serem defendidos. Com as mudanças culturais e socioeconômicas de um

determinado grupo, novas formas para garantir a proteção dos memos se fazem necessárias.

A evolução da história das penalidades nos mostra a passagem da perversidade à tentativa de reabilitação do indivíduo, através do aprisionamento. Destarte, a vida no cárcere pressupõe finalidades antagônicas: punição e reeducação. Torna-se difícil a possibilidade de realização desses dois processos, principalmente, quando percebemos as condições desfavoráveis do ambiente em que se devem desenvolver as ações que visem a alcançar tais objetivos.

Sendo assim, desde o século XVIII, notamos que a racionalidade técnica instrumental, atrelada aos ideais do capitalismo no mundo ocidental, acaba por determinar novos arranjos e apresentar novas demandas sociais, políticas, econômicas e culturais. Logo, novas regras de interação e integração ao modelo capitalista pressupõem também novos ordenamentos e sistemas de controle capazes de manter a sociabilidade daqueles que, por motivos variados, não se adequassem ao projeto de desenvolvimento apregoado pelo capital. Ao mundo moderno, guiado pelos aparatos tecnológicos, cabe também a criação, como nos diz Foucault (1977), de mecanismos de controle tão necessários para seu bom funcionamento – dentre eles, a escola e a prisão.

Na fase em que se apresentava o capitalismo, segundo Foucault (1977), os pobres – que viviam em situação de miséria e, às vezes, saqueavam alguns estabelecimentos e casas para conseguirem se manter – eram considerados uma ameaça aos novos bens, aos novos tipos de riqueza que despontam a partir do século XVIII, como fábricas, bancos, estoques, dentre outros. Ou seja, formas diversas das anteriores responsáveis pela moralização da população pobre tornam-se essenciais. Novos tipos de controle e de manutenção da disciplina sobre a população pobre apresentam-se como imprescindíveis para concretização das idéias capitalistas.

As penas de suplício serão abolidas, em nome de uma maior humanização e o poder de punição será, a partir de então, racionalizado. Passa-se da técnica de sofrimento corporal às técnicas de disciplinamento, caracterizada pela repartição do indivíduo em espaços fechados, em que cada um ocupa um lugar específico. A disciplina intenciona a apropriação do corpo a fim de transformá-lo, moldá-lo.

A prisão aparece como perfeita tecnologia de poder, principalmente ao agir em conjunto com outras instituições – família, escola, hospitais, fábricas – e destaca-se na organização das sociedades disciplinares.

A punição à ilegalidade passa a ser vista como necessária à prevenção de futuros delitos e o criminoso é em potencial um inimigo de toda a sociedade, pois rompe com o pacto social estabelecido.

De acordo com Foucault (1975),

a prisão foi uma peça essencial no conjunto das punições, marcando um momento importante na história da justiça penal. Fundamentadas nas sociedades industriais, pelo seu caráter econômico, as prisões aparecem como uma reparação. Retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a idéia de que o criminoso lesou, não somente vítima, mas a sociedade inteira. Esse caráter econômico-moral de uma penalidade contabiliza os castigos em dias, em meses, em anos, e estabelece equivalências quantitativas entre delitos e duração das penas.(p.297)

Em seus estudos sobre o surgimento da prisão enquanto instituição, Foucault chama a prisão, entre outras instituições como escola, quartel, hospital, *de instituições de seqüestro*, pois têm como principal característica a vigilância e a disciplina. Nessas instituições, o aprisionamento, a clausura não tem como intenção a exclusão do sujeito recluso, mas, sobretudo, a inclusão deste num sistema normalizador. Intenciona-se, com a instituição prisão, a transformação do indivíduo, através da vigilância e da submissão desse.

A prisão é construída e constituída para ser um aparelho disciplinador, para produzir utilidade e docilidade mediante ações reeducativas sobre o condenado, para o exercício do poder de punir, mediante a supressão do tempo livre (bem jurídico mais geral das sociedades modernas) do indivíduo que comete um crime.

Na tentativa de cumprir tais exigências legais, com a instituição da prisão, descrevem-se princípios a serem seguidos que constituem, de acordo com o Foucault (2004), “as sete máximas universais da boa condição penitenciária”.(p.124) A saber:

1) Correção – recuperação dos sujeitos através da transformação dos seus comportamentos;

- 2) Classificação – os detentos devem ser isolados da sociedade e, depois, classificados conforme a gravidade dos seus atos e sua idade;
- 3) Modulação das penas – a pena deve ser proporcional, de acordo com a individualidade do apenado;
- 4) Trabalho como obrigação e como direito – fundamental para a transformação e ressocialização;
- 5) ***Educação penitenciária – uma obrigação para com o detento, promovendo condições de instrução geral e profissional;*** (Grifo nosso)
- 6) Corpo técnico da detenção – a instituição deve ser gerida por pessoal técnico especializado, que tenha condições morais para a formação dos condenados;
- 7) Instituições anexas – controle e assistência total, até sua readaptação.

Há tempos tenta-se fazer cumprir os objetivos para os quais foi criada a instituição prisão, sem, no entanto, obter-se êxito. Visto que a perda do direito à mobilidade social, a estigmatização, a perda da individualidade, a integração à cultura prisional, o controle sobre o indivíduo e sua submissão à disciplina imposta no cárcere, são entraves à ressocialização e à conquista de autonomia e de criticidade característicos do processo de educar.

Como recuperar alguém ao convívio social em uma instituição fracassada² e que apresenta condições deploráveis de higiene, de promiscuidade, de violência e de submissão ao poder policial e ao controle informal das facções, que existe nos presídios? Como tornar alguém mais humano em um ambiente tão desumano? Esses indivíduos são postos no cárcere na tentativa de se readaptarem às regras da sociedade que infringiram; entretanto, enquanto presos, submetem-se a novas regras, bem distantes daquelas que burlaram.

Embora se façam presentes na lei tais princípios acima citados, o que rege de fato a instituição prisão é a preocupação com a segurança, ou seja, educação e trabalho, fatores decisivos para regeneração do apenado, não são vistos como prioridade pelo sistema penitenciário.

O Brasil, desde 1980, segundo Salla (2006), apresenta crescimento em suas taxas de criminalidade, assim como tem sido tendência também em outros

² O fracasso da instituição prisão pode ser confirmado pelo alto índice de reincidência.

países. Com isso o número de pessoas encarceradas tem aumentado expressivamente; pois, na intenção de coibir o aumento da criminalidade surgem penas mais severas de reclusão. De acordo com Wacquant (1999), o encarceramento foi aprofundado nos Estados Unidos, principalmente a partir de 1970, como um dos principais mecanismos de controle das massas humanas privadas dos benefícios que, até então, o Estado-providência garantia. Ao ocorrer uma queda nas ações implementadas por esse tipo de Estado, ocorre o avanço no que ele vai chamar de estado penal (WACQUANT, 1998b). Sendo assim, o combate ao tráfico de drogas, a criminalização da miséria, a repressão às ilegalidades e estratégias de sobrevivência das camadas pobres são alguns pontos que explicam o aumento dos números de encarcerados no Brasil e em muitos outros países do ocidente.

A maior parte das notícias que chegam sobre o sistema prisional nos apresenta um quadro preocupante e desolador sobre as instituições carcerárias. O Brasil, de acordo com os estudos de Elinaldo Julião, realizados em 2003, sobre as políticas públicas de educação penitenciária, vem apresentando índices crescentes no que diz respeito ao encarceramento humano

Hoje somos o 4º país que mais encarcera no mundo, estamos atrás da China, Estados Unidos e Rússia. O número cada vez maior de indivíduos reclusos tem sido acompanhado de um crescente sucateamento do Sistema Prisional e, conseqüentemente, das condições mínimas adequadas que atendam aos requisitos da tutela de presos ou de cumprimento de penas nos termos das exigências legais e institucionais estabelecidas em convenções internacionais. (JULIÃO, 2003, p. 01)

Não podemos perder de vista a dimensão do problema carcerário brasileiro. Sendo assim apresentamos alguns dados, que merecem destaque, sobre o sistema prisional brasileiro, constatados pelo Departamento Penitenciário Nacional. Segundo o Departamento, a população carcerária brasileira hoje chega a quase 420 mil pessoas. Entre os presos, 70% não concluíram o ensino fundamental; 80,3% têm menos de sete anos de estudo; 10% são analfabetos e apenas 18% têm alguma atividade educacional nas prisões. De acordo com o secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, André Lázaro, a política pública do governo é levar o ensino a todas as prisões do país, em regime

de colaboração com os estados. “As pessoas privadas de liberdade têm o direito de acesso às mesmas possibilidades educativas que qualquer outro cidadão”.

A Fundação Getúlio Vargas divulgou em 2006 o estudo “Retratos do Cárcere” que traça o perfil predominante dos presidiários das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. O estudo conclui que é necessário o investimento em educação, geração de empregos e na diminuição da desigualdade social, a fim de amenizar o problema da violência nessas capitais, diminuindo assim o número de encarcerados. Segundo a pesquisa, a escolaridade aparece como um dos fatores de risco associados a atividades criminosas. O estudo analisou a chance de o indivíduo estar ou não presidiário. O principal fator de risco é o sexo. Os homens têm 27 vezes mais chances de ser presidiários do que as mulheres. Ao final do estudo, conclui-se o retrato do presidiário em São Paulo e no Rio de Janeiro, o qual pode ser estendido a outras capitais; pois se sabe que os presídios dessas duas cidades recebem o maior número de encarcerados do país. Podemos sintetizar o retrato dos presidiários: homem, jovem³, negro ou pardo⁴, solteiro⁵, baixa escolaridade⁶, nativo da cidade e sem religião.

No sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro, no momento, não há vagas existentes para um efetivo de 29.265 presos, entretanto há mais de 80.000 mandados expedidos a cumprir, segundo dados de junho de 2007, de acordo com o DEPEN⁷ órgão do Ministério da Justiça.

É fato que as condições de encarceramento são deprimentes e desumanas. De acordo com pesquisas da Associação pela Reforma Prisional⁸,

³ Pessoas entre 18 e 35 anos têm três vezes mais chances de estar presas do que os mais velhos, segundo informações obtidas com a pesquisa. Do grupo de detentos no Rio de Janeiro, 52,7% têm entre 20 e 29 anos.

⁴ Nas prisões do Rio de Janeiro, 66,5% dos detentos são pardos ou negros, contra 40,2% de pardos e negros da população carioca.

⁵ Do grupo de detentos no Rio de Janeiro, 85,5% são solteiros.

⁶ Pessoas com até seis anos de estudo têm cinco vezes mais chances de estar presas do que a população mais educada, de acordo com dados da pesquisa.

⁷ Departamento Penitenciário Nacional. De acordo com dados do DEPEN, o número de vagas no sistema prisional, em junho de 2007, era de 23.687, logo, observa-se um déficit da população do sistema penitenciário de 1.358 vagas.

⁸ Associação pela Reforma Prisional - é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2003, por profissionais de diversas áreas, convencidos de que é necessário mobilizar o Poder Judiciário para combater condições degradantes do sistema penitenciário do Rio de Janeiro.

O Brasil trata seus presos de forma degradante e desumana, ignorando a Constituição Federal e a LEP⁹. O resultado é desastroso para toda a sociedade: nossas prisões comprometem o estado democrático de direito e são uma fonte permanente de geração de violência.

Como nos mostram os dados do Ministério da Justiça, o índice de reincidência nacional está em torno de 65%. Desta maneira fica evidente a necessidade de emprendermos esforços em busca de ações que objetivem, se não sanar, pelo menos, amenizar tal realidade. É este um dos cenários onde a pesquisa se desenvolve. Um cenário complexo, marcado por anos de fracasso em suas tentativas de transformar indivíduos errantes, segundo as normas estabelecidas pela sociedade moderna, em indivíduos ajustados a ela. Local de desafio a todos que se dispõem a empreender esforços em busca de fazer com que aqueles sujeitos que lá estão sintam-se sujeitos de sua própria história e reflitam sobre seu real papel na sociedade em que vivem.

2.2

A escola na prisão

*Tempo virá.
Uma vacina preventiva de erros e violências se fará.
As prisões se transformarão em escolas e oficinas.
E os homens, imunizados contra o crime, cidadãos de um novo
mundo, contarão às crianças do futuro, estórias absurdas de
prisões, celas, altos muros, de um tempo superado.
Aqueles que acreditam, caminham para frente!*

(Cora Coralina)

É sabido que às instituições prisionais são atribuídas, além da função punitiva, a função de ressocialização e reintegração do preso à sociedade. Neste sentido a escolarização no espaço prisional torna-se um elemento essencial e legal para efetivação de tal objetivo.

⁹ LEP – Lei de Execução Penal (Lei 7.210/1984), considerada uma das mais modernas do mundo, por especialistas da área, regulamenta e determina os direitos e deveres dos detentos com o Estado e a sociedade, estabelecendo normas fundamentais a serem aplicadas durante o tempo de prisão, sendo conhecida como a Carta Magna dos detentos. Em seu art. 1º institui a oferta de condições que propiciem a harmônica integração social do condenado e do internado.

Em seu livro “A questão penitenciária”, Thompson (2002) não demonstra otimismo em relação a essa meta da instituição prisão, pois aponta que

punir é castigar, fazer sofrer. A intimidação, a ser obtida pelo castigo, demanda que este seja apto a causar terror. Ora, tais condições são reconhecidamente impeditivas de levar ao sucesso uma ação pedagógica. (Thompson, 2002, p.06)

Esta colocação do autor nos remete a uma importante questão: em que medida o trabalho docente e a educação prisional se fazem efetivos em ambiente considerado hostil à prática pedagógica? Como se estabelece o trabalho docente nessas escolas?

A Lei de Execuções Penais, no Capítulo II, “A Assistência ao Preso e ao Internado”, em seu artigo 11, apresenta as espécies de assistência a que os presos e internados têm direito. São elas: assistência material (alimentação, vestuário e instalações higiênicas), à saúde (atendimento médico, farmacêutico e odontológico), jurídica, educacional, social e religiosa. Embora nosso trabalho intencione tratar da assistência educacional oferecida aos internos, entendemos que sem um trabalho articulado entre os demais tipos de assistências e a educação, torna-se difícil a efetivação dos objetivos pretendidos pela LEP, no que concerne à reintegração do preso à sociedade. No tempo de observação no campo e em conversas com os detentos e com a equipe da escola, não foi possível presenciar ou saber de algum trabalho integrado entre a escola e os demais serviços do presídio, tais como assistência social, psicólogo, defensoria, saúde, entre outros.

O espaço da prisão, com as deficiências que apresenta, acaba por ser um modelo que dificulta, ou quem sabe até impossibilita, a ressocialização dos apenados. A educação no cárcere sozinha não conseguirá reabilitar os internos. É preciso a integração de outros setores, tais como assistência social, médica, religiosa, trabalho, psicologia, entre outros, para que o objetivo de reeducação e reintegração dos sujeitos privados de liberdade se efetive.

Alguns desses serviços, para os detentos, inexitem em sua forma concreta, pois o acesso é algo muito difícil. De acordo com eles, a escola é o espaço onde as coisas realmente são passíveis de acontecer e até mesmo substitui, mesmo que de forma limitada, outros serviços.

“É difícil. O jurídico aqui é difícil. (...) A escola dá mais assistência a nós do que eles lá mesmo”.

(Entrevista com interno sobre os diversos serviços da unidade prisional)

O espaço da escola prisional torna-se, para aquelas pessoas privadas de liberdade, um local de possibilidade de rompimento com o “aprisionamento”, um espaço de intervenção social em que o professor investe, além de suas habilidades profissionais, o que é como pessoa.

Para Luckesi (1996) a educação, em suas mais diversas modalidades, não tem condições de sanar nossos múltiplos problemas nem satisfazer nossas mais variadas necessidades. Ela não salva a sociedade, porém ao lado de outras instâncias sociais, ela tem o papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da acriticidade e na construção de um processo civilizatório mais digno do que esse que vivemos.

A escola em uma instituição prisional nem sempre é vista com bons olhos por aqueles responsáveis pela segurança. Embora seja determinação legal a educação prisional, esta acaba ficando, muitas vezes, relegada a segundo plano quando o assunto é segurança. Sendo assim, o funcionamento da escola está sempre atrelado às condições do dia no que se refere às questões da segurança, apontadas pelos agentes. Ou seja, o planejamento escolar fica refém das condições internas da instituição prisão que se sobrepõe às questões educacionais, muitas vezes sendo consideradas desnecessárias para aquele público, chamado por alguns agentes de bandidos e vagabundos. A escola prisional encontra amparo na lei, mas não se materializa na prática, pois seu funcionamento não garante o cumprimento de seus objetivos.

Chama-nos a atenção uma escola situada em uma penitenciária¹⁰, ou seja, uma instituição de seqüestro¹¹ funcionado no interior de outra. Como dito anteriormente, os cenários da pesquisa, prisão e escola na prisão, são espaços de conflito e contradição.

Segundo Foucault Apud Nassif (2006, p.39), essas instituições “têm por finalidade não excluir, mas ao contrário, fixar os indivíduos, em um aparelho de

¹⁰ A Penitenciária, um tipo de unidade prisional, é responsável por custodiar presos condenados em definitivo, ou seja, com sentença penal condenatória transitada em julgado, em regime fechado.

¹¹ Foucault (1999) denomina de instituições de seqüestro as que têm como característica principal: vigilância e disciplina, tais como: escola, fábrica, hospital, prisão, quartel, etc.

normalização dos homens.” Mesmo que para o cumprimento de tal objetivo seja necessária a exclusão temporária do indivíduo. As instituições de seqüestro apresentam-se como necessárias na modernidade, pois “aprisionam, capturam e exercem relações de poder que colaboram para produzir novas redes de saber e poder que vão favorecer a atualização das possibilidades de fabricação do sujeito moderno.” (Nassif ,2006,p.39)

Sabemos que atualmente é função da escola a formação de um cidadão crítico, reflexivo e capaz de transformar, com autonomia, a sociedade em que vive. Logo, o trabalho em uma escola prisional é permeado de sentimentos contraditórios e de dúvidas em sua possibilidade de concretização, por percebermos o discurso de liberdade e autonomia defendido pela escola, em contraponto com a submissão às normas prisionais formais e informais¹² e a exclusão das relações sociais em que vivem nossos alunos/detentos. Como podemos conseguir efetivar nossos objetivos educacionais de formar pessoas autônomas capazes de interferir na construção de um mundo mais humano e igualitário, quando vivem a massificação, a promiscuidade, a exclusão social e a violência do ambiente prisional?

A escola prisional, espaço de nossa pesquisa, fica situada na Unidade Prisional Vicente Piragibe, no Complexo Penitenciário de Bangu. Existem três regimes prisionais para o cumprimento da pena no sistema jurídico brasileiro: o fechado, o semi-aberto e o aberto. A unidade em que realizamos nossa pesquisa funciona sob o regime fechado¹³. As justificativas dos magistrados para a escolha do regime prisional são a gravidade do delito, a periculosidade do agente e a defesa da sociedade e prevenção do crime. A Escola Estadual Henrique de Souza Filho – Henfil não possui prédio próprio, pertencente à Secretaria de Educação. A escola Henfil está alocada em um galpão cedido à Secretaria Estadual de

¹² Ao nos referirmos a normas informais na prisão, estamos fazendo alusão ao poder paralelo exercido pelas facções na cidade e no interior das prisões.

¹³ De acordo com o Código Penal, em seu art.33 - A pena de reclusão deve ser cumprida em regime fechado, semi-aberto ou aberto. A de detenção, em regime semi-aberto, ou aberto, salvo necessidade de transferência a regime fechado. § 1º - Considera-se:

a) regime fechado a execução da pena em estabelecimento de segurança máxima ou média;

§ 2º - As penas privativas de liberdade deverão ser executadas em forma progressiva, segundo o mérito do condenado, observados os seguintes critérios e ressalvadas as hipóteses de transferência a regime mais rigoroso:

a) o condenado a pena superior a 8 (oito) anos deverá começar a cumpri-la em regime fechado;

Educação, pela Fundação Santa Cabrini¹⁴ para a realização das atividades escolares. A escola atende do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, em dois turnos. As atividades ali desenvolvidas e o modo de funcionamento, segundo nossas observações no campo, são semelhantes a das escolas extramuros, com exceção do horário, pois as escolas prisionais devem atender aos horários determinados pela unidade prisional. Sendo assim as atividades começam em torno das nove horas e se encerram às dezesseis horas, sempre procurando atender as questões de segurança definidas pela direção do presídio.

O galpão apresenta dois espaços. No primeiro encontramos: sala de professores, quatro salas de aula, banheiro para professores, cozinha¹⁵, sala de informática com dez computadores e a sala da direção. A sala da direção possui dois computadores, os quais são utilizados por dois faxinas¹⁶ que realizam atividades referentes à escola, fazem cópias e cuidam das planilhas¹⁷ dos presos. No segundo, encontramos: quatro salas de aula, uma sala de leitura, um banheiro para os alunos, uma biblioteca e a secretaria, que também conta com ajuda de faxinas. Os faxinas ajudam na cozinha, na secretaria, na limpeza da escola e junto a direção, pois não há outros funcionários da secretaria estadual de educação, além da direção e dos professores, para trabalharem no estabelecimento. Desta maneira, torna-se necessária e imprescindível a ajuda dos detentos e o bom entendimento entre eles, os chefes da cadeia e a direção da escola, para que se possa garantir o bom funcionamento da unidade escolar.

Segundo a diretora da escola, professora Tânia, há um chefe da cadeia responsável pela escola dentro da prisão. Todas as ações por ela pensadas, os problemas que eventualmente aconteçam e outras necessidades, devem ser a ele comunicadas e com ele discutidas, embora prevaleça, dentro do possível, o que

¹⁴ A Fundação Santa Cabrini foi criada em setembro de 1977 para gerir e promover o trabalho remunerado para os apenados intra e extramuros do Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Vinculada à Secretaria Estadual de Administração Penitenciária, a Fundação Santa Cabrini tem também como objetivo organizar atividades culturais, educacionais e artísticas, incentivando a ocupação criativa de detentos, seus familiares, dos presos em regime de livramento condicional e de egressos do sistema penitenciário.

¹⁵ Na cozinha da escola os presos fazem a merenda do efetivo escolar e dos professores.

¹⁶ Presos que trabalham na escola. No Vicente Piragibe, os faxinas são indicados pelas líderes da facção no presídio.

¹⁷ Documento assinado pelos alunos e professores que comprovem para a VEP (Vara de Execuções Penais) que o preso frequenta a escola e o ajuda a garantir o benefício da remição pelo estudo.

ela pensa ser melhor para o grupo. No entanto, o diálogo com esse poder informal e paralelo aparece como imprescindível para que a escola funcione bem.

Essa facção que a gente tem aqui tem muita disciplina, tem hierarquia e isso facilita o trabalho. (...) existe também o líder que toma conta da escola. (...) qualquer problema que haja eu vou em cima do líder da escola, o objetivo aqui eu como diretora é fazer com que a escola funcione da melhor maneira possível e eles também querem que a escola funcione da melhor maneira possível. (...) Do portão pra dentro vamos sentar, vamos conversar e a última palavra é sempre a minha. (...) aí a palavra final é minha, se eu falar que não é não, acabou e eles respeitam isso. (...) qualquer problema que venha a aparecer de algum aluno problemático, eles mesmos entram, resolvem, educadamente, nunca na nossa frente.

(Entrevista com a diretora da escola Henfil, Tânia)

Entre um espaço e outro a passagem é feita por um canteiro cuidado por um interno, com rosas, plantas medicinais e ornamentais. Atrás do galpão fica a quadra de esportes utilizada pelos alunos durante as aulas de Educação Física, mas também pelo efetivo do presídio, pois, como já dissemos a escola não possui espaço próprio dentro da unidade pertencente à Secretaria Estadual de educação.

A escola Henfil funciona naquele espaço desde 1983 e foi criada pelo decreto nº 6541, de 18 de fevereiro de 1983. Mesmo após quase 25 anos de existência a escola ainda não ganhou prédio próprio, continua funcionando de maneira improvisada e com um ambiente físico nem sempre propício para a prática pedagógica. Durante os quase seis meses em que passei na escola constatei que as condições por serem adaptadas não são as melhores, pois as salas são separadas por divisórias que não vão até o teto, muitas vezes a voz de um professor ou alunos em uma sala acaba atrapalhando a outra sala. Os quadros são pequenos, há pouca ventilação e iluminação. A cozinha fica ao lado de uma das salas de aula e sempre é possível ouvir a conversa daqueles que lá trabalham. Não há portas nas salas, logo a todo o momento se vêem pessoas passando de um lado para o outro, o que causa certa dispersão no grupo.

Embora o espaço não seja o melhor possível, observamos o empenho da equipe em organizar o local, a fim de proporcionar um ambiente agradável para a realização das atividades educacionais. A sala dos professores é um ambiente muito bem cuidado, com televisão, armários para os professores, quadro de avisos. Há uma mesa grande ao centro e um cantinho para o café e lanches diversos. É possível sempre percebermos enfeites, desenhos, flores pela sala.

A sala da direção não se apresenta diferente. A limpeza e o cuidado com os objetos que compõem a decoração, que tornam o ambiente prisional menos duro, são marcas presentes naquela escola. É notório a tentativa, bem sucedida, da gestão em proporcionar a todos que lá desenvolvem alguma atividade a sensação de estar em um ambiente distante da realidade prisional.

A sala de leitura, biblioteca e sala de informática não fogem a regra dos outros espaços. Inclusive na sala de leitura um interno pintou uma paisagem muito bela em uma das paredes. Aparentemente pode-se pensar que esses são pequenos detalhes que não fazem a diferença para o desenvolvimento da ação pedagógica, entretanto para quem vive a realidade de trabalhar ou mesmo viver no cárcere, um ambiente na maioria das vezes fétido, cheio de insetos, sem nenhum cuidado ou asseio, com certeza poder estar, mesmo que por pouco tempo durante o dia, em um espaço com livros, belas imagens e um cheiro agradável, faz com que eles acreditem em algo diferente. Apesar do clima tenso da prisão, a escola se apresenta, a todos que ali convivem, como um local aprazível em comparação a realidade prisional.

As escolas prisionais são subordinadas a Secretaria de Estado de Educação. Até o início do ano de 2007, as escolas prisionais, também chamadas de escolas diferenciadas, estavam diretamente ligadas às Coordenadorias Regionais Metropolitanas. De acordo com a resolução SEEDUC Nº 3528, de 21 de maio de 2007, em seu artigo 1º, as unidades escolares que funcionam em estabelecimentos do sistema prisional e do DEGASE estão desvinculadas das Coordenadorias Regionais Metropolitanas. As referidas unidades escolares passam a ser subordinadas de forma direta ao Gabinete do Secretário. Segundo o documento publicado em Diário Oficial, levou-se em consideração para tal ato as especificidades do tratamento que deve ser dispensado a essas unidades escolares e a necessidade de acompanhamento direto das atividades pedagógicas e administrativas. Em entrevista à pesquisa, o então coordenador responsável pelas escolas prisionais, João Correia, declarou que

(...) nós não temos mais uma coordenação¹⁸ de escolas diferenciadas, nós temos várias coordenações e estamos criando uma coordenadoria específica e especial para tratar de sujeitos privados de liberdade. Esta coordenadoria está diretamente ligada à Secretaria de Estado de Educação e fica alocada no gabinete do Secretário e sob a observância direta e acompanhamento direto do chefe de gabinete. (...) o que a gente precisa agora é dar oxigênio a mais para esse espaço que estava tão precarizado.

Além de uma maior atenção por parte da Secretaria de Estado de Educação no que se refere à criação de um espaço específico para se pensar as ações a serem implementadas nas escolas prisionais, constatamos durante as discussões de elaboração do documento relativo à construção do Plano Estadual de Educação¹⁹ a contemplação, pela primeira vez, da educação voltada aos sujeitos privados de liberdade.

O Plano Estadual de Educação pretende ser um instrumento norteador das ações governamentais, efetivando-se como política de Estado e ultrapassando a duração de governos. Segundo a introdução do “Caderno Documento-guia” que contém a proposta de minuta discutida no II COED, “elaborar o Plano Estadual de Educação significa dar o primeiro passo na direção da conquista de um Sistema Estadual de Educação que seja capaz de promover ações cidadãs, ou seja, ao instituir essa ferramenta de planejamento, o estado do Rio de Janeiro e os municípios estarão devidamente equipados para, em parceria, caminharem na mesma direção, possibilitando a formação, inicial e continuada, de verdadeiros cidadãos.”

De acordo com João Correia, assessor da Chefia de Gabinete responsável pela coordenação das escolas prisionais, as escolas prisionais passam a merecer e a ter de fato e de direito uma maior atenção por parte do governo estadual

¹⁸ A Secretária de Estado de Educação, do Governo Garotinho, professora Lia Faria criou, no ano de 2000, a Superintendência de Projetos Especiais, para tratar de projetos especiais da Secretaria, incluindo as escolas em unidades prisionais. No organograma da Secretaria foi instituída, extra-oficialmente, segundo Julião (2003, p.41), uma Coordenadoria de Escolas Diferenciadas, responsável pelas escolas de presídio. porém, essa Coordenadoria não existia oficialmente no quadro administrativo da Secretaria de estado de educação e não possuía recursos. Logo, funcionava apenas como local de apoio.

¹⁹ A proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação foi apreciado e votado durante o II Congresso Estadual de Educação (II COED), nos dias 21, 22, 23 e 24 de novembro de 2007 em Niterói, Rio de Janeiro. As seções que compõem a proposta, além de contemplarem as diferentes Modalidades de Ensino, apresentam inovações, pois incluem nas discussões a Educação Prisional, mesmo essa pertencendo ao campo da Educação de Jovens e Adultos.

...esse formato de escola está avançando no sentido de ser compreendida, entendida, debatida, que tem uma facilidade hoje de estar presente dentro do Plano Estadual de Educação, que significa dizer que foi pensada, foi discutida. Tanto aqui, internamente, como externamente nos fóruns, nos pólos regionais e é a primeira vez que figura dentro de um Plano Estadual de Educação. E isso é uma novidade. Então, nenhum outro Plano Estadual de Educação no país, hoje, no exato momento, tem detalhes, discussões sobre educação em presídio como o Rio de Janeiro. Foi o maior avanço que a gente teve nesse ano de 2007.

Destacamos ainda a importância dos debates a respeito do Plano Estadual de Educação, por entender a efetivação das diretrizes do Plano como primordiais para as mudanças que se fazem necessárias para uma melhor realização das atividades educacionais no ambiente da prisão. A proposta além de priorizar a gestão democrática, a qualidade social da educação, com a defesa da garantia à educação para todos como prevê a Constituição Federal de 1988 e a inclusão de ações educativas para os sujeitos privados de liberdade; traz uma preocupação com a formação e valorização dos profissionais de educação, destacando a importância da valorização dos mesmos através de melhores salários e condições de trabalho.

O quadro de professores da escola Henfil em 2007 estava completo, fator esse de grande relevância ao considerarmos as dificuldades de trabalho em uma prisão e ao compararmos com a carência amplamente divulgada pela mídia de professores nas escolas estaduais extra-muros. A escola Henfil conta com quinze professores de matrícula, dois professores que fazem complementação de carga horária, seis que fazem GLP²⁰ e não tem matrícula na unidade, três que fazem GLP e tem matrícula na unidade. O número de alunos matriculados gira em torno de 765 (setecentos e sessenta e cinco), no entanto o número de alunos que freqüentam a escola está em torno de 300 (trezentos). A direção da escola não possui meios para avaliar as causas dessa evasão. Mesmo entre os que freqüentam, há um índice de faltas muito acentuado em alguns dias da semana, devido a visita dos presos ser no horário das atividades da escola.

Ao final do ano, na última semana de trabalho de campo, chegamos à escola às 8h 30, como de costume. Ao entrarmos nos deparamos com uma cena triste: a escola estava quase que inteiramente alagada. Na véspera havia chovido, mas nada que justificasse aquela quantidade de água em alguns pontos da escola,

²⁰ Gratificação por Lotação Provisória

principalmente na sala da direção, sala de informática e no corredor de entrada. Pensamos ser alguma telha quebrada que provocou a entrada da água da chuva. Fomos cabisbaixos para a sala de professores, enquanto a direção providenciava alguns faxinas para ajudar na limpeza das partes mais afetadas. Passados alguns instantes um dos alunos nos pede para sairmos imediatamente dali, pois há risco de desabamento. Uma parte do telhado do galpão havia cedido e a caixa d'água se partido, mas não por inteiro, o que ocasionou o alagamento. Saímos todos assustados e vimos que uma das vigas de ferro de sustentação do telhado estava torcida e cedendo. Os alunos e alguns professores, mesmo colocando suas vidas em risco, entraram a fim de salvar o que fosse possível da escola. todos os outros alunos foram dispensados aquele dia e comentavam com pesar como ficariam sem as atividades da escola; outros comentavam sobre as condições precárias do espaço, que anunciavam algo assim.

Essa foi uma das últimas lembranças que tive da escola Henfil e que me fez ter a certeza de utilizar a pesquisa não apenas como material de (re)conhecimento das atividades docentes desenvolvidas naquele espaço, mas também como material de denúncia das irrisórias condições do sistema penitenciário brasileiro, ao qual as escolas prisionais e a educação, como ferramenta de transformação de vida para aquelas pessoas, estão a reboque. Submetidas à precariedade e à falta de investimentos necessários as transformações esperadas.

2.3 **Educação carcerária**

“É possível julgar o grau de civilização de uma sociedade visitando suas prisões.”

(Dostoievski, em Crime e Castigo)

A Constituição garante a todos os cidadãos, em seu Artigo 205, direito à educação, sendo dever da família e do Estado o provimento de tal direito, visando

ao desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e para o mercado trabalho.

Embora muitos vejam a pessoa que cometeu um delito como uma pessoa que perde a cidadania²¹, é preciso lembrar que o indivíduo encarcerado perde o direito a mobilidade, mas deve ter outros direitos assegurados, conforme previsto em lei.

A prisão surge no fim do século XVIII e princípio do século XIX como uma forma de punição, como local de contenção de pessoas. Pensava-se ser necessário apenas o enclausuramento para que as pessoas se transformassem e não mais cometessem delitos ao serem reintegradas ao convívio social. No entanto, os índices de reincidência e a violência não diminuíram com a efetivação da pena de prisão. Logo, era preciso lançar mão de outros recursos, por parte do Estado, enquanto esse indivíduo estivesse sob sua tutela. Assim sendo, em meados de 1950, insere-se entre outros suportes para a transformação do indivíduo preso, a educação escolar nas prisões.

O Estado do Rio de Janeiro, onde a pesquisa é desenvolvida, desde 1967 oferece às pessoas privadas de liberdade, educação escolar, por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Justiça. De acordo com a pesquisa realizada por Julião (2003, p.39)

Inicialmente, as escolas surgiram nas Unidades Penais com o ensino primário supletivo. Após alguns anos, passaram a oferecer todo o ensino fundamental, antigo ginásio, e instituíram, mantendo-se ainda o exame de suplência, os cursos regulares de ensino, onde os alunos-internos poderiam, como em uma escola de ensino regular extra-muros, seguir os seus estudos no regime seriado.

Os direitos educacionais para as pessoas privadas de liberdade estão, formalmente, assegurados pela Lei de Execução Penal (LEP), instituída pela Lei 7.210 de 11 de julho de 1984. A Lei de Execução penal de 1984 foi criada a partir de tratado da ONU sobre a Execução penal no mundo e define as condições em que o sentenciado cumprirá sua pena. No Artigo 1º da LEP evidenciamos o objetivo da referida lei através de duas ordens de finalidades

²¹ Ao procurar o CPF de um detento a fim de verificar seu ingresso na universidade através do PROUNI, fui informada por um agente do setor de classificação que “o preso não tem CPF, pois não é um cidadão, da mesma maneira que não pode votar”.

[...] a correta efetivação dos mandamentos existentes nas sentenças ou outras decisões, destinadas a reprimir e a prevenir os delitos, e a oferta de meios pelos quais os apenados e os submetidos às medidas de segurança venham a ter participação construtiva na comunhão social. (Artigo 1º da LEP, 1984)

O Estado do Rio de Janeiro desenvolve atividades educativas desde 1967, quando, segundo Julião (2003), “a então secretaria de Estado de Justiça firmou convênio com a Secretaria de Estado de Educação para instalar escolas de ensino primário nas Penitenciárias Milton Dias Moreira, Lemos de Brito, Esmeraldino Bandeira e Talavera Bruce. Através desse convênio, a Secretaria de Estado de Educação comprometeu-se a instalar em cada uma dessas Unidades uma escola primária nos moldes das existentes no estado com a finalidade de ministrar o ensino primário supletivo, fornecendo professores, orientadores pedagógicos, material didático e equipamentos.” No início da década de 80 foi criada a primeira escola de Ensino Médio nos sistemas penitenciários do país. No ano de 2000, o convênio foi renovado e algumas escolas passaram a oferecer o ensino médio.

É importante também o conhecimento do Decreto Nº 8.897 regulamentador do Sistema penal do Estado do Rio de Janeiro. Subordinado à Lei Nº 7.210, este Decreto tem por objetivo complementar a Lei de Execução Penal. Destacamos, por ser de interesse ao tema proposto, o Art. 22, do Decreto em questão, por objetivar a preservação da condição de ser humano do detento tanto quanto a prevenção do crime, orientando o retorno do interno à convivência em sociedade, **proporcionando aos presos, assistência** material, à saúde, à defesa legal, **educacional** (grifo nosso), de serviço social e religiosa, estendendo-se a referida assistência aos egressos e aos filhos das presas no estado. Logo, a educação prisional não deve ser entendida pela sociedade como privilégio, mas sim como direito, independente do tipo de crime cometido pelo indivíduo encarcerado. A educação oferecida às pessoas privadas de liberdade deve ser entendida como uma possibilidade de tornar aquelas pessoas melhores cidadãos, capazes de refletir sobre suas atitudes e mudá-las, oferecendo a elas novas escolhas e caminhos.

Destacamos também o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 que postula ser a educação

dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional, lei 9.394/96)

Conforme os dados, já disponibilizados nessa pesquisa, sabemos que a população carcerária brasileira hoje chega a quase 420 mil pessoas. Entre os presos, 70% não concluíram o ensino fundamental; 80,3% têm menos de sete anos de estudo; 10% são analfabetos e apenas 18% têm alguma atividade educacional nas prisões. Embora a LEP assegure, garanta a educação no cárcere, não é essa a realidade das prisões. Poucos são aqueles que freqüentam as escolas prisionais. É possível dizer que as escolas na prisão existem de direito, mas não de fato. Mesmo sendo um dos pilares dos programas de ressocialização do indivíduo encarcerado, a educação prisional não é tratada como essencial, nem pelos governantes responsáveis pela educação no estado, nem no interior de nossas cadeias, ficando equipe pedagógica e discentes reféns de práticas “possíveis” em um ambiente com estrutura ínfima de trabalho.

Outro problema, que contraria a Lei de Execução penal, é o fato de nem todas as unidades prisionais possuírem escolas. De acordo com dados do documento norteador das discussões sobre a construção do plano estadual de educação²² do Rio de Janeiro, em 2007, não existem escolas em todas as unidades prisionais. São somente 10 escolas e 8 núcleos em 46 unidades prisionais no estado.

Marc De Maeyer (2006, p.21), especialista em pesquisa da UNESCO, declara que, segundo a Comunidade Internacional, “a educação é um direito de todos. Considerar a educação na prisão como privilégio está fora de questão. A prisão é a perda do direito de mobilidade, não dos direitos de dignidade, respeito e educação.”

A educação no cárcere, aberta e multidisciplinar, é fato, precisa do ensino de conhecimentos básicos, mas também necessita ser pensada e praticada como

²² O Plano Estadual de Educação é um instrumento norteador que define os traços delineadores da política educacional vigente para as redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino, bem como para os demais segmentos da sociedade. Esse instrumento indica os diagnósticos, aponta as diretrizes a serem seguidas para transformá-los e revela os objetivos e as metas a serem alcançadas a fim de tornar o conjunto do Sistema de Ensino mais equânime, democrático e qualificado.

instrumento que ofereça às pessoas a possibilidade de contribuir para o progresso das comunidades em que estão inseridas e “deve ser primordialmente uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e conseqüências dos atos que os levaram à prisão” (Maeyer, 2006, p.22)

É nesse contexto que a educação carcerária se apresenta como um dos instrumentos capazes de transformar a vida de pessoas e promover sua reintegração ao meio social com mais dignidade e oportunidades. É preciso estar atento ao fato de que a crise do sistema prisional não é um problema só dos detentos ou de seus familiares, mas sim um problema de toda a sociedade, principalmente quando nos chegamos, diariamente, notícias sobre o aumento da violência, da reincidência e das dificuldades do poder público em, sozinho, amenizar tais situações:

O abandono do egresso é apontado como uma das principais causas da reincidência. O desafio da ressocialização, previsto em lei, acaba dependendo mais do esforço pessoal do que de qualquer estímulo público.

O juiz titular da Vara de Execuções penais (VEP), Carlos Augusto Borges, acha importante lançar luz sobre as dificuldades do sistema penitenciário porque acredita que o debate tem caráter pedagógico e todos saem ganhando. **(trechos da reportagem de O Globo, publicada dia 24/09/2006, sob o título “Prisões de portas abertas”).**

É essencial oferecer valores humanos como referências para a comunidade prisional, cumprir a Lei de execução penal, garantindo trabalho e educação, concorrendo, assim, para a reinserção do futuro egresso à sociedade.

Ainda que a prisão não se configure no lugar ideal às práticas educativas pelas dificuldades de todos os tipos que apresenta, desde as condições do ambiente, a falta de contato do interno durante um período de tempo considerável com a sociedade e com as transformações de toda sorte por qual essa passa, até a perda de identidade pelos sujeitos privados de liberdade e da possibilidade de executar ações rotineiras, como escolher sua comida e o horário em que quer desenvolver suas atividades pessoais, é necessário que se implementem ações que transformem o espaço da prisão marcado pelo sofrimento e exclusão em local de aprendizagem e esperanças.

Logo, torna-se pertinente, enquanto sob tutela do Estado, que o apenado possa ter assegurado seu direito a uma educação que o possibilite reintegra-se à sociedade.

De acordo com dados coletados por Julião (2003. p.31), o Rio de Janeiro é o segundo estado que mais encarcera no país. A população do Sistema Prisional do Estado do Rio de Janeiro, em 2003, era de 19.739 detentos. Em 2006, esse número cresce para 28.104; em 2007, atinge o total de 29.265 presos, de acordo com dados oficiais do Ministério da Justiça. Sendo assim, ações, discussões e pesquisas destinadas e referentes a esse público são urgentes, pois beneficiarão toda a população.

Segundo a legislação penal a educação prisional deve conferir ao detento instrução escolar e formação profissional. Institui como obrigatório o ensino primário (Ensino Fundamental I), integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa.

Sabe-se que o trabalho é mais valorizado no cárcere do que as práticas educativas, porque aquele, além de possibilitar uma remuneração à família do indivíduo preso, oferece a remição pelo trabalho, ou seja, a cada 18 horas de trabalho o apenado reduz 1 dia de pena.

A desfederalização do Direito penal proporciona aos estados uma certa autonomia na discussão, instituição e proposição de reformas e ações sobre o sistema prisional. Mesmo que essa descentralização apresente seu lado positivo, como a possibilidade de alguns estados, dentre eles Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, implementarem a remição pela educação, traz uma diversidade de atitudes e ações que nos apresenta um quadro, referente à política penitenciária, heterogêneo. No entanto, a autoridade estadual sobre presídios não quer dizer que o governo federal esteja totalmente ausente dessa área. Dentro do Ministério da Justiça operam duas agências federais preocupadas com a política prisional, o Departamento Penitenciário e o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

Em outubro de 2005, o Ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, anunciou a entrega de um projeto de lei que permite a redução de pena carcerária por dias de estudo para todo o sistema penitenciário brasileiro. De acordo com Luiz Antônio Fleury Filho, ex-secretário de segurança pública de São Paulo (AOL notícias, 2005), a remição pela educação “é um incentivo para que os detentos estudem. Para combater a criminalidade a educação é fundamental.”

A partir do ano de 2005, a Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/ MEC) e o Departamento Penitenciário

Nacional, do Ministério da Justiça (Depen/ MJ) direcionam ações com o objetivo de aumentar a oferta e melhorar a qualidade dos programas educativos para a população carcerária brasileira, através do Programa Brasil Alfabetizado. É a primeira vez que o MEC direciona ações para este grupo de brasileiros. Percebe-se que a ressocialização de ex-detentos é fator de segurança social. É dever do Estado e direito consagrado na Constituição Federal e na Lei de Execução Penal.

Investir na educação de presos é fator de humanização, criando-se, assim, um clima de expectativa favorável para o reingresso do apenado na vida social, quando em liberdade; almejando, a partir da produção de novos e diversos conhecimentos, à entrada no mercado de trabalho e a uma vida mais digna, com o entendimento das relações que compõem as práticas sociais e o mundo que o cerca.

2.3.1

Educação de jovens e adultos

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

(Declaração de Hamburgo sobre a EJA)

Segundo Jane Paiva (2004), a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, “as novas construções da realidade brasileira passam a ser incorporadas ao aparato legal”, conforme já ocorria em outros países.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), para atender, através das situações de ensino aprendizagem, as necessidades de jovens e adultos, deve estabelecer um modelo pedagógico próprio, que agrupe as funções, características dessa modalidade, reparadora, equalizadora e permanente; citadas no Parecer 11/ 00 da CEB/CNE.

Segundo o Parecer, a função reparadora significa a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano, de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura. A função qualificadora ou permanente, sendo o próprio sentido da educação de jovens e adultos, é uma promessa de qualificação de vida para todos, em que haverá a constante atualização de conhecimentos.

A educação carcerária se realiza em um contexto de educação de jovens e adultos (EJA). Sendo assim, quando pensamos, nessa modalidade, é preciso destacar a educação popular, dirigida a grupos que foram excluídos do acesso ao sistema regular de ensino ou não conseguiram nele permanecer. A Educação de Jovens e Adultos, pensada além da escolarização e da alfabetização, exige práticas diferenciadas, formação inicial e continuada dos profissionais de ensino com ênfase nas particularidades dessa modalidade e material didático coerente com as necessidades da clientela da EJA. Pois, a educação de jovens e adultos atende a um grupo com características próprias e com necessidades específicas, sempre com o foco na formação do cidadão, capaz de transformar suas atitudes, desenvolvendo seu espírito crítico, autonomia e responsabilidade frente à sociedade da qual ele deve se sentir membro ativo.

A Declaração de Hamburgo sobre a educação de jovens e adultos nos diz que “educar é promover um direito, não um privilégio. Educar não se resume a

um treinamento prático. Educar é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania”. Em seu Artigo 5º afirma que

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

É preciso entender as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos a fim de assumirmos perspectivas de uma sociedade menos desigual, principalmente no que diz respeito às minorias, tornando-os menos invisíveis. A educação de jovens e adultos deve se constituir em um espaço e lugar de exercício das diversidades vistas como singularidades e não mais como fatores característicos daqueles que estão fora dos padrões de referência da maioria. Torna-se, então, necessário a participação do Estado na tarefa de garantir o direito de educação para todos, fundamentalmente, para aqueles grupos menos privilegiados, através do desenvolvimento e execução de políticas públicas que contemplem esse público. Lembremo-nos de que esses jovens e adultos, em sua maioria, já tiveram, anteriormente, muitos de seus direitos, inclusive à educação, negados.

Destaca-se, como forma de ilustrar a importância de investimento nessa modalidade de ensino, o Tema VIII da Agenda para o Futuro (V CONFITEA, 1997, parágrafo 43), que nos diz

O direito à educação é um direito universal que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, na realidade, muitos grupos ainda estão dela excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas.

Observa-se, no trecho acima, a preocupação com as minorias, com a garantia de educação, como direito, a todos e com uma educação pensada a partir das necessidades de cada grupo, respeitando os conhecimentos dos mesmos, favorecendo a integração e a coexistência pacífica da diversidade cultural.

É importante destacarmos que do total da população carcerária (28.104 detentos), 15.951 estão em idade produtiva, entre 18 e 34 anos, no entanto com pouca escolaridade: 13.277 com Ensino Fundamental incompleto e apenas 796 têm o Ensino Médio completo.

A EJA é assim concebida, na contemporaneidade, segunda a perspectiva do aprender por toda a vida, característica esta necessária para acompanhar os processos de transformação cultural, tecnológica, social, etc, pelos quais passam as sociedades. Conforme Jane Paiva e Inês Barbosa (2004:09),

Ganha força como educação continuada, por entender que todos os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originado para fins diversos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos melhor respondem às exigências de: produzir a existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, etc.); exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência, como formas de ver a cidadania (...) (Paiva e Barbosa, 2004, p.09)

Infelizmente, de modo geral, as pessoas que integram a EJA são tratadas como uma massa de pessoas, sem identidade e relacionados ao chamado “fracasso escolar”. Arroyo (2001) chama nossa atenção para o discurso escolar que os trata, a priori, como repetentes, evadidos, defasados, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Desta maneira, torna-se imprescindível conhecer a formação e o trabalho docente, referente a esse grupo de alunos, e as interações estabelecidas em suas práticas educativas para o desenvolvimento de ações mais eficazes destinadas a eles, procurando atender suas especificidades e necessidades.

O trabalho docente frente à diversidade do público que participa da educação de jovens e adultos é um ponto relevante da pesquisa, face à complexidade e à riqueza desses sujeitos, fato que definirá as práticas pedagógicas

dos professores, os saberes por eles utilizados em suas ações cotidianas e abrirá discussões sobre a formação docente para atuação em contextos diferenciados.

A educação carcerária deve ser pensada de modo a fazer parte de uma política de execução penal, em que prima pelo tratamento penitenciário, ou seja, com o objetivo de reinserção social. Projeto esse do qual a educação carcerária faz parte. Sendo assim, torna-se necessária uma formação que considere as características desse grupo, pois o trabalho do professor precisa ser interdisciplinar, o trabalho com jovens e adultos precisa estar vinculado ao contexto. Em entrevista à pesquisa, Julião nos diz que

Não podemos estar ali dentro falando de células, se eu efetivamente não pego essas células e contextualizo, mostrando como essas células se modificam no momento do uso de drogas, de uma relação sexual, ou seja, trabalhar essas questões de uma maneira contextualizada. Durante muito tempo as questões que eram levantadas para o professor é como ele vai discutir drogas com uma pessoa que trabalha com o comércio dessas drogas? Eu acho que aí é que temos que pensar, por que não? Acho que temos que discutir isso, repensar os modelos, acho que é esse o caminho.

Muitas vezes notamos que o professor além de não compreender seu papel ali dentro, não teve uma formação específica para lidar com esse público. Muitos foram preparados para trabalhar com crianças e não se enxerga ou não entende que é um espaço diferenciado. reproduz ações que põe em prática nas escolas de fora, mas com a agravante das condições precárias em que atua.

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

(Elionaldo Julião)

3

Referenciais teórico-metodológicos da pesquisa

3.1

Companheiros de Caminhada

Os referenciais teóricos da pesquisa, tais como Tardif, Lessard, Therrien, Perrenoud e Schwartz nos ajudarão a pensar o trabalho docente como um trabalho interativo, em que a investigação da atividade em situações de trabalho é essencial para o reconhecimento dos saberes e competências utilizadas. Utilizar-se-á como suporte metodológico alguns princípios da ergonomia da atividade ou situada e da ergologia.

Na tentativa de compreender o trabalho docente como atividade, marcada pelas singularidades das situações cotidianas da prática pedagógica e as renormatizações necessárias feitas pelos sujeitos que trabalham, escolhemos Tardif. Além dos elementos de sua pesquisa sobre o trabalho docente como uma atividade interativa, utilizaremos também a noção de saberes docentes, com ênfase nos saberes da experiência, produzidos em situações reais de trabalho.

O que sabem os professores, ou seja, os saberes docentes, além de tema de muitas investigações sobre o ensino, aparecem no bojo de inúmeras reformas educacionais.

A ênfase no estudo dos saberes de base da profissão docente, no início dos anos 80, dá-se a partir da crise pela qual passa a escola, pois as diversas transformações culturais, políticas e sociais trazem, para a sala de aula e para a profissão docente, novos desafios. Alguns autores, como Tardif et al.(1991,2000) e Gauthier et al.(1998), defendem, para o enfrentamento do complexo cenário em que o ofício de mestre se encontra, a discussão sobre a profissionalização do magistério. Apresenta-se como necessário conhecer e definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o exercício da docência. Não é mais possível pensar no saber disciplinar como suficiente para o ensino nesse novo contexto; nem atribuir a um dom natural de indivíduos privilegiados à habilidade de saber ensinar. Faz-se mister a busca por um *ofício com saberes diversos* que pressupõe um olhar para o ambiente cotidiano da escola e da sala de aula; distante, entretanto, dos modelos de racionalidade técnica que procuraram organizar um código de saberes descontextualizados da atividade docente,

desconsiderando as singularidades, instabilidades e incertezas inerentes ao ato pedagógico.

Surgem pesquisas que pretendem identificar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício de seu ofício que contribuam para o processo de profissionalização docente e que reconheçam os docentes como produtores de saberes. De acordo com Tardif (2002, p. 247) “a questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização”. Parte-se, então, para uma observação das atividades docentes mais de perto, a fim de renovar os fundamentos epistemológicos da prática profissional. Qual a natureza dos conhecimentos que servem de base à docência? Questionamentos como esse orientam o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos docentes em suas situações (singulares e complexas) cotidianas de sala de aula objetivando o cumprimento de suas tarefas.

Os estudos de Gauthier (1998), Pimenta (2002), Tardif (2002), Therrien (1997) e Therrien e Loiola (2001) tratam a profissionalização docente em sua especificidade e constituição com base nos processos de socialização e a partir da categoria “saber docente” e analisam a complexidade dos saberes constituídos na e para a docência.

Segundo Tardif apud Gariglio (2004, p.46) “a epistemologia da prática profissional intenciona, portanto, revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas”. De acordo com a epistemologia da prática o profissional de ensino produz um saber variado e singular durante sua atividade, saberes da experiência.

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)
(TARDIF E LESSARD, 1991, p.228)

Trabalhamos com a noção ampla de “saber” apresentada por Tardif (2002, p.255), a qual congrega conhecimentos, competências, habilidades e atitudes desenvolvidas no momento de seu fazer, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Os saberes docentes, segundo as análises de estudos empíricos de Tardif (2000), são caracterizados como plurais, compósitos, heterogêneos,

pois as fontes de conhecimentos utilizados no exercício do ofício são diversas e de natureza diferenciada. O professor, em sua atividade, visa concretizar objetivos diferentes que integram, para sua efetiva realização, conhecimentos e saberes variados. Destacamos os saberes produzidos na experiência e por ela validados, por considerar os saberes da experiência provenientes da reorganização dos demais. Tais saberes não são “para” a prática e “sim” da prática e são produzidos nas atividades cotidianas ao se confrontarem com as condições de atuação do professor.

Os saberes da experiência são “incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*¹ e de habilidades, de saber fazer e saber ser” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, p. 220).

Embora vários estudos destaquem a importância dos conhecimentos práticos na formação profissional, não se pretende valorizar apenas nos processos de formação os conhecimentos das ciências básicas e aplicadas, os conhecimentos técnicos e operatórios, codificados e descritos previamente, voltados para resolução de problemas que o profissional deverá enfrentar no seu dia-a-dia (Borges, 2004). Os conhecimentos práticos, segundo Tardif (2000 a) são conhecimentos que permitem ao profissional responder as situações inéditas de trabalho com autonomia e discernimento. Desta maneira, é pertinente estabelecer articulações entre os conhecimentos teóricos da formação acadêmica e os conhecimentos práticos experimentados durante a atividade.

Therrien (2002 a) destaca a articulação dos saberes docentes diante da complexidade das situações de trabalho, enfrentadas pelo professor, no chão da sala de aula e caracteriza os saberes da experiência como originais. O mesmo autor utiliza a conceituação de “saber da experiência do professor” ou “cultura docente em ação” (2000), e define cultura docente como “a pluralidade de saberes ou o repertório de conhecimentos constantemente disponível e mobilizado pelo docente para conduzir sua ação pedagógica no contexto da sala de aula.”

[...] os professores não rejeitam totalmente os outros saberes; ao contrário, eles os incorporam a sua prática, retraduzindo-os em categorias através dos seus próprios discursos. Nesse sentido a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...] A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (Therrien et ali apud Therrien e Loiola, 2003)

¹ Habitus entendido como esquemas interiorizados, através dos quais as experiências sociais são geradas e organizadas. (Bourdieu, 1972)

Numa prática pedagógica, “aprender é fazer e conhecer fazendo” (Tardif apud Borges, 2004, p.48). É preciso desenvolver uma lógica profissional que valorize o estudo das tarefas e realidade dos professores a fim de amenizar a distância entre a teoria apresentada nas agências de formação e a prática cotidiana dos profissionais.

O professor, munido de saberes, de acordo com Gauthier (1998), ao ser confrontado com uma situação de trabalho complexa, mas que resiste à simples aplicação de saberes para resolvê-la, deve deliberar, julgar, decidir em relação à palavra a ser aplicada, ao gesto a ser feito, durante e após o ato pedagógico.

Segundo Tardif (2002, p.15), “o saber dos professores é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. O saber do professor se estabelece, então, na dinâmica entre o que ele é, sua personalidade e experiência e o que ele faz, considerando as condições concretas em que realiza seu trabalho.

Entendemos a docência, assim como Habermas (1997), como uma profissão situada e relacionada ao mundo vivido, e, de acordo com Dubet apud Tardif (1999) caracterizada como trabalho de humano com o humano e para o humano. Trabalharemos sob a perspectiva de Tardif (2005) que nos apresenta a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, em que há a relação entre trabalhador e seu objeto de trabalho. Intencionamos perceber, ao longo da pesquisa, os saberes mobilizados e produzidos por esses profissionais de acordo com as situações de trabalho e as interações estabelecida com outros agentes no processo de ensino aprendizagem, privilegiando as dimensões da atividade e da experiência, por reconhecer as especificidades do local de atuação, a escola na prisão. Percebe-se esse espaço como uma fonte constante de tensões e dilemas e capaz de exercer influência nas ações do docente e a existência de especificidades nas relações estabelecidas entre os agentes do processo educativo, professor e sujeito privado de liberdade.

Optamos, a fim de entender a prática docente em um contexto diferenciado como o da prisão, em que o inesperado se faz presente com constância, trazer Perrenoud que parte da análise da atividade docente a fim de concluir a existência de saberes produzidos nas interfaces entre a improvisação regulada e a rotina de atuação do profissional de ensino. Ao analisar a atividade docente em situação real de trabalho compreende as competências como “capacidades de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”

(Perrenoud,1999, p.7). Entendemos as competências como capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, mas não se reduzem a eles, saberes que estabelecem relações com outros saberes, técnicos e teóricos, mas que tem outras origens, outras formas, outro estatuto.

Le Boterf apud Perrenoud (2001), chama de competência “a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas”. (Perrenoud, 2001, p.21). Sendo assim, é pertinente, a fim de reconhecer as competências, saberes, habilidades, enfim, toda a gama de recursos utilizados pelo docente no ato pedagógico, a análise das situações de trabalho. É preciso perceber de que maneira, no contexto diferenciado em que atua e a partir das interações estabelecidas com o sujeito privado de liberdade, o professor “orquestra” os diversos recursos cognitivos e afetivos de que dispõe e os saberes que produz em suas atividades para enfrentar o dia-a-dia da docência.

Na ergonomia, conforme Montmollin apud Perrenoud (2001), “propôs-se o conceito unificador de competências para caracterizar o que explica as atividades do operador”. Logo, inferimos as competências do trabalhador a partir de uma observação das atividades realizadas nas situações de trabalho. (Perrenoud, 2001, p.167)

A atividade docente, o ato de ensinar, segundo Perrenoud (2001), é construído, cotidianamente, a partir de situações complexas e singulares, onde se faz presente à dinamicidade de ações, por conta das imprevisibilidades existentes entre a tarefa prescrita e a real, com as quais o profissional, durante o exercício de seu ofício, precisa se confrontar.

pouco definidas e nas quais os contextos da ação são pouco estruturados: pensamos em situações pouco habituais para as quais não foram previstos procedimentos ou eles não podem ser aplicados sem controle. Nesse caso, é preciso mobilizar *savoir-que-faire**² que permitirá definir o que deve ser feito, analisar o contexto, reelaborar o objetivo a ser alcançado, organizar a ação no seio de um grupo. [...] Nessas situações, o raciocínio é condicional e os funcionamentos por rotinas ou por adaptações das regras ao contexto são pouco pertinentes. Além disso, as escolhas a fazer tornam-se ainda mais complexas quando as soluções são mais numerosas e variáveis, e as tomadas de decisão ocorrem em contextos de urgência, de incerteza e, às vezes, de risco. Por fim, a estrutura organizacional está baseada em uma descentralização da decisão e em processos de coordenação que dependem de comunicações e cooperações.

(TERSSAC, 1996, p. 227-228 apud PERRENOUD, 2001, p.14)

² Essa expressão refere-se ao “saber o que fazer” em determinada situação.

Não se pretende apresentar a docência como uma profissão marcada apenas pelas decisões tomadas em um contexto de urgência e incerteza, pois como o próprio autor nos alerta, esses dois fatores, não são permanentes, pois também ocorrerem momentos de tranquilidade e de decisões fáceis, em que as rotinas se alternam com o imprevisto.

Tardif (2002), Perrenoud (2002) e Therrien (2002) nos ajudam a (re)pensar a formação do profissional de ensino, frente aos desafios impostos a estes pelas mudanças significativas que vêm ocorrendo na contemporaneidade e incidem diretamente sobre o espaço de atuação docente e seu objeto de trabalho, o humano. Para esses autores, apresenta-se como necessário o repensar a formação inicial e contínua do professor, desenvolvendo uma abordagem mediada pelo exercício da reflexão crítica, na qual o trabalho docente tem como base uma prática em saberes. É preciso diminuir o espaço, nos processos de formação, da lógica disciplinar; e ampliar o espaço para as informações e conhecimentos daqueles que vivem o trabalho.

A formação de professores pouco leva em conta as práticas, o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais (Perrenoud, 2002). Muitos cursos de formação baseiam-se, ainda hoje, em uma visão prescritiva da profissão, relegando a segundo plano uma análise precisa da realidade das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, descrevendo as condições e limitações do trabalho real dos professores. Em vista disso, os profissionais quando se deparam com realidades específicas não se sentem preparados para enfrentá-las, pois não há um reconhecimento entre os saberes adquiridos na formação com os saberes e competências necessários à resolução de problemas advindos das situações de trabalho.

Perrenoud (2001) atesta que a formação de um profissional competente deve significar formá-lo para reagir de maneira adequada no lapso de tempo deixado pelas circunstâncias da ação, preparando-os para, se necessário, agir em momentos de urgência, quando não é permitida uma reflexão maior. Apresenta-nos, como possibilidade de trabalhar a formação de professores, três eixos complementares. São eles: a reorganização e tematização dos saberes eruditos em função dos limites e das exigências da prática; a identificação das competências efetivas dos professores novatos ou veteranos e a análise do *habitus* profissional em todos os seus componentes e, por último, a teorização e valorização dos saberes provenientes da experiência, fazendo-os circular, confrontando-os entre si e relacionando-os com os saberes eruditos. Corroboramos com o autor por entender que uma formação baseada nesses três eixos

talvez amenize a distância percebida, sentida, sofrida pelos profissionais de ensino entre a formação acadêmica e a prática pedagógica, principalmente quando se trata de um contexto diferenciado como o de uma escola prisional.

O trabalho docente, segundo Therrien e Loiola (2001), é concebido como prática situada, contextualizada, e é fruto da multiplicidade de saberes oriundos da formação, das disciplinas, do currículo, da experiência, da prática social. Entendemos o trabalho assim como a ergonomia, através de suas dimensões, a tarefa e a atividade

Uma atividade finalizada, realizada de uma maneira individual ou coletiva, em determinado período de tempo, por um determinado homem ou mulher, situada em um contexto particular que fixa as limitações imediatas da situação. Esta atividade não é neutra, compromete e transforma, até mesmo aquele que a realiza.
(Teiger apud Sousa, 2005)

O trabalho docente é marcado por toda estrutura organizacional escolar, em que se incluem as tarefas concretas a serem pelos professores realizadas, mas também as exigências reais do trabalho cotidiano. Segundo Tardif (2005, p.111) esses dois pontos de vistas nos ajudam a analisar a carga de trabalho do professor, e são assuntos comuns tratados pela ergonomia (Durand apud Tardif, 2005), em que situamos a análise entre a tarefa prescrita, tal como é definida pelos “patrões” e a atividade ou tarefa real tal como se realiza no processo concreto do trabalho. Desse ponto de vista consideramos o trabalho docente como parcialmente flexível e de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias.

A metodologia, que nos pareceu mais apropriada e capaz de nortear a investigação sobre a atividade docente em seu lócus de atuação, baseia-se nos princípios da ergologia, que aprofunda algumas questões oriundas da ergonomia da atividade, de origem francesa. A metodologia representa "o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade", incluindo as concepções teóricas, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador. (Minayo, 1992, p. 22).

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, procuramos uma abordagem teórico-metodológica capaz de iluminar a prática docente em seu espaço de realização, a partir da análise de sua atividade em contexto singular e complexo, a sala de aula de uma escola prisional. Tendo como foco central a atividade docente, considerando como seus valores, seu modo de vida e experiências pessoais interferem em sua atividade profissional, como dá conta das lacunas deixadas pela formação, de que maneira age, a

fim de amenizar a distância entre o prescrito e o real e quais saberes mobiliza e produz em sua prática. O interesse despertado pelo foco da atividade está na possibilidade de se fazer conhecer o ponto de vista de quem trabalha para, assim, integrar-se as experiências destes no processo de produção de conhecimento e articular e retrabalhar os conceitos em diálogo crítico com os saberes da experiência.

3.2

Metodologia: A Ergonomia Situada e a Ergologia

A ergonomia³, construída por dois radicais, *ergon*, do grego, (*ação, trabalho e obra*) e *nomos*, (*regras, leis*) e que etimologicamente significa “Ciência do trabalho”, estuda e busca entender a adaptação do trabalho ao homem, os fatores humanos referentes aos instrumentos utilizados pelo homem em sua atividade de trabalho e se orienta, em sua origem, pelo paradigma da biomecânica. A ergonomia como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a atividade de trabalho.

Os períodos das duas grandes Guerras Mundiais e o taylorismo⁴ foram momentos importantes para o desenvolvimento da ergonomia, pois, esta é convocada a contribuir com a modernização da indústria bélica e com modificações das máquinas nas fábricas, em busca de melhores condições de trabalho e melhor desempenho do homem em suas atividades laborais. Segundo Sousa (2004), “a ergonomia tem como eixo principal a produção de conhecimento sobre o trabalho e também a construção de ferramentas a fim de possibilitar a transformação das condições de trabalho tendo como perspectiva a melhoria da relação homem/tarefa”.(p.24)

³ A ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, como resultado de pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra Mundial, por uma equipe interdisciplinar, com o intuito de atenuar os esforços humanos em situações extremas.

⁴ Também a Grã-Bretanha abrigou a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica, congregando pesquisadores cujo objetivo era adaptar a máquina ao homem, mais precisamente, levar em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas, instrumentos, a fim de atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização.

A ergonomia desvincula-se do taylorismo ao atentar para as questões de situações reais do trabalho humano, valorizando a atividade real e afastando-se da idéia de trabalho aos moldes da racionalidade técnica e dos experimentos laboratoriais, em que o homem era visto como um mero executor de tarefas prescritas. O trabalho, em sua acepção clássica, é entendido como uma seqüência de operações a serem realizadas independentemente de quem irá realizá-las; porém com as contribuições da ergonomia francesa, a complexidade do trabalho, como objeto de estudo, que precisa de um suporte multidisciplinar e a consideração de aspectos variados como, os políticos, culturais, sociais, psicológicos, econômicos, entre outros, é trazida a tona. Além desses aspectos a serem considerados é preciso apreender a realidade no espaço e no tempo a fim de se produzir conhecimentos a respeito do trabalho.

De acordo com Athayde apud Sousa (2004, p.24)

Quando se aborda o trabalho tendo como base a análise da atividade real, desdobrando a ficção da tarefa prescrita, depara-se com disfuncionamentos, falhas e situações atípicas, e também com as formas de regulação dos trabalhadores frente aos imprevistos. Percebe-se a ‘nudez do rei’ (a pretensa verdade contida nas prescrições da gerência capitalista) que falha ao não considerar as atividades psicológicas (cognitivas e psíquicas) sempre complexas, imprescindíveis ao curso da produção, mesmo em tarefas simplificadas e que não eram contempladas na prescrição da gerência. (Athayde, p.207-8)

Utilizaremos, em nossa pesquisa, a ergonomia situada ou da atividade, de origem francesa⁵, que tem como objeto de estudo a atividade, o trabalho propriamente dito; em detrimento da ergonomia de origem inglesa⁶ cujo objeto é o equipamento, na adaptação da máquina ao homem, e a análise feita através de simulações em laboratórios. De acordo com Souza e Silva (2005, p.87) a ergonomia francófona é levada, pela ausência da França na aventura tecnológica produzida pelas exigências militares da Segunda Guerra Mundial e a ligação de alguns ergonomistas com o movimento operário, a estabelecer uma relação menos marcada pela aplicação de

⁵ Na França pesquisas direcionadas para a observação do trabalho humano, entre elas a de Picaud, filósofa de formação, cujos estudos no fim da década de 1940 entre agentes de estação de trem e telefonistas mostraram a complexidade de suas atividades, aparentemente simples e mecânicas. Essa prática, inaugurada por Picaud, começou a ser desenvolvida na França na década de 1950, mas só alcançou estatuto institucional na década de 1960.

⁶ Segundo Wisner (1987), enquanto na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem, entendida como ergonomia situada ou ergonomia da atividade.

conhecimentos científicos e ancorar-se em questões epistemológicas relacionadas aos efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho.

Como nos informa SOUSA (2004, p. 26), “Esta corrente da ergonomia [francesa] se desenvolveu mais contemporaneamente e trouxe uma contribuição no sentido de buscar entender os determinantes da atividade de trabalho, compreendendo a organização do trabalho, os procedimentos adotados, as estratégias operatórias. O foco é voltado tanto para ‘o como do trabalho’, ‘o que deve ser feito’, ‘o que o trabalhador faz’”. A ergonomia francófona analisa o trabalho a lupa, em situação real, a fim de saber o que o indivíduo faz em seu trabalho, por que faz e se poderia, a partir de condições diferentes, fazer melhor; mas ela não trabalha sozinha, impregna-se de conhecimentos e informações provenientes de outras disciplinas, tais como, a fisiologia, a psicologia, a sociologia, entre outras. A ergonomia da atividade trabalha com os conceitos de trabalho prescrito, o que deve ser feito; e trabalho real, o que realmente o trabalhador/a faz, e “é centrada no entendimento das condutas das pessoas em situação real de trabalho, voltada para o âmbito das variabilidades devido às limitações da prescrição. Busca compreender o modo pelo qual o/a trabalhador/a é mobilizado/a para dar conta das imprevisibilidades, marca inerente de todo trabalho.” (Montmollin, 1998).

Sendo assim, a ergonomia da atividade nos oferece subsídios para o conhecimento sobre a maneira como os trabalhadores vivem as imprevisibilidades do meio, como se comportam diante do hiato entre o prescrito e o real, como se colocam, regulam suas ações no cotidiano de seu trabalho e como são “convocados”, por inteiro, a dar conta da distância existente entre o prescrito (burocraticamente formalizado ou por conta de sistematizações ineficientes ou irrisórias) e a atividade real, com suas diversas possibilidades de realização. O trabalho docente por ser realizado por meio de interações entre pessoas já apresenta uma diversidade de imprevisíveis com os quais o trabalhador/a se depara ao longo do exercício de seu ofício e que não são antecipáveis nas prescrições. Ao realizar suas atividades em uma escola no cárcere, esses imprevisíveis tendem a se complexificar por conta das especificidades do local e das características diferenciadas do aluno detento. A ergonomia busca mediar à relação de trabalho no que diz respeito a sua eficácia e ao bem estar do trabalhador.

A ergonomia utiliza como método de pesquisa a Análise Ergonômica do Trabalho (AET), a fim de compreender o trabalho como é efetivamente realizado e seus determinantes. Como instrumento intenciona conhecer o comportamento humano durante a realização da atividade e como método de ação pretende apresentar sugestões

para a modificação das situações de trabalho. A ergonomia produz um conhecimento sobre a atividade humana a partir dos saberes produzidos pelas diversas áreas da ciência em consonância com os saberes daqueles que desenvolvem a atividade, os trabalhadores, ou seja, é um conhecimento construído a partir da troca entre os teóricos, entre os pesquisadores e os protagonistas do processo.

A AET pressupõe algumas etapas, tais como, a análise da demanda, o conhecimento geral do espaço de atuação, a análise da atividade e o diagnóstico com as sugestões que possam viabilizar a transformação e oferecer melhores condições de atuação aos trabalhadores. Em nossa pesquisa, no entanto, não utilizaremos todas as etapas da AET em seu modelo formal. Focaremos nossa atenção nas etapas referentes à análise da atividade e ao diagnóstico, buscando oferecer subsídios capazes de transformar as condições de trabalho do professor em uma escola prisional.

É preciso destacar que a ergonomia tem sido convocada a oferecer melhorias nas condições de trabalho, em face de situações que geram problemas, inclusive de saúde, ao trabalhador. A pesquisa parte do conhecimento das situações de trabalho, através da investigação da atividade desenvolvida, e em caso de verificar situações adversas ao exercício da profissão, pode oferecer propostas capazes de amenizar tais efeitos a pessoa do trabalhador.

Esta pesquisa não partiu da demanda de algum órgão, departamento ou pessoa responsável pelas escolas prisionais, parte de meu interesse em entender como um ambiente insalubre, de confinamento e massificação humana, com ínfimas condições de higiene e instalações, muitas vezes incompatíveis com a prática docente, pode trazer “satisfação”⁷ aos trabalhadores que lá desenvolvem seu ofício.

Partimos, então, para investigar o que realmente faz esse trabalhador e, nessas condições, de antemão por nós (re)conhecidas do sistema prisional brasileiro, da falta de políticas públicas direcionadas às escolas que funcionam no cárcere, compreender como esse profissional desenvolve suas atividades frente a esses desafios e oferecer subsídios que gerem transformações positivas ao exercício da docência nas escolas de presídio.

Os instrumentos utilizados na pesquisa para coleta de dados foram as observações das atividades docentes e as entrevistas com os professores das turmas de

⁷ No início de minhas atividades em uma escola prisional percebi, através do discurso dos professores, a satisfação em trabalhar com alunos detentos, a valorização de seu trabalho por aquelas pessoas e algumas condições de trabalho, naquele espaço, favoráveis a implementação e desenvolvimento das atividades planejadas, como por exemplo, o número de alunos em sala e a ausência de problemas disciplinares.

Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da escola Henfil, situada na Unidade prisional Vicente Piragibe, no Complexo Penitenciário de Bangu. A escolha por esses professores deveu-se ao número maior de turmas e profissionais desses segmentos na escola em que a pesquisa estava sendo realizada, possibilitando maior número de dados ao estudo. Utilizou-se também como fonte preciosa de informações um diário de campo. O diário de campo mostrou-se fundamental para sentirmos o clima das instituições analisadas, prisão e escola na prisão, para podermos mergulhar nestes espaços e conhecê-los melhor, a partir das observações e anotações feitas. Mostrou-se instrumento fundamental para a pesquisa, pois possibilitou refazer os caminhos percorridos durante o período de imersão no campo. Ressaltamos que os registros feitos no diário consistem em objeto de análise e conferem significados às discussões levantadas durante as análises dos dados. Esse tipo de estratégia é de grande ajuda ao pesquisador, conforme nos mostra Breitman (1989, pág.36), pois “conjugado com os outros procedimentos de coleta material, como entrevistas, relato de história de vida, documentos oficiais e escritos produzidos pelos sujeitos, oferece densidade descritiva, ilustrando as características do grupo social em questão, confrontando-se as diversas informações recebidas pelo pesquisador.”

A ergonomia, porém, não estará só frente ao desafio de investigar o fazer real dos trabalhadores. A ergologia utiliza e aprofunda algumas questões pertinentes à ergonomia, como a noção de trabalho prescrito e de trabalho real, que correspondem, na ergologia aos conceitos de tarefa e atividade, respectivamente. A ergologia nos faz saber da impossibilidade de antecipação total do trabalho e se constitui em uma abordagem pluridisciplinar. Na abordagem ergológica, o trabalho é estudado em sua dimensão micro e a partir da atividade concreta de quem trabalha.

De acordo com Schwartz , a ergologia

[...] não é uma disciplina no sentido de um novo domínio do saber, mas, sobretudo, uma disciplina de pensamento. Essa disciplina ergológica é própria das atividades humanas e distinta da disciplina epistêmica que, para produzir saber e conceito no campo das ciências experimentais deve, ao contrário, neutralizar os aspectos históricos. A démarche ergológica, mesmo tendo como objetivo construir conceitos rigorosos, deve indicar nesses conceitos como e onde se situa o espaço das (re)singularizações parciais inerentes às atividades de trabalho. (2000, p.45)

Entendemos, então, a ergologia como “um conjunto de normas de produção de conhecimento sobre a atividade humana” (Muniz, 2000, p.23)

Segundo Muniz,

No início da década de 1980, o declínio parcial do paradigma taylorista-fordista da produção de massa e a presença de inovações tecnológicas e organizacionais abruptas no mundo do trabalho criaram entre os trabalhadores e pesquisadores franceses uma demanda de espaços de formação e reflexão que os instrumentassem a intervir nessa conjuntura histórica. Um grupo de professores e pesquisadores de diferentes especialidades do conhecimento constituiu um coletivo pluridisciplinar de formação, pesquisa e intervenção sobre as situações de trabalho, denominado Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho. (Muniz, 2000, p.18-19)

A ergologia é uma disciplina de pensamento e busca convocar, para o estudo de situações de trabalho, disciplinas diversas. Isso se reflete na metodologia das pesquisas, pois os saberes que emergem dos trabalhadores são também convocados e considerados na produção dos novos conhecimentos sobre o trabalho.

A ergologia reconhece o espaço central do humano através do trabalho. Sendo assim, trazemos como interlocutor Yves Schwartz, com a noção do *uso de si*, conceito ergológico, e a distância estabelecida entre o trabalho prescrito e o trabalho real, ou seja, respectivamente, a tarefa e a atividade.

Sabe-se que os métodos ergológicos, como observação e entrevistas, para produzir conhecimentos a partir das situações reais de trabalho, desnudam a ação humana num movimento de confronto entre os traços objetivos das situações reais de trabalho e os traços subjetivos inerentes à ação humana.

Segundo Lima apud Cunha (2007,p.3) “trata-se de compreender a atividade por dentro, reconstituir a sua lógica em seu curso próprio de ação”, cujo objetivo das análises feitas é a incorporação de conhecimentos novos às práticas dos trabalhadores/as e também a possibilidade de transformações nas situações de trabalho. Todo esse movimento de produção de novos conhecimentos e de transformação carregarão a marca daqueles que vivem as situações de trabalho.

Considera-se, com o instrumental da ergologia, que a atividade é realizada por um ser vivente, capaz de inventar sempre sua relação com o meio, mesmo carregando consigo valores e regras. Ampliando a idéia de prescrição trazida pela ergonomia, a ergologia nos traz a noção de *normas antecedentes* que, conforme Sousa (2004, p.36)

Supõe o conhecimento da cultura local onde a escola está inserida, a experiência coletiva presentificada na organização do trabalho e nas condições de trabalho, bem como os valores da sociedade que fazem parte do patrimônio histórico e cultural que irão repercutir sobre a atividade. (...) abrange ainda as diretrizes formuladas pelas instâncias que prescrevem o trabalho bem como a ausência das prescrições, enfim, um conhecimento que ultrapassa aquele disponível pelas teorias ou disciplinas científicas, pelo saber formal, o que requer do/a professor/a um manejo bem particular nas turmas em que trabalha.

Conforme Telle apud Marchiori (2004, p.5) “as normas antecedentes , jamais serão suficientes para ‘dar conta’ da situação presente, são retrabalhadas, ou colocadas à prova por um ser vivente, em busca de reconstruir ‘seu’ meio em função do complexo de valores que local e singularmente é o seu.”

Deste modo, é fato que nos deixar guiar apenas pelas prescrições torna o trabalho “invivível” para os homens. É preciso viver o trabalho, indo além das prescrições, recriando meios e normas novas para operar. Na busca de tornar o trabalho vivível, o homem *renormatiza* as regras de trabalho a partir de suas próprias regras. o conceito de renormatização, também proposto pela ergologia, mostra-nos que o trabalhador/a não se adapta ao meio, mas sim, cria normas a fim de tornar o trabalho vivível.

Outro conceito que nos interessa é o de *uso de si*, que nos mostra, a partir das noções anteriormente apresentadas de normas antecedentes e renormatizações, que trabalhar é, além de gerir uma atividade, gerir a si próprio, utilizando seu “arsenal” de saberes, experiências, conhecimentos; é utilizar sua criatividade, é ultrapassar limites, quando o vazio das normas se apresenta, em uma situação de trabalho, ou quando as normas antecedentes não mais nos subsidiam em nossas atividades.

De acordo com Schwartz (2004, p.323),

[...] dizer que o trabalho é uso de si significa dizer que é lugar de um problema, de uma tensão problemática, um espaço de possíveis sempre negociáveis: não há execução, mas uso, e isso supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo em seu ser que é convocado, ainda que não aparentemente; a tarefa cotidiana requer recursos e capacidades infinitamente mais vastas do que são explicitadas.

As situações de trabalho vividas pelos sujeitos trazem sempre inovações postas por esses a partir de renormatizações e do uso de si que fazem. “Para a Ergologia, se o trabalho tem sempre uma dimensão do prescrito, ele tem sempre também uma dimensão

histórica que nos re-envia a uma experiência do ‘uso de si’ que fazem os trabalhadores. E eles o fazem segundo suas próprias normas, seus valores e saberes.” (Cunha, 2007,p.7)

Utilizamos em nossa pesquisa conceitos da ergonomia da atividade e da ergologia, pois entendemos que “buscar compreender o ponto de vista da atividade humana no trabalho é restabelecer sentidos, significados, razões, valores, motivos e crenças que permeiam as ações do sujeito humano no trabalho”. (Cunha, 2007,p.2)

Interessa-nos conhecer de perto o que é vivido em uma escola prisional pelos professores, suas interações com os alunos e de que modo dão conta dos imprevisíveis do trabalho ressaltados pelo ambiente da prisão onde desenvolvem suas atividades. Intencionamos entender de que maneira o aluno detento e o espaço de atuação, a prisão, influenciam sobre o agir e o viver do trabalho docente. O trabalho é por nós entendido como ação dos humanos sobre a natureza, na intenção de transformá-la. Corroborando Marx,

[...] o trabalho é um processo consciente por meio do qual o homem se apropria da natureza para transformar seus materiais em elementos úteis para a sua vida. O trabalho torna o homem ‘verdadeiramente humano’, pois ao atuar por meio deste movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.
(Marx, 1983, p.149)

É nesse cenário, em que os homens instituem interações e transformam a si mesmos e criam novas realidades, de complexidade do trabalho, que enfatizamos um dos aspectos integrantes do processo de trabalho: a atividade. Entendemos o trabalho, a partir da ergonomia da atividade e da ergologia, como uma unidade problemática entre a atividade humana, as condições reais de trabalho e os resultados alcançados. Segundo Schwartz apud Cunha (2007,p.7) “o trabalho é lugar de acontecimentos complexos”.

São, os sujeitos, obrigados a fazer escolhas, a criar e a mobilizar todos os recursos disponíveis, a fim de realizar a tarefa, mediante um meio infiel, que nem sempre, no momento do agir, atende às prescrições. É preciso tomar consciência de que a docência, assim como todas as outras atividades de trabalho, são norteadas pelas prescrições, porém não está a elas restrita.

A atividade humana se apresenta no hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real. A análise da atividade humana pode ser feita a partir de

Comportamentos (gestos, posturas, deslocamentos...), de verbalizações ligadas diretamente à realização do trabalho ou que se fazem durante a realização do mesmo (reveladoras de situações conflituosas, de stress...) e de modo mais geral a partir do que é facilmente observável e apreensível. A partir destes ‘observáveis’, os mecanismos cognitivos que regulam o comportamento (avaliação, raciocínios, representações, resolução de problemas...), os componentes afetivos da atividade podem ser inferidos. As verbalizações dos operadores em auto-confrontação são particularmente preciosas pois elas permitem recolher o ponto de vista dos ‘operadores’ enquanto sujeitos de sua própria atividade.
(RABARDEL ET all apud CUNHA, 2007, p.4)

A docência é considerada uma das mais antigas ocupações exercidas pelo homem, sendo a figura do professor anterior à institucionalização das organizações escolares. Com as transformações sociais, do mundo do trabalho, culturais e tecnológicas, o trabalho docente apresenta modificações na forma de seu exercício e novas exigências a seus agentes se impõem, as quais repercutem na maneira de viver o ofício e na vida pessoal desses trabalhadores. Segundo Esteve (1999), os professores precisam se adaptar a essas novas exigências, às mudanças evolutivas dos processos de trabalho na docência, mesmo que, muitas vezes, as condições de realização da atividade não tenham acompanhado tal evolução, ficando os profissionais de ensino com uma sobrecarga de trabalho no desenvolvimento de suas atividades. O professor é “convocado” a viver o ofício de maneira total, em condições materiais nem sempre favoráveis nos espaços escolares, a partir de uma formação nem sempre em consonância com as necessidades cotidianas do ofício, a fim de alcançar os objetivos da educação na preparação do aluno para interagir com a sociedade e este, como cidadão reflexivo, crítico e autônomo, ser capaz de transformar o meio em que vive.

Mergulhar na atividade da docência em seu local de trabalho exige do pesquisador a utilização de ferramentas metodológicas que possibilitem olhar a lupa o fazer desse ator social em situações cotidianas, marcadas tanto pelo fazer real, como pelas normas prescritas.

Ao escolhermos a abordagem ergológica como importante intercessor para a pesquisa da atividade humana, consideramos, assim como a Ergologia, que a atividade não se reduz às “instruções, procedimentos e modos operatórios, mas é também, ‘retratamento’ à prova da experiência dos ‘valores vindos de fora’. A atividade industriosa é sempre destino a viver, engaja pessoas” (Schwartz, 2000, P. 715).

Nesse sentido, operaremos com o conceito de atividade baseado em Vygotsky e Leontiev, o qual, segundo Teiger apud Sousa, (2004, p.20) apresenta-se como um mediador, o intermediário da manifestação entre o sujeito que trabalha e seu meio ambiente”. De acordo com Athayde apud Sousa (2004, p.20), “a atividade implica na relação entre o real material (aspectos simbólicos, comunicacionais e imateriais) com os outros e consigo mesmo. É a expressão de um compromisso que mobiliza o/a operador/a da atividade como um todo que se volta integralmente para a solução de problemas concretos”. Conforme Guérin et al apud Sousa (2004, p.16), a atividade “é o conjunto de fenômenos (fisiológicos, psicológicos, psíquicos,...) que caracterizam o ser vivo cumprindo atos. Estes resultam de um movimento de conjunto do homem (corpo, pensamento, desejos, representações, história) adaptado a esse objetivo”. Sendo assim, entendemos a atividade como a interação humana com a realidade objetiva.

Procuramos compreender o trabalho docente realizado em uma escola prisional, um espaço diferenciado, com especificidades e a relação de seus operadores, os professores, com o sujeito privado de liberdade, a fim de perceber a complexidade dessas relações. Ou seja, perceber a atividade de trabalho como o modo segundo o qual cada um dos indivíduos se relaciona com os objetivos propostos, com a organização do trabalho e com os meios que ele dispõe para realizá-los. Partimos do pressuposto de que os docentes sentem-se valorizados no exercício de seu ofício na instituição prisão em comparação com o desenvolvimento de suas atividades nas escolas extra-muros. Sentem-se até certo ponto satisfeitos com sua atividade na escola prisional, apesar das condições muitas vezes adversas do local de trabalho para realização da atividade e das dificuldades de todas as ordens apresentadas pelo aluno apenado. Buscamos entender por que o espaço da prisão para o exercício da ação pedagógica tem representado, para o docente que lá atua, mais gratificante do que os espaços escolares extra-muros, como este exerce seu ofício, como se dão às interações entre professores e alunos, quais as condições de trabalho em que se procuram cumprir os objetivos da educação no cárcere.

Pensamos que sem um maior conhecimento das atividades cotidianas dos professores no espaço da prisão, não se torna viável a elaboração de projetos ou planos que visem melhorar a produtividade, a formação e o alcance dos objetivos dos agentes envolvidos na educação prisional, por entender que esse espaço diferenciado e as características específicas do aluno influenciam diretamente as atividades desenvolvidas e as escolhas feitas pelos profissionais durante seu trabalho. É necessário um “descortinamento” das situações de trabalho e conhecimento das demandas daqueles

que vivem a atividade docente na prisão, a fim de entender seus processos de atuação, suas escolhas e perceber as reais necessidades dos agentes envolvidos no processo de educação na prisão, sempre objetivando uma maior eficácia na elaboração dos planos de ação e a contribuição para uma melhor formação desse profissional.

Segundo Wisner (1994), "(...) *uma das características mais notáveis dos seres vivos é a diversidade de suas reações numa dada situação*" (p.19). Procurou-se compreender como se efetivava a atividade dos professores em uma escola prisional, os tipos de variabilidades e prescrições presentes. Assim, observamos os modos operatórios dos professores para a realização da atividade, bem como estivemos atentos às interações, aos olhares e às conversas travadas no espaço da atividade entre professores e alunos. Busca-se também conhecer a maneira pela qual os docentes lidam com as infidelidades do meio, estabelecem regulações em suas ações no contexto diferenciado de uma escola na prisão e como buscam atingir os objetivos propostos para a educação no cárcere.

Na análise da atividade optamos em

- definir o objetivo da educação carcerária,
- observar as condições dadas para o cumprimento dessa tarefa e
- descrever a realização da tarefa em si pelos docentes,
considerando as interações e relações de poder entre os agentes da escola e da
instituição prisão.
- Entender o bem-estar apontado pelos docentes no trabalho
realizado na prisão

Assim como Tardif (2005), interessamo-nos pelo que os professores realmente *são e fazem*, em detrimento do discurso normativo e moralizante, de raízes históricas no ethos religioso da profissão de ensinar, baseado no que os professores *deveriam ou não fazer*.

Não se pretende com a pesquisa desprezar o caráter normativo da docência, mas valorizar o que esses profissionais fazem em seus locais de trabalho, não reduzindo a atividade docente à mera reprodução de tarefas. Corroborando as idéias e o estudo de Tardif, entendemos a docência como um trabalho realizado além do que é prescrito, como uma atividade em que o agente investe em seu local de trabalho, dando significação e sentido a suas ações, vivenciando a função como uma experiência pessoal

em busca da construção de conhecimentos e de uma cultura própria da profissão. De acordo com o autor, “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (2005, p.38)

Entendemos que todo indivíduo, em seu trabalho, faz uso de sua história, de suas marcas pessoais. Chega ao trabalho impregnado de costumes e aprendizados que influenciam em suas situações de trabalho e em suas escolhas diante da realização das atividades, quando frente às variabilidades do meio. Para conhecer o trabalho docente realizado em uma escola na prisão buscamos, com o suporte dos instrumentos metodológicos da ergologia, observar, descrever, analisar o fazer do trabalhador inserido em um contexto real, objetivando apreender o trabalho efetivamente realizado, ou seja, como o homem se comporta para executar o que lhe é imposto pela organização do trabalho.

A docência apresenta aspectos rotineiros, codificados e formais, tais como: o espaço escolar organizado, de certa forma, estável e uniforme; o trabalho realizado por especialistas, com uma formação específica; o trabalho calculado, mensurado, planejado; entre outros. Sendo assim, pode-se perceber a docência como uma “atividade instrumental, controlada e formalizada” (Tardif, 2005, p. 42). No entanto, não se pode desconsiderar as invariabilidades e infidelidades do meio que acabam por gerar a atividade docente aspectos informais e indeterminados. Logo, essas imprecisões acabam por oferecer aos agentes a possibilidade de dar sentido a sua atividade, investindo de si para tentar amenizar a distância entre o prescrito e o que é feito no ambiente complexo da docência, o qual não pode ser inteiramente controlado, principalmente quando o objeto de trabalho é um ser humano.

Segundo Tardif (2005, p.43) “lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas. Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador (...)”. Importa-nos destacar as diferentes tarefas as quais o professor tem que cumprir em suas atividades, não só referentes ao espaço da sala de aula, mas também em relação à organização escolar, aos pares, aos alunos. A escola apresenta-se como uma organização influenciada pelo capital cultural, econômico e social, crenças, valores, etnias e identidades diferentes, de seus diversos agentes, inclusive os professores, ou seja, “uma organização aberta, de

fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas” (Tardif, 2005); rejeitando assim caminhos exclusivamente prescritos e formais. Levando em conta que o trabalho docente abriga em suas atividades cotidianas aspectos formais e informais, apresentando-se como um trabalho flexível, mas codificado; controlado, mas com uma certa autonomia, a que Tardif (2005) chama de trabalho heterogêneo, por permitir a “convivência” de aspectos contraditórios e diversos.

Objetivamos *observar*, *descrever* e *analisar* a atividade docente realizada em uma escola prisional a fim de perceber as **exigências reais das tarefas** em busca do cumprimento dos objetivos da educação no cárcere, **as condições de trabalho** que levam esses profissionais a promoverem regulações em sua atividade, a fim de “driblarem” as variabilidades do meio, inclusive investindo o que são como pessoa e as **interações**, em sala de aula, com seu o aluno, sujeito privado de liberdade; interações marcadas pela heterogeneidade do grupo, pois oriundos que são de comunidades diferentes, de cidades diferentes, com marcas pessoais distintas, saberes e conhecimentos nem sempre valorizados, com sua auto-estima em baixa, entre outros fatores que exigem do profissional de ensino ir além do domínio dos saberes curriculares. Exige dos docentes afeto, doação, saberes diversos, humildade, aceitação do outro. Fatores esses nem sempre apontados nas prescrições e na racionalidade do trabalho em uma organização escolar, mas que fazem parte do repertório docente construído ao longo de sua trajetória, de sua socialização, de sua história como pessoa.

Pretende-se ao final da pesquisa, como proposta da metodologia escolhida, levar os dados e a respectiva análise desses ao grupo de participantes para que, após a discussão dos resultados, esses dados sirvam de referência na elaboração dos novos planos de ação da escola, como acordado entre pesquisadora e equipe pedagógica.

4

A docência na prisão

4.1

Professores da escola prisional Henfil: quem são?

Eles têm muito a nos ensinar. A nossa formação é acadêmica intelectualista, abstrata, livresca. A deles é empírica, pragmática, forjada no sofrimento, rica de sabedoria. A grande diferença é que nós sabemos que sabemos e eles não sabem que sabem. Ajudar a fazê-los ver o quanto sabem tem sido a nossa preocupação

(Frei Betto, sobre os presos, no tempo em que esteve na cadeia, durante a ditadura militar)

Ao chegar à sala dos professores da Escola Henfil, a fim de me apresentar e apresentar a pesquisa, estava preocupada e um pouco deslocada. Embora o ambiente de uma escola prisional já me fosse familiar, sempre é possível perceber a tensão que se instala no local quando algo novo surge ou alguém desconhecido aparece pelos corredores. O clima de curiosidade, dúvida e desconfiança sobre o novo são características marcantes daquele espaço.

Segui em frente, agindo de maneira natural e cumprimentando a todos, internos e equipe pedagógica, deixando transparecer segurança e cordialidade. A tranquilidade superou a ansiedade quando me deparei com alguns rostos conhecidos. Eram professores que já haviam trabalhado comigo em outras instituições, tanto prisional quanto extra-muro. Pude, então, relaxar e apresentar os objetivos da pesquisa. Mais tranqüila fiquei com a reação dos professores. Todos se dispuseram a participar, todos se mostraram ávidos em falar sobre a realidade em que vivem.

É nítida a necessidade de um espaço que revele seu trabalho, as condições de sua prática e as especificidades do alunado. Todos ansiavam por falar de seu cotidiano em uma escola na prisão, do sentimento de abandono por parte dos governantes responsáveis. Mas não só de angústias é marcado o dia-a-dia daqueles profissionais. Sempre presente em seus discursos, está a satisfação em atuar em uma escola na cadeia, em poder ser reconhecido e valorizado pelos alunos, em sentir que as atividades propostas são reconhecidas e importantes no cumprimento dos objetivos da educação no

cárcere. É fato que essa sensação de regozijo se dá ao compararem a efetividade das ações pedagógicas e o público alvo dessas ações da escola prisional com os que encontram nas escolas extra-muros. É nítida a insatisfação dos docentes com as condições de trabalho e as dificuldades de relacionamento com os alunos das escolas em que atuam fora da prisão.

São inúmeras as exigências a serem cumpridas pelos professores; em contrapartida, não há remuneração condizente com tais exigências e as interações no espaço de sala de aula, entre professor e aluno tornam-se, a cada dia, um desafio na profissão, quase sempre superado às custas do esgotamento psicológico do profissional. Sendo assim, mesmo diante do quadro de sucateamento e terror, que se apresentam nossas cadeias, lá ainda é um lugar, para o professor, em que ele se sente importante, valorizado, fazendo com que supere o perigo iminente de uma rebelião, enfrente com serenidade as regras de segurança impostas pela cadeia, invista o que é como pessoa na realização de sua atividade.

A escola Henfil oferece aos internos o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. No entanto, o grupo de professores em sua maioria atua nas séries referentes ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Desta maneira, os sujeitos escolhidos para a pesquisa são os que atendem a esses segmentos. Trabalhamos com um grupo de 10 professores, das diversas áreas do conhecimento, que apresentaram horário compatível com a pesquisa. A escola trabalha com 23 profissionais; 5 atuam junto às turmas de Ensino Fundamental I e os demais, 18 desenvolvem suas atividades no Ensino Fundamental II e Ensino Médio; 3 professoras, durante a pesquisa, estavam de licença, uma maternidade e duas por problemas de saúde;. Todos os professores que trabalham em escolas prisionais são profissionais vinculados à rede estadual de educação. Fizemos observações em suas aulas, acompanhamo-os em alguns momentos informais na sala de professores, praticamente o único espaço, além da sala de aula, onde um professor de escola prisional circula, e realizamos entrevistas, todas na escola.

Professor(a)	Idade	Tempo de serviço em escola prisional	Vínculo com a Instituição	Disciplina que leciona	Trabalha em outra Instituição escolar	Segmento em que atua na escola prisional
Simone	37 anos	4 anos	matrícula	Língua	Município	EF II e EM

				Portuguesa	(diretora)	
Verônica	48 anos	8 anos	Matrícula	Geografia	Município	EF II e EM
Valdevino	50 anos	4 anos	Matrícula	Matemática	Estado (Matrícula) e Ensino Superior (Privado)	EF II e EM
Iracema	55 anos	8 anos	Matrícula	História	Município (aposentada)	EF II e EM
José Carlos	49 anos	7 anos	Matrícula	Geografia	Município	EF II
Márcia	56 anos	2 anos	Matrícula	Sociologia	Estado	Ensino Médio
César	45 anos	4 anos	GLP	Biologia	Estado e Município	EF II e EM
Soraia	42 anos	4 anos	Matrícula	Língua Portuguesa	Estado	EF II
Rosane	43 anos	1 ano	Matrícula	História	Estado	EF II
Rosângela	53 anos	9 anos	Matrícula	Inglês	Estado	EF II

O perfil dos professores da escola Henfil foi coletado durante a pesquisa de campo e as entrevistas. O corpo docente¹ da escola apresenta-se como majoritariamente feminino: dos dez professores participantes da pesquisa, apenas três são do sexo masculino.

Em termos de faixa etária nos chamou a atenção o fato da maioria ter idades que variam de 37 a 56 anos, com uma maior concentração de professores (nove) entre 42 e 56 anos, caracterizando assim um grupo de profissionais mais maduro e que, segundo a literatura, nessa faixa etária, enfrenta as situações de trabalho em sala de aula com mais serenidade.. Em relação aos anos de experiência, todos têm mais de dez anos como

¹ O corpo docente da escola Henfil é formado por 23 profissionais de ensino. Sendo 17 de matrícula na própria unidade, 6 fazem GLP (uns têm matrícula em outras unidades prisionais; outros não, têm sua matrícula fora do sistema). Desse total, apenas quatro são do sexo masculino.

profissionais do magistério, porém a maioria trabalha há menos de cinco anos em escolas prisionais.

Esses dados são significativos, pois revelam a existência de um processo de rotatividade dos profissionais na escola² estudada. Entendemos ser imprescindível um tempo maior de permanência do professor na mesma instituição para que ele possa conhecer a instituição, seus alunos, sua forma de funcionamento e sua organização. O tempo de trabalho em uma mesma organização oportuniza, ao profissional, um aprendizado sobre ela, e esse aprendizado influencia diretamente em seus modos de agir e em sua prática cotidiana. Sendo assim, entendemos que o tempo de atuação em uma mesma instituição pode ser considerado importante como parte de sua formação em serviço, oferecendo-lhe subsídios para o enfrentamento das situações de trabalho.

É importante destacarmos que essa rotatividade dos profissionais tem sido entre as escolas que trabalham com sujeitos privados de liberdade, o que demonstra não uma inadequação ou abandono das atividades no cárcere, mas que pode ser ocasionada por alguma incompatibilidade particular do docente.

Dos dez professores entrevistados, apenas um não possui matrícula nas escolas do sistema prisional. A pesquisa de Julião (2003) justifica a rotatividade dos professores das escolas prisionais pelo fato de serem, em sua maioria, contratados por tempo determinado, período não superior a dois anos, de acordo com legislação vigente. Destaca ainda Julião que os contratados não escolhem as escolas onde serão lotados, apenas os profissionais de matrícula possuem o direito a escolha da escola em que querem atuar, de acordo com a classificação que obtiveram em concurso realizado e com as vagas existentes.

Deste modo, observamos que vem ocorrendo uma mudança no perfil do profissional de ensino que atua nas escolas de presídio, pois quase a totalidade dos entrevistados na Escola Henfil tem sua matrícula no sistema prisional, demonstrando ser escolha deles atuar nesse contexto diferenciado. Os motivos que os levaram a procurar o

² Ao final do ano letivo de 2007, cinco dos dez professores entrevistados saíram da Escola Henfil. Três foram trabalhar em uma instituição de medidas sócio-educativas para menores, um continua atuando na escola prisional situada na unidade prisional Bangu IV, onde tem matrícula, deixando a Escola Henfil, onde fazia GLP e um desligou-se das escolas de presídio. Esse último não tinha matrícula em nenhuma escola de presídio. seu vínculo era apenas GLP, carga horária suplementar, (gratificação por lotação prioritária). A GLP, prática comum na rede estadual do Rio de Janeiro, pode ser cumprida na mesma escola em que o professor está lotado com sua(s) matrícula(s) ou em outra unidade escolar, de acordo com a necessidade. Há professores com duas matrículas e uma GLP, ou ainda com uma matrícula e duas GLPs, o que representa de 48 a 60 horas-aula semanais.

espaço da prisão como espaço de trabalho, visto não ser concedida nenhuma gratificação salarial extra para o desempenho da atividade no cárcere, justificam-se por diversos motivos: a insatisfação com as dificuldades enfrentadas nas escolas extra-muros, principalmente, em relação aos problemas de comportamento dos alunos; a carga horária pequena a ser cumprida na escola prisional; o número de alunos em sala de aula; a valorização do trabalho docente por parte dos alunos; o desejo de desenvolver um trabalho com forte cunho social e maior autonomia de trabalho.

Antes de começar a entrevista com a professora Márcia de Sociologia, ela fala de sua vontade, há mais de 11 anos, de trabalhar no sistema prisional. Trabalhou como contratada e GLP durante um tempo, mas precisou sair por questões burocráticas. Voltou ano passado através de remoção³ da Escola Estadual Sarah K. para a Escola Henfil e conseguiu também uma GLP na escola localizada no Talavera Bruce⁴. A professora destaca seu “desejo guardado de trabalhar no sistema. Já havia tentado 3 vezes e não tinha conseguido”. Outros entrevistados ratificam o interesse em desenvolver atividades nas escolas situadas no cárcere por conta de algumas vantagens percebidas em relação às escolas extra-muros.

“A questão do quantitativo de alunos em turma aqui não ser igual ao da rua em que você tem 45, 50 alunos, tudo isso facilita o teu trabalho apesar de algumas condições não serem as mais favoráveis”.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

“Por incrível que pareça, o que mais gosto daqui é a liberdade de atuação, desde que a gente não transgrida as normas e tenha um trabalho planejado, organizado junto ao grupo e a direção, a gente tem toda liberdade”.

(Professora Soraya, Língua Portuguesa)

Há de se ter cuidado com a autonomia descrita e praticada pelos profissionais que atuam nas escolas prisionais, pois sabemos que faltam políticas públicas direcionadas a esse grupo, falta uma estrutura organizacional dentro da própria secretaria de educação no que diz respeito ao trabalho desenvolvido e a ser desenvolvido por essas escolas, há uma deficiência de pessoal de apoio como coordenador e supervisor pedagógico, orientador educacional, secretária, para, junto ao diretor e aos professores desenvolverem propostas mais consistentes de atendimento aos

³ Possibilidade que o professor da rede estadual de educação tem de transferir sua matrícula para outro local ou para outra escola.

⁴ Unidade prisional para mulheres.

sujeitos privados de liberdade. Logo, o diretor acaba sobrecarregado em suas diversas atribuições burocráticas e administrativas e muitas vezes não consegue acompanhar de perto o trabalho realizado pelos professores. O professor acaba tendo maior liberdade no direcionamento de suas atividades dentro das escolas prisionais do que acontece nas escolas extra-muros.

Por conta da ausência de uma política, a gente acaba vendo que não existe material, não existe recurso; o professor vive de uma forma muito precária. Ele não tem nenhum tipo de gratificação ou benefício por estar dentro desse espaço (...) o que a gente acaba vendo é que você não oferece as condições, o professor, algumas vezes, acaba se aproveitando dessa ausência de condições também, por questões particulares. Então, você acaba vendo que por não existir algo consolidado, uma possibilidade de organização de uma proposta pra esta unidade então os professores vivem fazendo o que eles querem, do modo que eles querem, sem nenhum tipo de acompanhamento. O que a gente acaba vendo é que alguns são espaços totalmente improvisados, não tem condições estruturais mínimas e que o professor acaba ficando ali dentro daquele espaço o que ele pode. Às vezes, a gente critica o professor, mas ele tá fazendo às vezes o máximo dentro das condições que são oferecidas.

(Elionaldo Julião)

Uma questão que me incomoda quando falo dos docentes é em relação ao fato de ele não ter uma postura crítica, um olhar crítico com relação a todo trabalho, ao aluno. Ele de certa forma se acomodou. Eu vejo como uma forma de ele se beneficiar, por não existir uma cobrança de carga horária, uma cobrança de conteúdos trabalhados, de resultados, ele vai se aproveitando de tudo isso.

(Elionaldo Julião)

O fato também do professor encontrar dificuldades diversas em seu cotidiano de trabalho assegura-lhe maior liberdade na condução de suas atividades diárias, pois para driblar os imprevistos do dia-a-dia na cadeia é preciso utilizar todos os recursos disponíveis que nem sempre fazem parte do planejamento prévio da equipe.

Embora a educação nas prisões seja garantida por lei, os professores entrevistados não conheciam a determinação da Lei de Execuções Penais que garante a educação a pessoas privadas de liberdade, evidenciando assim um desconhecimento dos vínculos legais que os leva àquele ambiente de trabalho e da importância de sua atividade para os sujeitos privados de liberdade.

Conhecem, no entanto, os objetivos da educação no cárcere: a ressocialização do indivíduo apenado. Os professores trabalham com a preocupação em melhorar as

atitudes daqueles sujeitos quando em liberdade, investindo na formação de valores éticos, mas também com a preocupação de potencializar seus conhecimentos, tendo em vista a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. O desafio é imenso, pois a atividade docente se realiza em um contexto de punição, de isolamento, de perda de identidade. Busca-se através da educação a construção de um cidadão autônomo e crítico, entretanto sua autonomia e criticidade estão cerceadas em nome da disciplina e massificação do grupo. É preciso prepará-lo para o convívio social, porém, longe dessa sociedade na qual pretendemos (re)integrá-lo.

A análise dos dados coletados nas entrevistas e observações aponta alguns aspectos pertinentes ao trabalho docente em uma instituição prisional e oportuniza identificar aquilo que foi recorrente nas falas dos professores sobre a atividade em uma escola prisional e os momentos de discordância.

4.2 Os sujeitos privados de liberdade: quem são?

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”
"Penso que não cegamos, penso que estamos cego.
Cegos que vêem. Cegos, que, vendo, não vêem"

(Ensaio sobre a cegueira, José Saramago)

Eles, os professores das escolas prisionais, são aqueles que têm “a responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam”; de trabalhar, livres de possíveis preconceitos e julgamentos, ir além de um fato pontual, de um delito cometido. O *reparar*, portanto, não é nada mais do que se libertar da superficialidade da visão para aprofundar o interior do que é o homem e, finalmente, conhecê-lo, para assim tentar orientá-lo por caminhos menos dolorosos e com mais esperança.

O perfil dos sujeitos privados de liberdade apresenta algumas particularidades de acordo com recentes pesquisas. São, em sua maioria, jovens, solteiros, sem religião, afro-descendentes e com pouca escolaridade; pertencentes às comunidades carentes do estado; muitos estavam desempregados quando foram presos; outras jamais tiveram alguma ocupação no mercado de trabalho formal.

A Penitenciária Vicente Piragibe abriga, para cumprimento de pena, 1178 homens, de acordo com dados da SEAP⁵. No entanto, nem todos participam das atividades educacionais oferecidas no ambiente da prisão, pois a escola não comporta esse número de alunos. Em torno de setecentos detentos estão matriculados na escola Henfil. Mesmo com esse número elevado de alunos, para as condições de uma escola na prisão, observou-se que a frequência dos alunos é um fator preocupante em todas as escolas de presídio.

Visita durante a semana e no horário escolar, punições por mau comportamento, desânimo para cumprir as atividades por conta de problemas diversos que enfrentam no dia-a-dia da prisão, descaso dos agentes responsáveis em liberar os presos no horário escolar, são alguns fatores que contribuem para o esvaziamento da escola, tornando difícil para o professor o cumprimento das atividades planejadas.

Embora nossa pesquisa não esteja diretamente relacionada ao aluno detento, é preciso trazer algumas de suas particularidades, por entender que as situações de trabalho docente são situações sociais caracterizadas por interações entre seres humanos; no caso da educação carcerária, professor e sujeito privado de liberdade. As interações entre professor e aluno na sala de aula e durante as situações de atividades cotidianas estão no próprio centro do trabalho docente.

Desta maneira, além do contato com os alunos durante as observações e nossa estada no campo de pesquisa, foi realizada uma entrevista com três alunos, a fim de perceber a visão deles sobre o trabalho do profissional de ensino em uma escola prisional, o que os leva ao estudo, o porquê da disciplina ser fator tão elogiado nas escolas prisionais, entre outros assuntos de interesse da pesquisa.

Em todas as salas de aula observadas, o professor sempre me apresentou e me pediu para explicar os objetivos da pesquisa e de minha presença na escola. Em todos os momentos senti uma boa acolhida, mesmo com o episódio já relatado em que precisei explicar diretamente ao “presidente da cadeia”⁶ minha presença ali, pois estavam preocupados por eu ser professora de uma outra unidade prisional, de uma facção rival⁷.

⁵Secretaria de Administração Penitenciária

⁶ As organizações criminosas que “controlam” a cadeia possuem hierarquia e alguns detentos, chefes de comunidades aqui fora, acabam assumindo papel de liderança no interior dos presídios.

⁷ A penitenciária Vicente Piragibe tem membros da facção Comando vermelho; enquanto a penitenciária, que trabalho como professora, Bangu IV, é controlada pela facção ADA (amigos dos amigos)

Os sujeitos privados de liberdade procuram o espaço da escola na cadeia por inúmeros motivos: pela remição⁸, pela possibilidade de contato com pessoas que os trate bem, pela possibilidade de conversar sobre assuntos diversos, esquecendo um pouco os assuntos da cadeia, pela merenda, pela chance de aquisição de novos conhecimentos. Tardif (2005) nos fala sobre ser o “osso duro das atividades da organização escolar” as relações entre os professores e os alunos, principalmente, pelo fato de os alunos serem obrigados a irem à escola e a atividade escolar não ter, para a maioria, um lugar central em suas vidas, sendo, muitas vezes, um fardo.

Olha, um dos motivos...eu considero dois motivos principais, para que eles procurem a escola; um é a remição, a qual eles têm direito; e a outra de certa forma é falar deles, porque eles adoram falar deles, se você der uma oportunidade, eles falam o tempo todo de seus problemas. É uma forma que eles têm de dar uma relaxada, uma apaziguada no transtorno mental, né. Porque é um transtorno mental.

(Professor Valdevino, Matemática)

Ao professor cabe “manipular” o aluno de maneira a transformá-lo de acordo com os objetivos da organização e com os meios disponíveis e moralmente aceitáveis, mas também controlá-los para que colaborem com as ações a serem realizadas pelos professores. Desta maneira, percebemos que o trabalho docente necessita da colaboração do aluno para que se efetive. Fator esse que, muitas vezes, pode causar esgotamento e um excesso de investimento pessoal do profissional para que consiga realizar suas atividades cotidianas no interior das salas de aula.

Durante o trabalho de campo percebemos que na escola prisional ocorre o processo inverso, pois os apenados não são obrigados a freqüentarem a escola; pelo contrário, há inúmeros interesses, como já citados anteriormente, que os fazem desejar estar no ambiente escolar.

A escola funciona muito bem. A escola ajuda muito o dia-a-dia do preso, porque o complicado num lugar desse é você não ter o que fazer. E a escola te ajuda a suprir um pouquinho disso, o contato com as pessoas. Ajuda a suprir um pouco a carência do preso. O preso não faz nada o dia inteiro, pelo menos a escola ensina e ajuda a passar um pouco o tempo.

(Interno 1)

⁸ o detento que participa das atividades educacionais assina a ficha de remição. A remição permite a redução de pena. A cada três dias de estudo, diminui-se um na pena a ser cumprida.

Em relação à disciplina, esse é um fator com o qual os professores não precisam se preocupar durante a realização de suas atividades, sendo um dos pontos que traz maior satisfação ao professor em desenvolver sua prática no ambiente prisional.

“Aqui dentro o pessoal já procura a escola porque quer aprender alguma coisa, vem porque quer. Tem outra meta na vida, não quer mais fazer o que fazia antes, quer partir pra outra”
(Interno 2)

Segundo os alunos entrevistados o respeito ao professor e a boa disciplina alcançada no ambiente escolar da prisão deve-se pela idade do grupo, pelo número menor de alunos em sala de aula, pela ideologia da própria cadeia, pelo valor dado ao professor que vem dar aula na prisão e pelas regras da facção.

Quando o preso está na cadeia há um respeito maior com a família do próximo, com o espaço que você conquista, como o espaço da escola. O respeito com a pessoa que está ali pra te auxiliar, pra te ajudar, como no caso do professor. Então, essa carência torna a gente mais realista em respeito às coisas. Lá fora, o adolescente acha que o professor tá ali, porque tem que tá. Aqui, o professor que vem dar aula num lugar como esse, tá aqui porque quer tá. Então, você tem que cativar e respeitar essa pessoa.
(Interno 1)

“A facção em si influencia, porque sempre que a gente entra aqui, as normas são passadas. O respeito ao espaço do outro é primordial. Tudo é construído em cima do respeito ao próximo. É uma hierarquia que tem que ser respeitada.”
(Interno 3)

O sistema escolar criado na época da sociedade industrial apresenta algumas dificuldades de integração às mudanças em curso na contemporaneidade. Parece, então, “uma estrutura erguida uma vez por todas, como uma organização fossilizada” (Tardif, 2005). No entanto, é sabido que as mudanças ocorridas nos últimos tempos têm afetado diretamente a missão dos professores e o papel tradicionalmente exercido pela escola.

A escola não é mais o único lugar onde se aprende; o retorno dos saberes escolares na vida profissional não é mais garantido; os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de informações e nem podem ser considerados os únicos mediadores de conhecimentos. Mudam-se funções, transformam-se papéis, sem, entretanto, existirem melhores condições de formação, de exercício da atividade ou

de gratificação. Surgem novas exigências a serem implantadas em um terreno velho e impróprio para o cultivo das novas demandas sociais que invadem o espaço escolar.

Em conseqüência da velocidade de surgimento e transformação dos saberes, não há mais garantia da essencialidade de competências e conhecimentos adquiridos ao longo de nossa trajetória escolar ou durante o percurso profissional, tudo pode se tornar obsoleto antes de terminarmos uma das etapas escolares ou durante a preparação profissional.

O novo indivíduo, aluno, que se apresenta à escola, exige novos comportamentos, novas dinâmicas e atividades por parte da escola e do profissional de ensino. São necessárias novas mediações a fim de contaminar o grupo e fazê-los cúmplices no cumprimento dos objetivos da escola a serem alcançados. O professor na escola prisional, apesar das condições adversas ao exercício da atividade, sente-se de certa maneira mais confortável, pois a exigência em relação à sua formação não é tão incisiva, a comunidade e a família estão distantes e os alunos valorizam a simples presença da pessoa do professor naquele espaço. As relações professor/ aluno são mais pacíficas e cordiais, facilitando a implementação das atividades e a realização do trabalho docente, do que as estabelecidas nas escolas extramuros, afetadas diretamente pelas mudanças sociais, econômicas e culturais do mundo contemporâneo, capazes de tornar a profissão professor mais complexa e desafiante do que, reconhecidamente, já é.

Os professores que vêm trabalhar aqui são excelentes profissionais, porque, digamos assim, lá fora todo mundo acha que aqui é um monte de animalzinho preso. A realidade é essa. Não sejamos hipócritas. É o que pensam. E o professor, mesmo que a família fique com medo de qualquer coisa, ele vem. E quando chegam aqui, vêm uma realidade diferente, uma realidade de seres humanos carentes de um pouco de atenção. Então nós só podemos achar excelentes essas pessoas que querem e vêm ensinar na cadeia.

(Interno 1)

Trabalhar aqui é complicado. O profissional tem que ser bom, tem que gostar de fazer o que faz. Aqui ele tem até um retorno maior, um respeito maior, se sente mais valorizado do que na rua. Na rua a molecada tá xingando, não respeita. Aqui ele tem um retorno profissional maior. Eles falam isso pra gente. No início ficaram apreensivos, mas depois viram que não é nada disso. Lá fora tem mais violência do que aqui dentro.

(Interno 2)

Torna-se difícil o trabalho do professor com pessoas aprisionadas, pois com as intensas e velozes mudanças na sociedade e a quantidade de informações que circulam pelo mundo, sem os recursos didáticos e até midiáticos, como a Internet, que amenizariam a distância entre o mundo do confinamento e o mundo externo onde tudo acontece, limita-se a atuação dos docentes. A prisão, como uma instituição total, caracteriza-se por uma barreira simbólica às relações sociais com o mundo exterior e sem o contato físico entre os encarcerados e aqueles que se encontram livres. Seus muros altos, suas portas fechadas, seus sistemas de segurança fazem parte das estratégias para possibilitar o bom funcionamento desses estabelecimentos.

Os indivíduos, integrantes das sociedades modernas, costumam realizar suas tarefas em diferentes espaços, com outras pessoas, de maneira diversificada. Já nas Instituições Totais há uma quebra desse modelo, pois as atividades são realizadas em grupo, com regras e horários pré-determinados, submetidos a uma autoridade de forma a atender os objetivos específicos da instituição e não mais à vontade do indivíduo. Sendo assim, essas pessoas vivem de uma maneira diferente do restante da sociedade, passam anos e anos levando uma vida intra-muros em desacordo com a realidade externa.

Para Foucault (1987) as Instituições Totais, de que fala Goffman (1999), são caracterizadas como instituições complexas, com a finalidade de treinar corpos. Instituições que pretendem tornar os indivíduos dóceis e úteis e são constituídas no momento em que se institui no corpo-social processos para repartir os indivíduos, fixando-os e distribuindo-os espacialmente, classificando-os de forma a tirar deles o máximo de tempo e de forças. As prisões, assim como as outras instituições totais, mantêm o indivíduo, conforme nos diz Foucault, “numa visibilidade sem lacuna”, formando em torno dessas pessoas um aparelho completo de observação, registro e notações, constituindo-se, assim, um saber sobre esses indivíduos que se acumula e se centraliza.

Em sua pesquisa sobre a história da prisão, Foucault nos apresenta os mecanismos de controle dos corpos dos apenados, como se criou toda uma tecnologia de controle. No entanto, essa tecnologia não é utilizada apenas na instituição prisão, mas em todas as instituições totais, como escolas, internatos, hospitais. Esse tipo de poder específico, exercido por uma rede de mecanismos e dispositivos, foi chamado por Foucault de poder disciplinar. O autor nos diz que a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço.

O poder disciplinar é uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Também é controle do tempo, objetivando produzir o máximo de rapidez e eficácia. Este poder tem a vigilância como um de seus principais instrumentos de controle. A disciplina também implica em um registro contínuo do conhecimento, pois ao exercermos o poder, produz-se um saber. A sociedade disciplinar surge da relação entre poder e saber, ou seja, da disseminação dos saberes científicos que condiciona o sujeito na sociedade capitalista à disciplina. Segundo Foucault o jogo do poder se efetiva a partir do funcionamento de conjuntos de saberes, que dele nascem mas que igualmente o condicionam. De acordo com Gomes (2006)

O preso, diferentemente dos alunos de uma escola extra-muros regular, está condicionado a dispositivos disciplinares específicos, que são mais rigorosos do que em outras escolas, que dizem respeito à manutenção da ordem na instituição penitenciária na qual ele esteja custodiado.

Muitos dos alunos internos nunca tiveram contato com as tecnologias digitais, raros são aqueles que já leram alguma obra literária, foram ao teatro ou até mesmo ao cinema. Muitos estão afastados da escola há tempos e seus relatos sobre suas experiências escolares nos mostram um quadro de exclusão através de constantes repetências e/ou problemas disciplinares, muitos até foram expulsos por mau comportamento.

Pode escrever aí, 70% está nessa vida porque não teve outra opção. Nas comunidades não têm muitas e boas escolas, não têm lazer, não têm cursos profissionalizantes, técnicos e as famílias não têm como sustentar. A maioria não tem opção. Têm uns que estão nessa vida porque querem, mas a maioria não teve opção. A gente só vê portas se fechando.

(Interno 2)

Assegurar os direitos desses sujeitos não é prioridade da opinião pública, nem as condições em que cumprem suas penas mobiliza a sociedade, ou seja, reconhecer no apenado um sujeito de direitos, um cidadão parece-nos uma difícil tarefa. Não podemos esquecer, porém, que esses sujeitos voltarão a nosso convívio, logo é preciso utilizar o tempo de aprisionamento para apresentar-lhes novos caminhos e instrumentalizá-los para viverem, quando postos em liberdade, com mais dignidade e longe da delinquência.

Na maioria das vezes, banaliza-se o horror daquele submundo que vez por outra entra em nossas casas pelas imagens de rebeliões ou massacres. O sentimento de repúdio aos atos daqueles indivíduos, por vezes, faz-nos esquecer que junto a eles seguem esposas, pais, filhos, irmãos, enfim, uma legião de também “presidiários”, unidos pela mesma sentença. Não se trata de ter pena ou encará-los apenas como vítimas das sociedades capitalistas, mas de lutar para que a lei se cumpra, que a oportunidade de vivenciar experiências melhores e conhecer outros caminhos se faça presente na vida dessa multidão de homens que temos trancafiados em nossas cadeias.

A educação prisional assim como o trabalho nas unidades nos parece o fio da meada através do qual se podem deslindar as distâncias entre a vida do crime e a possibilidade de uma vida digna, em consonância com os preceitos sociais. Porém, nem a educação nem o trabalho sozinhos conseguirão o “milagre” da recuperação do detento. É preciso a união dos serviços existentes nos presídios, das instâncias governamentais e de uma total reformulação no sistema, já falido, penitenciário brasileiro. A educação constitui-se, então, como uma das ferramentas necessárias aos internos que desejam caminhar longe do crime.

4.2.1

O poder estabelecido e o poder paralelo na prisão

“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento
Mas ninguém diz violentas as margens
que o comprimem”

(Bertold Brecht)

É sabido que essas instituições possuem um conjunto de normas e regras aceitas e tidas como capazes de manter sob controle aqueles que se desviaram da retidão legal. No entanto, é importante destacar que em cada uma dessas instituições prisionais há um sistema paralelo e oficioso, com regras e valores que institucionalizam uma cultura da prisão.

A realidade que toma conta de nossa cidade, partida e repartida em facções, estende-se aos presídios, onde todos devem ser rotulados ou por sua “filiação” a uma dessas facções ou pelo bairro de onde vêm e que levam a marca de uma dessas facções. A cidade repartida, segmentada, intolerante em algumas fronteiras. O espaço público é tomado por siglas de pertencimento nem sempre espontâneo, mas sempre necessário à sobrevivência daqueles que ali habitam.

A opção pelo mundo do crime para muitos sujeitos privados de liberdade passa pela questão da garantia de sobrevivência, da oportunidade de ter uma posição que lhe garanta renda e poder, sem a necessidade de escolaridade; bastando apenas coragem e fidelidade.

O Estado tem apresentado uma baixa capacidade de controlar a dinâmica prisional, em fazer valer princípios fundamentais de respeito à integridade física e psíquica dos indivíduos presos, permitindo que grupos de criminosos, ligados a facções, imponham uma ordem interna sobre a massa dos presos, capaz de se estender a seus familiares. As más condições das prisões, alimentação ruim, falta de assistência médica, ociosidade, maus tratos, deficiências do serviço penitenciário, superlotação, ou seja, condições precárias de existência no cárcere e uma série de práticas que aviltam à integridade física e moral dos presos são facilmente encontradas.

Segundo a antropóloga Alba Zaluar (Folha de São Paulo, 17/10/2004), algumas dessas facções criminosas já se reconhecem como força política, por controlarem áreas territoriais consideráveis da cidade, além de suas populações e de mobilizarem enormes recursos financeiros provenientes principalmente do tráfico de drogas.

O Estado, com seus representantes legais nas unidades prisionais, tem tido seu controle cada vez mais diminuído na instituição, enquanto a liderança desses grupos aumenta a olhos vistos. As regras não são mais impostas pela direção da casa. Tudo é negociado. A participação dos chefes da cadeia nas decisões é imprescindível para que se mantenha a ordem. Notamos o avanço do poder paralelo das facções em relação às autoridades constituídas. Estão todos submetidos às relações de poder por parte do poder do Estado, mesmo que de forma ínfima, e às formas de poder das facções.

Concessões de poder da administração penitenciária às grandes lideranças dos presos tem sido uma estratégia garantidora da “paz” e da ordem no ambiente prisional.

A prisão se apresenta como um sistema social pouco permeável e marcado pela produção de uma cultura peculiar que contamina os indivíduos que ali estão. A cultura prisional, a qual estão expostos os alunos e até certo ponto os professores, pois precisam conhecer e respeitar alguns códigos comuns, constitui uma comunidade prisional com estratificação social, formação de grupos informais, lideranças, costumes e mecanismos próprios de controle social.

Em relação à escola Henfil, o bom entendimento e respeito com a direção facilitam o trabalho dos docentes, pois a facção daquela unidade prisional preza a hierarquia e tem normas rígidas de comportamento. Logo, o professor se sente seguro por trabalhar com um grupo disciplinado e respeitoso, que valoriza a figura do profissional.

Os ocupantes dos postos de trabalho da escola prisional são indicados pelos chefes da cadeia à direção. Se houver algum problema a direção entra em contato com o representante da cadeia na escola para a substituição desse elemento. São os chamados faxinas⁹. Como a escola não possui pessoal de apoio, os faxinas ocupam essa posição, desenvolvendo trabalho de limpeza, de secretaria, de monitoria, de apoio pedagógico e são também responsáveis pela preparação e distribuição da merenda. Sendo assim, o vínculo de respeito e até certo ponto confiabilidade entre a equipe pedagógica e os faxinas se faz necessário.

Existe também o líder que toma conta da escola, então esse acesso, no caso eu sendo a diretora e ele sendo o líder da escola, é um acesso mais fácil. Esse líder ele direciona outros elementos pra trabalhar aqui na escola. Na escola de rua você tem merendeira, você tem faxineira, tem cozinheira. Aqui não. Então é um trabalho de equipe, essa equipe é escolhida por eles. Esses detentos que vêm trabalhar como apoio na escola, os faxinas, são escolhidos por eles. Eles escolhem, eu só dou meu aval. É claro que eles têm que saber, têm que me respeitar, que a diretora da escola sou eu, independente, deles terem líder, de eles terem presidente dentro da cadeia, que existe um presidente, que é o que manda mesmo. Tem o vice-presidente, tem os outros líderes. Tem 1400 internos, são 15 que comandam, mas tem um líder, uma hierarquia. Eu tenho que trabalhar respeitando o espaço deles, mas eles me respeitando mais ainda, porque se eu não aceitar algumas coisas que eu veja, que não estão certas, eles acatam, vou em cima do responsável da escola.
(Tânia, Diretora)

⁹ Faxina é todo preso classificado para qualquer ocupação laboral. O trabalho prisional pouco tem a ver com o trabalho do mundo livre. Na prisão o trabalho se constitui em prêmio no qual estão ínsitos muitos favores e vantagens. Ser faxina implica, fundamentalmente, em gozar de um status especial, relativamente ao grosso da massa carcerária. (Thompson, 2002, p.25)

Boa parte da vida carcerária nas prisões é controlada pelos próprios presos, como por exemplo, a cela em que irão habitar os recém-chegados, as tarefas que realizarão. São as lideranças da cadeia, que são construídas a partir do prestígio adquirido nas atividades criminosas fora do cárcere, que escolhem os presos que irão trabalhar na escola e em outros locais da instituição. Esse tipo de controle dos espaços e das atividades pelo poder paralelo acaba gerando imposições à massa carcerária de todo tipo.

A prisão oficialmente detém todas as regras, e a administração, em tese, exerce o controle total sobre o seu funcionamento. Porém, a gestão do cotidiano prisional requer um jogo de concessões entre o grupo dirigente e os presos. Não é possível fazer cumprir todas as regras sem que haja colaboração por parte dos presos, cooperação que é barganhada por favores e permissões.

A escola Henfil recebe alunos da facção criminosa conhecida como Comando Vermelho. Durante as entrevistas, os professores que trabalham em outras unidades prisionais, com facções diferentes, comentaram que percebem diferenças nos membros das facções, seja em relação à vestimenta, aos hábitos e aos costumes, ao linguajar e a maneira de se dirigir às pessoas. Os pertencentes ao comando vermelho são sempre mais respeitosos e mais formais no tratamento com as pessoas de fora. Os professores apontam a preferência em trabalhar em unidades prisionais em que o Comando vermelho está estabelecido, por sentirem-se “mais seguros” e mais respeitados, pois conhecem a hierarquia e normas que determinam a conduta e comportamento de seus integrantes.

Em entrevista a Revista Época, de fevereiro de 2008, Roberto Porto, do Ministério Público de São Paulo, apresenta seu livro, Crime Organizado e Sistema Prisional (Editora Atlas), em que faz uma análise sobre a atuação estatal no direito de punir os criminosos e avalia a situação dos presídios brasileiros, enfatiza a presença das facções no interior dos presídios. Segundo o promotor,

O completo abandono do sistema prisional por parte do Estado propiciou a formação e o crescimento das facções criminosas que dominam a grande maioria dos presídios brasileiros. Esse abandono pode ser constatado pelas condições precárias de nossos estabelecimentos prisionais. Só para se ter uma idéia da caótica situação, no Brasil há um déficit de mais de 135 mil vagas no sistema carcerário. Ocorrem em média duas rebeliões e três fugas por dia. O último Censo Penitenciário Nacional indicou que 1/3 da população carcerária é portadora do vírus HIV, e a tuberculose pulmonar atingiu níveis epidêmicos. A isto tudo acresce que o corpo de funcionários que atuam no sistema prisional é absolutamente

despreparado para o exercício de suas funções. O resultado desse ciclo vicioso é desastroso.

(Revista Época, fevereiro de 2008)

Em meados dos anos 80, a Lei de Segurança Nacional equipara sob a mesma tipificação assaltantes e seqüestradores comuns e guerrilheiros urbanos. Confinados em uma mesma ala na penitenciária de segurança máxima da Ilha Grande, esses grupos acabam trocando informações e partilhando saberes.

Os prisioneiros comuns, utilizando táticas de organização aprendidas com os guerrilheiros dominam o complexo penitenciário, fundam um grupo chamado Falange Vermelha, mais tarde batizado de Comando Vermelho. Nos anos 80, o Comando Vermelho já se faz presente na maioria dos presídios do Estado do Rio de Janeiro. Essa organização impõe sua autoridade nas comunidades cariocas, carentes de ações do Estado, com uma mistura de assistencialismo e coerção; mantendo, assim, o poder na base da admiração, respeito, dependência e medo, impondo suas normas de disciplinarização a todos que estão subordinados ao grupo. Algumas dissidências criam outras organizações, outras facções, conhecidas como Terceiro Comando (TC) e Amigos dos Amigos (ADA). Essas facções dividem a cidade e se fazem presentes nas cadeias e penitenciárias do estado.

O Comando vermelho, em seu estatuto, apresenta regras e normas disciplinares a serem seguidas por seus “custodiados”: “A liberdade precisa ser conquistada pelo oprimido, e não dada pelo opressor.”

Segundo Carlos Amorim, em seu livro “Comando vermelho, a história secreta do crime organizado”, em que conta a formação dessa facção, atesta que “o crime organizado ocupa as lacunas de assistência social que o Estado vai deixando para trás, ao sabor da crise econômica ou da insensibilidade política” (p.260). Ainda em seu livro nos apresenta a declaração de William “professor” um dos líderes e fundadores do Comando vermelho

Conseguimos aquilo que a guerrilha não conseguiu: o apoio da população carente. Vou aos morros e vejo crianças com disposição, fumando e vendendo baseado. Futuramente, elas serão três milhões de adolescentes, que matarão vocês [a polícia] nas esquinas. Já pensou o que serão três milhões de adolescentes e dez milhões de desempregados em armas? Quantos Bangu I, II, III, IV, V...terão que ser construídos para encarcerar essa massa?

(Palavras de William da Silva Lima, em janeiro de 1991)

Hoje, o Estado do Rio de Janeiro possui 43 estabelecimentos penais, os quais não têm sido suficientes para abrigar o número de custodiados, presos e, muito menos, aqueles que estão por vir, pois é grande o número de mandatos de prisão expedidos e ainda não cumpridos.

É esse o objeto de trabalho dos professores da escola prisional. Sujeitos subordinados às “normas” das facções a que estão “filiados”, à cultura da prisão, à massificação. O reconhecimento das características e especificidades do sujeito privado de liberdade precisa ser considerado na elaboração das atividades direcionadas a esse grupo.

Podemos atribuir à “força” das regras dessa facção, ao poder disciplinar inerentes as instituições de seqüestro e à cultura da prisão, o bom comportamento e disciplina dos alunos, tão elogiados pelos que trabalham nas escolas prisionais. Os professores, talvez por não conhecer os meandros da instituição prisional, não percebem o quão prejudicial é a passividade apresentada pelos alunos das escolas prisionais. Aquilo que serve de pano de fundo ao trabalho docente, fazendo com que os profissionais da educação “economizem” um investimento pessoal maior do que o de costume, é, na verdade, uma sujeição do indivíduo a forças que ele, enquanto aprisionado, precisa, em maior ou menor grau, aceitar.

Emerge, assim, entre os presos, um poder informal e uma cultura paralela, definindo regras, costumes, uma ética própria e, até mesmo, critérios e condições de sobrevivência próprias.

Os alunos na escola lá fora não têm educação. Os alunos aqui dentro pra irem ao banheiro eles levantam a mão e pedem autorização para saírem. Ou se eles quiserem cuspir, ou se quiserem tossir ou quiserem dar um espirro, que para muitos deles isso é falta de educação, eles pedem para sair. E quando retornam, não entram direto na sala. Pedem autorização pra entrar. Eu não vejo esse tipo de coisa nas escolas lá fora. Eu vejo é pancadaria, xingamentos, agressões, falta de respeito com o professor, ameaças ao professor.

(Professora Iracema, História)

Donald Clemmer (1940) com seu trabalho *The prison community*, um dos mais profundos estudos sociológicos sobre as prisões norte-americanas, clássico estudo dos anos 30, mas publicado em 1940 procura explicar como se estruturavam as relações da

cultura prisional com a sociedade abrangente e reconhecia, também, que a penitenciária não era uma *closed culture*.

Os efeitos da prisionização, conceito, inicialmente, proposto e desenvolvido por Clemmer, podem advir do isolamento do preso em relação à sua família, a sua segregação em relação à sociedade, a convivência forçada no meio delinqüente, o sistema de poder (controlando todos os atos do indivíduo), as relações contraditórias e ambivalentes entre o pessoal penitenciário e os presos (o pessoal oferece-lhes apoio e assistência e, ao mesmo tempo, os contém, os reprime e os pune), etc.

Ora nos parece ser impossível desenvolver em alguém a maturidade para o convívio em sociedade, segregando-o da sociedade. Diz Aniyar de Castro (1990): “Ninguém aprende a viver em liberdade, sem liberdade”.

Thompson, em sua obra “A questão penitenciária” (2002), no Capítulo III, aprofunda-se no assunto, a partir das idéias de Donald Clemmer, diz-nos ser a prisionização um processo de aculturação. É a “*adoção, em maior ou menor grau, dos usos, costumes, hábitos e cultura geral da prisão*” (Donald Clemmer, citado por Daher, 1990; ver, também, Thompson, 2002, p. 23). Segundo Thompson, é um processo inevitável; todo encarcerado sofre, em alguma medida, o processo de prisionização, a começar pela perda de “status”, ao se transformar, de um momento para outro, “numa figura anônima de um grupo subordinado” (*idem*, p. 23). Todo encarcerado sucumbe, de alguma maneira, à cultura da prisão. Mesmo porque a cadeia é um sistema de poder totalitário formal, pelo qual o detento é controlado 24 horas por dia, sem alternativa de escape.

A vida carcerária é uma vida em massa, sobretudo para os presos, evidentemente. Como conseqüência, ela lhes acarreta uma verdadeira desorganização da personalidade, ingrediente central do processo de prisionização. Entre os efeitos da prisionização, que marcam, profundamente, essa desorganização da personalidade, cumpre destacar: a perda da identidade e a aquisição de nova identidade; o sentimento de inferioridade; o empobrecimento psíquico; a infantilização, a regressão. O empobrecimento psíquico acarreta, entre outras coisas: o estreitamento do horizonte psicológico, a pobreza de experiências, as dificuldades de elaboração de planos a médio e longo prazos. A infantilização e a regressão manifestam-se, entre outras coisas, através de: dependência, busca de proteção, busca de soluções fáceis, projeção da culpa no outro e dificuldade de elaboração de planos. Diz Alessandro Baratta (2002) que o melhor cárcere é aquele que não existe, e que o cárcere será tanto melhor quanto menos

cárcere for. Os efeitos do cárcere nos sujeitos privados de liberdade precisam ser conhecidos e reconhecidos pelos docentes a fim de entender as reais necessidades desses indivíduos que procuram no ambiente escolar não só um refúgio para o enfrentamento das mazelas de seu cotidiano, mas também a oportunidade da construção de novos conhecimentos que os possibilite, ao serem reintegrados à sociedade, buscar novas alternativas de vida.

A oferta de educação a jovens e adultos presos deve atender às suas múltiplas demandas, ser organizada em conformidade com seus interesses, precisa configurar um direito, garantir o aprendizado integrado e por toda vida.

O professor, peça chave na organização desse trabalho, precisa estar ciente, consciente e disposto ao enfrentamento das dificuldades desse grupo. Muitos, durante a pesquisa, atestaram ser a maior necessidade do aluno apenado a busca por um espaço de diálogo, um local onde seus anseios, vontades e idéias sejam ouvidos.

Eu acho que esse aluno, ele vem em busca de muitas coisas. Primeiro o espaço pro diálogo. Ele quer falar da sua vida, das suas expectativas, da sua esperança...Então ele tem que ter esse espaço pro diálogo. E ele vem em busca de uma oportunidade. Ele vê a escola como um espaço onde ele vai ter uma oportunidade. E a questão de conteúdo ela não vem em primeiro plano. A gente até mostra pra ele a importância e tal, tem alguns alunos que se dedicam mais, mas num primeiro momento ele quer um espaço onde ele possa ser ouvido, ele possa colocar suas angústias, preocupações, e é um grupo de alunos bastante instável emocionalmente.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

Desta maneira, é dada ao professor a oportunidade de oferecer a esses indivíduos um conhecimento que os faça se reconhecer como elemento importante no mundo em que vivem; portadores de saberes e conhecimentos que têm um valor social, e não pensem em si apenas como pessoas marcadas por um estigma, por um delito. É preciso oferecer-lhes a escolarização da qual não foram beneficiários em outro tempo, não objetivando a mera certificação, mas com fins de formação de um cidadão crítico, que possa refletir sobre seus atos, desenvolvendo-lhes habilidades como a leitura e a escrita para que sejam capazes de interagir com seu entorno e produzir seus próprios textos, deixar suas marcas, serem capazes de “ler o mundo” e dele se sentir parte integrante. Criar um espaço de educação permeado pelo diálogo, pela troca, pela construção entre as partes, faz-se mister para a garantia do direito dos sujeitos privados de liberdade à educação.

4.3

A formação inicial: reflexões

Ao indagarmos os professores sobre a relevância da formação acadêmica como ferramenta para enfrentar os desafios das atividades nas escolas prisionais, percebemos questionamentos referentes ao processo de formação, pelo fato de esse momento não ter oferecido subsídios suficientes para a prática no espaço diferenciado da prisão. Consideram-se possuidores de saberes construídos por eles durante a prática, em situações reais e singulares de trabalho. Os professores entrevistados constataam a existência de um hiato entre a formação acadêmica recebida e os momentos práticos que experimentam durante seu trabalho.

Desta maneira, a pesquisa sobre o trabalho docente em uma instituição escolar dentro de uma prisão apresenta-se como essencial não só como uma oportunidade de validar os saberes construídos na prática e contribuir na melhora dos programas de formação inicial, mas também ao reconhecer que além de produzir saberes na prática, o trabalhador atribui a esses saberes significados e sentidos.

O docente precisa, todos os dias, estar preparado para lidar com pessoas com baixa auto-estima, com marcas pessoais profundas, provenientes de realidades distintas e, muitas vezes, sem o contato com os familiares. A escola e os professores acabam se tornando para muitos internos a ponte entre o cárcere e o mundo exterior. É nítida a sobrecarga emocional a qual está exposto o profissional de ensino que atua no espaço da prisão. Entretanto, nem a sua formação inicial, nem os espaços de socialização que percorreu o prepararam para tal atividade, nem ao menos indícios das especificidades da prática docente no cárcere foram-lhe apresentados.

“A minha formação acadêmica só me ajudou em termos didáticos, em termos funcionais, não me ajudou em nada, nada. Eu tive que adquirir toda uma condição pra trabalhar aqui, exercendo o trabalho dentro de uma unidade prisional”.

(Professor José Carlos, Geografia)

Na realidade, a maioria nem ao menos tinha conhecimento da existência das escolas prisionais durante o processo de formação acadêmica. Todos foram unânimes ao afirmar que a formação inicial não deu subsídios suficientes para a realização das atividades, nesse espaço diferenciado.

A formação inicial não me ofereceu recursos suficientes pra eu estar aqui e se você trazer apenas a tua formação acadêmica aqui pra dentro, é muito pouco pra tua prática em sala de aula, porque eles precisam muito mais que isso.

(Professora Simone)

A fala dos professores sobre a ineficiência da formação inicial e a importância do reconhecimento das especificidades da atividade docente em uma escola situada no cárcere, leva nos a perceber a necessidade de repensar a formação para a docência. Urge que esses espaços de formação atribuam um novo significado e valor aos saberes dos profissionais de ensino e as realidades vividas em seu trabalho cotidiano.

A formação de professores pouco leva em conta as práticas, o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambiente atuais (Perrenoud, 2002). Muitos cursos de formação baseiam-se, ainda hoje, em uma visão prescritiva da profissão, relegando a segundo plano uma análise precisa da realidade das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, descrevendo as condições e limitações do trabalho real dos professores. Em vista disso, os profissionais quando se deparam com realidades específicas não se sentem preparados para enfrentá-las, pois não há um reconhecimento entre os saberes adquiridos na formação com os saberes e competências necessários a resolução de problemas advindos das situações de trabalho.

Os professores entrevistados reconhecem a importância dos saberes curriculares e das disciplinas, porém, no contexto das situações reais de trabalho percebem que o investimento do que são como pessoa, a convocação de diversos outros saberes, conhecimentos e competências também se fazem necessários e precisam ser considerados durante o processo de formação para oferecer-lhes maior segurança e estabilidade quando no exercício da profissão.

É lógico que a formação acadêmica é necessária. Essa bagagem para você poder estar ocupando esse espaço vem da formação inicial, mas pro teu dia-a-dia, tua prática, vale muito mais a questão da tua intuição, do teu bom senso, a questão de estar porque gosta, porque quer desenvolver um trabalho, eu acho que isso pesa muito mais do que essa bagagem acadêmica.

(Professora Simone)

O reconhecimento das atividades práticas, da realidade dos trabalhadores, em detrimento de propostas que dão ênfase às prescrições, torna-se, então, fator decisivo para o êxito dos programas de formação.

Embora vários estudos destaquem a importância dos conhecimentos práticos na formação profissional, não se pretende valorizar apenas nos processos de formação os conhecimentos das ciências básicas e aplicadas, os conhecimentos técnicos e operatórios, codificados e descritos previamente, voltados para resolução de problemas que o profissional deverá enfrentar no seu dia-a-dia (Borges, 2004). Os conhecimentos práticos, segundo Tardif (2000 a) são conhecimentos que permitem ao profissional responder as situações inéditas de trabalho com autonomia e discernimento. Desta maneira, é pertinente estabelecer articulações entre os conhecimentos teóricos da formação acadêmica e os conhecimentos práticos experimentados durante a atividade.

Numa prática pedagógica, “aprender é fazer e conhecer fazendo” (Tardif apud Borges, 2004, p.48). É preciso desenvolver uma lógica profissional que valorize o estudo das tarefas e realidade dos professores a fim de amenizar a distância entre a teoria apresentada nas agências de formação e a prática cotidiana dos profissionais.

O profissional não pode estar limitado, durante sua formação, a apreensão de conhecimentos, produzidos por outros, pelos pesquisadores, e a aplicação prática desses conhecimentos quando em exercício da profissão, na tentativa de “encaixar” esses conhecimentos a situações de trabalho vividas por eles em interação com outros agentes do processo educativo. Percebemos a contradição do modelo ao apresentarmos a docência como uma profissão complexa, afetada diretamente pelas intensas transformações sociais, de toda ordem, e que requer de seus trabalhadores um intenso engajamento pessoal, para que possa dar conta das variabilidades do meio e das particularidades de seu objeto de trabalho. Logo, o profissional precisa participar do processo de produção de saberes e conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

Os professores entrevistados analisam a formação inicial, acadêmica, a partir de suas experiências e das dificuldades por quais passam no exercício de seu ofício. Sentem que os conhecimentos e saberes oriundos da formação não são suficientes para a realização de suas atividades em uma escola na prisão, pelas especificidades que essa prática requer; pelas diversas competências, conhecimentos e saberes que precisam ser acionados durante seu trabalho cotidiano.

“Eu acho que o que eu faço aqui é mais pessoal mesmo, meu modo de ver o mundo, meu modo de ver a sociedade. Mas, sinceramente, a faculdade não teve nada a ver com o trabalho que desenvolvo aqui.”

(Professora Márcia)

Entendem que antes da aplicação de seus saberes referentes às disciplinas ministradas é preciso adaptar-se aquela realidade e para isso a formação inicial não lhes forneceu suporte ou apresentou-lhes possibilidades de ações diferenciadas.

“A faculdade apenas me deu o diploma, me deu um título de graduação, mas não me ensinou nada em relação a trabalhar dentro de uma escola prisional. Isso eu aprendi na própria carne, através da prática, através da vivência.”

(Professora Iracema História)

Em uma escola para pessoas privadas de liberdade, sente-se o apelo da formação de valores e mudanças de atitudes, necessárias a reflexão sobre os atos passados, em detrimento das questões de conteúdos disciplinares. O professor entende ser esse o seu primeiro objetivo: trazer-lhes conforto, fazê-los refletir sobre suas atitudes, reforçar valores e torná-los pessoas melhores.

É um conjunto de coisas que você precisa, que permitam fazer com que você exerça a atividade de profissional professor aqui. É preciso ter força de vontade, ter garra, ter perseverança. É todo um conjunto que trabalha tentando devolver alguém a sociedade em uma situação melhor.

(Professor José Carlos, Geografia)

No exercício da atividade no cárcere, é preciso considerar que a vida das pessoas que participam dos programas escolares não se restringe ao ato que os levou a prisão. São sujeitos com histórias maiores, com anseios diversos e o professor exerce papel de integrador dos diversos saberes (curriculares, disciplinares, da formação profissional e experienciais).

Entre os professores participantes da pesquisa observamos como prática comum ao grupo, durante as entrevistas e conversas informais, a reflexão constante sobre suas práticas e sobre as atitudes e necessidades dos alunos. A figura do professor reflexivo destaca-se, segundo eles, pelas particularidades do grupo de alunos e sempre pela necessidade de gerenciar situações inusitadas. Ao término das aulas sempre têm algum fato que os faz parar e repensar a maneira de agir. Essa reflexão os faz estar mais bem preparados para o desenvolvimento de seu trabalho no dia-a-dia da cadeia.

Depende muito do dia, porque às vezes a gente chega pra dar aula e são certos acontecimentos que pintaram durante a noite, dentro das celas, ou até mesmo à tarde num espaço que não tinha aula, mas que vem à tona dentro da sala de aula e a aula em si, planejada, não acontece. Como no dia em que recebemos a notícia da liberdade de um aluno durante a aula. Esse momento foi um momento inesquecível pela reação dele, o que presenciei no olhar dele, no rosto dele. Então é preciso sempre estar pensando sobre as atividades que fizemos, que vamos fazer, considerando tudo; procurando, pesquisando alguma coisa para esses momentos.

(Professora Márcia Sociologia)

Vale ressaltar que uma formação capaz de privilegiar a articulação entre os saberes práticos produzidos durante as situações de trabalho e os saberes teóricos, a fim de melhor instrumentalizar o profissional de ensino, parece a todos a melhor maneira de diminuir a distância entre a formação e a prática.

4.4

A formação continuada: em busca de um caminho

Entendemos que a formação continuada proporciona novas reflexões sobre a ação profissional e contribui para aprimorar o trabalho pedagógico; sendo um processo de continuação permanente de aquisição de conhecimentos a partir da formação inicial.

Sendo assim, a pessoa mais indicada para falar sobre formação docente são os próprios envolvidos no processo, ou seja, os professores; e para que a formação continuada tenha um impacto positivo em suas reflexões e práticas e contribua no desenvolvimento de novos caminhos, expandindo as competências profissionais, o docente precisa estar envolvido no seu processo de formação, reconhecendo serem esses momentos essenciais e contributivos para suas atividades. Ouvi-los, trazer à tona suas experiências e conhecer sua atividade são fatores imprescindíveis como momentos de formação.

Por entenderem a formação inicial como insuficiente para o cumprimento dos objetivos propostos à educação no cárcere, os professores, durante as entrevistas, apresentam como um dos recursos disponíveis, capaz de amenizar as dificuldades encontradas na prática, as prováveis propostas de formação continuada oferecidas de forma sistematizada pela secretaria de educação, desde que esse processo seja

organizado e implementado por pessoas que conheçam a realidade do desenvolvimento de atividades nas escolas prisionais.

Dos dez profissionais entrevistados, quatro não possuem nenhuma certificação referente a processos de formação continuada como cursos de pós-graduação *lato sensu* na disciplina que ministram. No entanto, todos já participaram de atividades como cursos de extensão, seminários, encontros pedagógicos, simpósios, entre outras práticas formativas.

Mesmo aqueles com anos de exercício em escolas prisionais, não foram contemplados com uma iniciativa, por parte das autoridades responsáveis pela educação para pessoas privadas de liberdade, que oportunizasse ações de formação continuada efetivas para esse grupo de profissionais que atuam em escolas diferenciadas. No ano de 2006, houve a tentativa de implementação de um curso de capacitação profissional, uma experiência formalizada para os profissionais que trabalham com a educação de jovens e adultos privados de liberdade. No entanto por inúmeras dificuldades, desde a organização do curso até a operacionalização, muitos problemas aconteceram, tais como: a dificuldade de conciliar os horários determinados pelos organizadores com o horário dos professores, o não conhecimento da realidade da prisão pelos formadores e, principalmente, o fato de o acordo entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a SEAP e a Secretaria de Educação não ter sido devidamente cumprido. Sendo assim, o curso foi cancelado durante seu andamento, frustrando muitos profissionais envolvidos e interessados em dividir as experiências vividas naquele espaço.

Há pouco tempo nós tivemos um (curso de capacitação para professores das escolas prisionais); não capacitou em nada. A coisa foi tão mal formulada que não teve continuidade. Simplesmente o curso parou, desapareceu, ninguém teve mais conhecimento do que iria acontecer

(Professora Iracema, História)

Os profissionais entrevistados entendem a formação continuada oferecida no e sobre espaço de atuação mais eficaz e eficiente, pela necessidade de discussões pontuais e urgentes sobre o trabalho desenvolvido nas escolas prisionais.

Eu acho que a gente precisa de formação continuada aqui sim. Não que isso vai te dar uma receita pronta pra você chegar ali e desenvolver o teu trabalho. Tem que servir pra você estar se atualizando, trocando experiências e tentar melhorar, com essa troca de experiências, a tua prática. Agora, se é pra trazer uma formação continuada só de base acadêmica ou com pessoas que não conhecem nossa

realidade, sem haver essa troca com os colegas, aí não. Tem que haver troca pra ver como é que o colega de outra unidade tá trabalhando, como é que ele está agindo com seu grupo, o que ele está fazendo que deu certo. Tem que ter essa ponte

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

Os professores entrevistados acreditam que a formação continuada, necessária ao exercício da docência, deve ter como espaço privilegiado a escola prisional. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema prisional poderia ser pensada de forma integrada com os profissionais de outras áreas que atendem esse grupo de alunos, como: assistente social, psicóloga, defensor público, profissionais da saúde, agentes de segurança, visto que a escola precisa da ajuda desses profissionais na tentativa de reabilitar os sujeitos privados de liberdade e o professor precisa de algumas orientações desses serviços para lidar melhor com as especificidades desse público; sem contar que esses serviços devem se mostrar mais atuantes junto aos alunos para que esse consiga ter melhores condições de repensar seus atos, rever valores, reintegrar-se à sociedade e, principalmente, cumprir sua pena com mais humanidade e apoio.

Acho que uma formação continuada com maior orientação psicológica para o professor, para trabalhar com pessoas com sérios problemas, teria que ter uma orientação sim, psicológica. Uma orientadora para ajudar o professor a lidar com esse grupo de alunos que é diferenciado e para eles que têm muitos problemas. Porém, o professor acaba sabendo lidar com esse processo ao longo do tempo, mas ele vem pra cá e cai na sala de aula até, de repente, sem saber com que está lidando. A gente aprende com a prática, mas uma orientação, devia ser de bom agrado. Devia ter essa orientação pedagógica, orientação psicológica para o professor e para o aluno.

(Professor César, Biologia)

Destacamos que além da necessidade de uma formação em serviço integrada aos outros serviços, há a importância de profissionais atuando nas escolas, como orientadores educacionais, psicólogos e coordenadores pedagógicos. Esses serviços são essenciais à escola prisional, para o bom atendimento dos educandos e educadores.

Entendemos a formação continuada como parte integrante do trabalho docente e a escola como lócus preferencial desse processo de novas aprendizagens e de socialização profissional. A formação continuada realizada no cotidiano escolar, durante os encontros na sala dos professores, nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas,

acabam sendo um dos únicos momentos em que o professor ameniza suas dúvidas, apazigua seus anseios e valida suas experiências. Na troca de experiências com a equipe sobre o dia-a-dia na sala de aula o professor encontra contribuições para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Os professores mais antigos e os próprios alunos tornam-se a fonte de apoio ao professor que chega, sem experiência nesse tipo de escola, pois passam algumas diretrizes sobre a cultura da escola prisional, fazendo com que eles adquiram, ao longo do tempo de sua carreira, competências, interiorizem rotinas e saberes que lhes proporcionará domínio progressivo sobre as situações de trabalho. A rotinização é aqui entendida não como uma simples maneira de controlar os acontecimentos da sala de aula, mas como demonstrativo da “forte dimensão sociotemporal do ensino na medida em que as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, ‘maneiras de ser’ do professor, ‘seu estilo’, ‘sua personalidade profissional’” (Tardif, 2002, p.101)

Eu sou nova nesse tipo de escola, mas percebo assim, é... o pessoal pelo menos aqui nesse presídio, é um pessoal que já está aqui há bastante tempo e tem muita experiência, e já passou por vários presídios, aí eu procuro ouvi-los sempre, né, por que eles têm muita experiência e podem me ajudar a entender melhor o trabalho aqui. (...) Esse contato com o grupo é muito importante; estou vivenciando aqui a cada dia coisas novas, todos os dias tento sair fazer relatório, até pra entender....compreender, pra isso não se perder, porque eu estou buscando compreender, porque é um trabalho diferenciado aqui dentro, então eu procuro sempre conversar, trocar experiências com os colegas, com os alunos mais antigos, com a direção.

(Professora Rosane, História)

4.5

formação em direitos humanos: uma possibilidade

Costuma-se dizer que ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não deve ser julgada pelo modo como trata seus cidadãos mais elevados, mas sim pelo modo como trata seus cidadãos mais baixos

(Nelson Mandela – Long Walk to Freedom, Little Brown, Londres: 1994)

Os professores têm consciência de que o aluno apenado, ao procurar a escola, tem diversos interesses, seja a remição, seja um refrigerio para seus problemas cotidianos, seja a busca de novos conhecimentos. Entretanto é consenso que o aluno da escola prisional vem principalmente para encontrar um espaço de diálogo, um local onde possa ser ouvido, ser valorizado, onde seus direitos e sua dignidade estejam assegurados.

Esse aluno, ele vem em busca de muitas coisas. Primeiro o espaço pro diálogo. Ele quer falar da sua vida, das suas expectativas, da sua esperança. Então ele tem que ter esse espaço pro diálogo. E ele vem em busca de uma oportunidade. Ele vê a escola como um espaço onde ele vai ter uma oportunidade, onde ele se sente respeitado. E a questão de conteúdo ela não vem em primeiro plano. A gente até mostra pra ele a importância e tal, tem alguns alunos que se dedicam mais, mas num primeiro momento ele quer um espaço onde ele possa ser ouvido, ele possa colocar suas angústias, preocupações, e é um grupo de alunos bastante instável emocionalmente. Um aluno falou uma vez que a escola era o espaço dentro da cadeia em que ele era visto como gente, então é refúgio mesmo, entendeu? Então é como se eles tivessem entrando em outro mundo. Que a escola fizesse a ponte com a realidade. A escola dá essa impressão de uma realidade diferente pra eles, mais humana. Parece que ele está num outro espaço.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

Mesmo que durante as entrevistas nenhum professor tenha comentado sobre o desrespeito ao preso no ambiente prisional, ficou evidente que todos assumem a postura de trabalhar para o resgate do ser humano, para a mudança de atitudes e comportamentos, para a transformação do ser humano, para uma educação que contemple, antes dos saberes cognitivos e intelectuais, a formação de um cidadão crítico e consciente de seu lugar no mundo em que vive, com seus direitos e deveres e com a possibilidade de interferir no processo de construção de um mundo melhor. Encaram a docência em sua complexidade e assumem a responsabilidade da formação completa desse cidadão. Não tratam o processo educativo como um mero repassar de informações pontuais sobre a disciplina que ministram.

Entendem que somente o conhecimento e aprendizagem dos conteúdos disciplinares não são suficientes para a mudança necessária daquelas vidas para o retorno à sociedade. Esse fato muito nos chama a atenção, pois as situações de trabalho escolares cotidianas são, constantemente, impregnadas pelas marcas do ambiente prisional e o professor não se resigna ou esmorece diante desse quadro. Pudemos

observar durante os seis meses de trabalho de campo um grupo sempre motivado no enfrentamento das dificuldades, confiante e consciente do seu papel no resgate daquelas pessoas, compreendendo que o espaço da prisão, local onde se cumpre a punição, deve também oferecer oportunidades diversas para que essa pessoa possa retornar ao convívio social com uma nova postura. As resistências que encontram, como as condições ínfimas para o exercício da docência, não os fazem apenas reclamar ou reivindicarem direitos, mas sim os põe a trabalhar como uma forma de driblar tais adversidades. Entendem que suas posturas, dinamicidade e trabalho são as verdadeiras “armas” para combater a ineficiência do Estado perante seus cidadãos, agora encarcerados, mas que antes também não tiveram seus direitos assegurados por lei resguardados. Basta citarmos os dados da pesquisa divulgados pela Fundação Getúlio Vargas, Retratos do Cárcere¹⁰, que nos apresenta o perfil do indivíduo com mais probabilidades de ser preso no Rio de Janeiro e São Paulo: jovem, solteiro, sem religião, com baixo nível de instrução escolar e negro. Notamos nesses dados o perfil dos alunos das escolas prisionais.

Os docentes reconhecem que os sujeitos privados de liberdade enfrentam problemas com sua baixa auto-estima, com as “leis” da prisão, com a massificação de seus comportamentos e estes vêm na escola um espaço de refrigério mediante os sofrimentos da vida no cárcere.

“Ele esquece que tá dentro da cadeia quando está na escola, pelo tratamento que ele recebe”.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

“Eu costumo dizer que a escola é a ponte das trevas pra luz, porque aqui realmente eles têm um momento de tranqüilidade, um momento de beleza, de encantamento”.

(Professor Valdevino, Matemática)

Logo, uma formação profissional que enfatize e desenvolva o comprometimento com os direitos individuais e coletivos apresenta-se como imprescindível para os docentes que atuam no espaço diferenciado da prisão.

¹⁰ A pesquisa revelou, a partir de informações sobre a população carcerária do Rio de Janeiro e São Paulo, que pessoas com até seis anos de escolaridade têm duas vezes mais chances de serem presas do que aquelas que estudaram mais.

A educação prisional deve se estabelecer em verdadeiro instrumento de luta que vise uma vida mais digna àquelas pessoas, apresentando propostas, mobilizando governos e sociedade civil dos efeitos causados pela desassistência a essas pessoas quando em poder do Estado. É preciso não só olhar, mas reparar nesse contingente, nessa massa desqualificada, nessas pessoas que têm (e muitas tiveram) seus direitos mínimos de cidadania negados.

A formação do professor, tanto inicial quanto continuada, capaz de oferecer subsídios pertinentes à prática em uma escola prisional, deveria aproximar-se de uma formação em Direitos Humanos. Conforme Morgado (2001), p. 44,

“As exigências deste tipo de formação giram em torno da formação de cidadãos capazes de conhecer, defender e promover estes direitos, nos níveis individual e coletivo.”

Segundo Schemelkes, Conde e Magendzo apud Morgado (2001, p.44) “tais autores acreditam que nos Direitos Humanos estão as bases para uma formação ética, profunda e completa, e que se trata de um saber que assumidamente não é neutro”. A formação em Direitos Humanos apresenta-se apropriada ao profissional de ensino que convive diariamente no contexto de violação desses mesmos direitos, o ambiente da prisão, marcado pela violência, pelas condições aviltantes em que se encontram os sujeitos privados de liberdade no cumprimento de suas penas.

A formação em Direitos Humanos possibilitaria ao professor uma maior reflexão sobre os aspectos diversos que envolvem o ato de educar. A proposta apresentada por Morgado (2001, p. 45), em relação à educação em Direitos Humanos, contempla um educador que se comprometa com a construção de um saber docente que privilegie a experiência de um sujeito histórico e social. Os Direitos Humanos não podem ser encarados apenas como tema a ser contemplado nas grades curriculares. A autora nos diz que o saber em Direitos Humanos “privilegia, em grande parte, a dimensão da experiência” (Morgado, 2001, p.45).

Sendo assim, espera-se do educador que participa de um processo de formação com ênfase nos Direitos Humanos um compromisso com o meio social e político em que atua, uma constante reflexão sobre suas práticas e sobre seu papel como agente do processo educativo. Oferecer aos profissionais que atuam em escolas prisionais uma educação em Direitos Humanos vem ao encontro dos anseios desses professores ao reconhecer o abandono em que vivem os sujeitos privados de liberdade; a necessidade

de uma educação transformadora de atitudes e comportamentos; uma educação dialógica e afirmativa de valores que respeitem às diferenças e ao outro. Espera-se que o professor possa acreditar ser sua prática transformadora e que ele além da esperança carregue consigo uma “bagagem” que lhe dê suporte para efetivar seus anseios e objetivos.

A educação na prisão e o professor são fundamentais para a formação de personalidade desse camarada que errou, para, de repente, ser possível uma mudança de caráter, formando cada vez mais uma personalidade, você de certa forma altera alguma coisa no comportamento. Então a proposta é essa, é ressocialização, é acreditar que é possível, é fazê-lo acreditar que há um mundo melhor, mesmo diante de algumas dificuldades.

(Professor Valdevino, Matemática)

No contexto da prisão, em que o respeito à dignidade humana é frequentemente violado, faz-se importante um educador que tenha consciência do valor de restabelecer tais direitos àqueles sujeitos privados de liberdade. Cabe ao docente imbuído do sentimento e da certeza de que os objetivos da educação no cárcere precisam ser contemplados e desenvolvidos em um ambiente onde prevaleça os Direitos Humanos, guiar esse processo a partir de suas vivências, suas experiências e sua formação, articulando todos os saberes que dispuser no enfrentamento dos desafios do cotidiano.

Entendemos ser a proposta de Morgado (2001) sobre a Educação em Direitos Humanos um instrumento pertinente a ser utilizado no processo de formação docente, como uma maneira desse educador construir práticas educativas que ajudem a concretizar os objetivos da educação carcerária.

Promover atividades cotidianas que levem a consciência dos Direitos Humanos e possibilitar práticas que desenvolvam atitudes e comportamentos que valorizem esses direitos, parece-nos um bom caminho a oferecer àqueles que já violaram direitos estabelecidos e têm constantemente os seus também ameaçados.

A participação em projetos sociais em comunidades carentes, em prol de melhores condições de vida para um grupo de excluídos, levando-os ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre seus direitos e deveres como membros ativos da sociedade em que vivem, foi fator facilitador na adaptação de alguns professores no trabalho com os sujeitos privados de liberdade. Três professores participantes da pesquisa atestam utilizar a experiência em projetos sociais como um recurso na elaboração de questões a serem trabalhadas na sala de aula, visando a

formação de valores capaz de levar o indivíduo apenado a uma maior conscientização de seu papel como sujeito de sua história.

Eu trabalhei em áreas de risco, lidei muito com a população chamada marginal, lidei muito com eles. Então lidar com isso, é andar sempre no fio da navalha onde você tem que equilibrar de um lado a lei, do outro lado o grupo marginal, que vive a margem das normas estabelecidas pela sociedade. Então, com essa vivência lá de fora, nesses projetos, você consegue manter seu padrão de comportamento de conduta. Essa experiência me ajuda no resgate da identidade do ser humano, da pessoa. Porque quando uma pessoa cai dentro do sistema, ele perde sua identidade, sua auto-estima. Ele esquece que ele é pai, ele esquece que é marido, muitos são até avós. Então, nosso objetivo aqui é resgatar a identidade deles. Esse é o maior trabalho que tem que ser feito aqui, o resto é consequência.

(Professora Rosângela, Inglês)

4.6

A atividade na prisão: novo momento da carreira docente

Consideramos que a entrada para o exercício da atividade docente em uma escola prisional apresenta-se como uma etapa particular, e porque não considerar uma etapa atípica, dentro do processo de desenvolvimento da carreira. Instala-se uma nova fase de exploração e aprendizado, antes da estabilização naquele espaço, mesmo que o profissional já tenha tido experiências anteriores. Todos os entrevistados disseram que viviam anteriormente um período de estabilidade na profissão, até se depararem com a realidade ímpar do cárcere. Independem a idade ou tempo de carreira e experiências anteriores para o momento de desestabilização e reinício da fase exploratória, pela qual passam os docentes ao fim de sua formação acadêmica e início de suas atividades profissionais. Ela acontece, na atividade docente pesquisada, face às particularidades do local de atuação, a prisão, e do objeto de trabalho, o aluno apenado.

A literatura sobre a carreira, em específico os estudos de Huberman (1989) trata das fases da docência. Os estudos empíricos falam sobre a entrada na carreira, nos dois ou três anos iniciais como uma fase de sobrevivência e de descoberta. As duas podem ser vividas conjuntamente ou não. A fase da sobrevivência ou choque do real é marcada pela confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. A fase da descoberta apresenta-se como a possibilidade para o indivíduo resistir ao choque com a

realidade ocasionado com a entrada na carreira. É o momento de entusiasmo inicial, de responsabilidade e de participação junto a um corpo profissional.

De acordo com Tardif (2002, p. 82) o início da carreira pode ser considerado uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho, momento onde pode ocorrer o “choque com a realidade” ou “choque de transição” ou “choque cultural”. Esses termos que marcam a fase de entrada no exercício da atividade nos remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão.

Entendemos como Veenman apud Tardif (2002, p.84) que “o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor, todos os dias que Deus dá.”

Sendo assim, o fato de lidar cotidianamente com uma realidade nova e complexa, como desenvolver as atividades da profissão em um meio para o qual não foi preparado e lhe é desconhecido, trazem a esse já “experiente” professor alguns conflitos, levando-o a pensar, não em abandonar a carreira, mas aquele espaço específico de atuação, a repensar a formação do profissional de ensino, as condições de trabalho a que estão submetidos alguns professores, entre outros aspectos ligados à docência.

Os professores que atuam nas escolas prisionais de certo já vivenciaram os conflitos pertinentes à fase de exploração e superaram as expectativas em relação à permanência na carreira, pois se mantêm até hoje firmes em seus propósitos, no entanto, pelas especificidades do trabalho e reconhecimento do despreparo ao iniciar suas práticas em uma escola prisional, com sujeitos marcados pela exclusão, esse momento de adaptação e questionamentos frente à nova realidade surgem novamente.

“No início realmente foi barra, é um choque esse início aqui dentro, a gente se questiona muito, questiona tudo. Agora, não. Agora virou uma coisa normal. Entrou no sangue”.

(Professor José Carlos, Geografia)

Pensamos que a prática docente em uma escola na prisão apresenta-se como uma atividade que exige em demasia de seus profissionais, exige um investimento do que são como pessoa, no entanto apresenta alguns aspectos facilitadores que contribuem para a fase de consolidação da profissão e estabilização na carreira, tais como: turmas mais fáceis de lidar, volume de trabalho que não consuma todas as energias do

professor, apoio da direção, vínculo definitivo com a instituição, colegas “acessíveis”. Logo, notamos que apesar das dificuldades, especificidades e complexidade da docência no ambiente da prisão, alguns fatores se apresentam como facilitadores da fase de estabilização para esses professores e contribuem para permanência, de maneira satisfatória, deles naquele espaço de atuação. Todos, durante as entrevistas, foram categóricos ao afirmar que há muitas vantagens no trabalho desenvolvido na prisão em comparação com o trabalho em outras escolas, digamos convencionais, extra-muros, como o número de alunos em sala com que trabalham e desenvolvem suas atividades diariamente, as questões disciplinares, a valorização dada pelos alunos pelos alunos no desempenho da função e o aprendizado sobre a cultura da prisão e sobre o trabalho docente na prisão oportunizado pelos colegas mais antigos.

Na rua a gente tem muitos embates, com relação à disciplina, com relação ao tratamento mesmo: aluno/ professor, aluno/ direção. São muitos conflitos diariamente e que muitas vezes a gente fica de pés e mãos atados para resolver. E muitas vezes a escola não tem respaldo com a família, com a sociedade, e isso torna o cotidiano muito difícil na escola da rua. Na escola prisional a gente não tem isso.

Uma boa relação é importante, porque evita o desgaste da relação. A relação professor aluno na escola lá fora ela tá muito desgastada. Eu quando vim trabalhar aqui eu estava num processo lá fora de que todo dia eu tinha que buscar assim um motivo para eu realizar com prazer as minhas atividades em sala de aula. Porque esse enfrentamento cotidiano, com essa irreverência, com essa falta de referências que os adolescentes trazem, com essa falta de respeito, que passa pela falta de respeito. Eles não sabem diferenciar o amigo, que é da idade deles, que tá ali, da pessoa mais velha, independente de ser professor, de ser pai, enfim, eles não sabem. E isso provoca um desgaste muito grande na tua relação em sala de aula porque aí você tem que se impor, pra você ter o controle daquela situação, pra depois você desenvolver teu trabalho. Então quando você começa a desenvolver teu trabalho você já tá cansado. E aqui não tem isso, porque a cada professor que entra na sala, eles vêem uma oportunidade de estabelecer uma relação de amizade também com aquela pessoa. É a oportunidade que eles têm de estar conversando com uma pessoa que vai trazer alguma informação nova pra eles, então, pelo menos aqui, eles são muito receptivos a figura do professor.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

Embora todos os profissionais entrevistados já tenham mais de dez anos de carreira no magistério, é fato que o início do exercício da docência em uma escola na prisão configura-se como uma nova entrada na profissão, com novos desafios, com o choque com aquela realidade, mesmo com as experiências e socialização profissionais anteriores. Pois, além da adaptação a realidade escolar, o profissional tem que se

adequar às regras da prisão, como a revista que antecede a entrada ao estabelecimento prisional, para as quais ele não está preparado, não tem conhecimento e enquanto alguns não se sentem confortáveis em ter que atendê-las da maneira como são postas em prática, outros as entendem como necessárias. Mas, de fato todos os entrevistados informaram ser a assimilação da cultura da prisão um fator desconfortável no início do trabalho na escola prisional.

Eu acho que uma coisa que eu não vou me adaptar nunca é a questão da desconfiança. Essa coisa que você é olhado ali na frente com desconfiança, sempre achando que vão encontrar alguma coisa. Isso me incomoda. Eles colocam todo mundo no mesmo nível. Assim todo mundo é capaz de traficar alguma coisa, de trazer alguma coisa. Como na questão do material que eu trouxe pra trabalhar com os alunos e começaram a fazer uma serie de perguntas e eu me senti diante de um interrogatório como se eu tivesse cometido algum delito, quer dizer eles desconhecem a questão de como a escola trabalha, quais os recursos que o professor vai lançar mão pra atingir os seus objetivos que ele tem pra sala de aula, pra sua disciplina, então essa coisa de quem tem ta lá fora revistando, não ter esse olhar, até porque não tem que ter, porque não ta inserido, mas isso me incomoda, isso me incomoda. E eu acho que nesses 4 anos que eu estou aqui tem sido o aspecto mais difícil de superar, essa questão da desconfiança na revista com relação ao material que você traz pra trabalhar.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

No principio, eu estranhei, mesmo porque nós viemos pra cá e não nos são ditas quais são as regras de uma escola na prisão, regras da prisão. Nós não temos nenhuma informação ou período de adaptação, nós desconhecemos as regras. Então muitas vezes as coisas que você acha que são tão simples que não tem problema nenhum, muitas vezes é considerada uma transgressão a um regulamento que você desconhece.

(Professora Rosângela, Inglês)

O trabalho em uma escola prisional por suas particularidades pode ser considerado como uma nova etapa, um (re)começo na carreira desses profissionais, onde essas fases, do choque com o real e da descoberta, fazem-se presentes, mesmo que o profissional já tenha atuado em outros contextos escolares.

Toda experiência anterior ajuda ao trabalho, apesar de quando eu cheguei aqui na escola, no sistema, eu não tinha nenhuma experiência em lidar com esse público, com essas regras e fui aprendendo ao longo do tempo, sabendo que são pessoas que estão ali, então a experiência que eu tenho é da prática do dia-a-dia, construindo aqui a cada dia.

É claro que o professor tem que ter uma orientação diferenciada, tem que estar preparado pra trabalhar numa escola prisional, pois nem tudo são flores, muitas

dificuldades, porque além de você ter sua chefia, a secretaria de educação, você tem a chefia da casa, você tem o convívio com eles. É difícil, porque às vezes aquilo que você pensa fazer o diretor da casa da unidade prisional não aceita, então a gente tem que se adaptar a realidade, aquilo que a gente às vezes quer, mas não pode fazer.

(Tânia, Diretora)

Ajuda a experiência dele profissionalmente falando lá de fora, mas a realidade aqui é totalmente diferente, há um impacto com essa realidade. A matéria, a disciplina ele vai ensinar como ensina na rua, mas só que aqui é uma prisão e isso é muito diferente.

(Professora Rosane, História)

Entendemos que o tempo de passagem de uma etapa, de uma fase para outra é menor no ambiente prisional. O profissional ou se adapta ao meio com maior rapidez, sobrevivendo ao choque de realidade em um curto espaço de tempo ou então acaba desistindo.

Em relação à adaptação houve uma professora de Ed. Física, de matrícula, que veio pra cá. Mostrei a escola, mostrei toda a equipe docente, mas ela não quis ficar, disse que não estava preparada psicologicamente pra ficar. Não chegou nem a entrar em sala. Apresentou-se num dia, no outro dia veio e pediu o papel de volta que ela não iria ficar. No início, quando as pessoas vêm pra cá, claro, fica aquele medo, aquele receio, não sabem se estão preparadas ou não, mas 99% ficam e passado algum tempo ainda trazem, às vezes, outros colegas, recomendam: “puxa, lá é bom, trabalhar lá”.

(Tânia, Diretora)

O início da atividade docente em uma escola prisional leva o profissional de ensino a questionar e refletir sobre sua formação inicial como quando no momento em que ele realmente dá entrada na profissão pela primeira vez depois de concluir sua formação. Os professores, nesse momento de início de carreira, passam por uma fase crítica e julgam sua formação universitária anterior.

Esses profissionais lembram que estavam mal preparados para enfrentar condições de trabalho difíceis, principalmente, no que diz respeito a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. em relação aos profissionais das escolas de presídio o que mais se destaca é o ambiente da prisão, com sua imobilidade, a massificação das identidades dos alunos detentos, os objetivos contraditórios convivendo em conjunto – punir e ressocializar – as questões de

segurança prevalecendo sobre as questões de cunho pedagógico, a falta de assistência dos serviços específicos; e o perfil dos sujeitos privados de liberdade marcados, em sua maioria, por uma vida de exclusão no que concerne aos direitos básicos do cidadão, como: direito à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde, ao lazer.

O modo de viver a carreira docente a partir da entrada em uma instituição prisional foi uma questão relevante que emergiu do trabalho de campo. Há marcas produzidas por essa experiência capazes de levar o professor a sentir-se novamente como um iniciante na profissão; com questionamentos, conflitos, reflexões e inseguranças pertinentes à fase inicial da carreira. Embora, todos assegurem passar por esse período de desestabilização na carreira ao iniciar o trabalho docente no cárcere, mesmo com anos de experiência na profissão, afirmam que conseguem superar o choque com a realidade por conta de fatores como as experiências anteriores e o jogo de cintura conseguido com os anos de profissão.

5

O exercício do ofício de professor

Há homens que lutam um dia, e são bons;
Há outros que lutam um ano, e são melhores;
Há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons;
Porém há os que lutam toda a vida
Estes são os imprescindíveis

(Bertold Brecht)

5.1

A afetividade como componente do trabalho docente

O principal objetivo da educação para pessoas privadas de liberdade é poder reintegrá-los à sociedade. Entende-se que para isso é preciso que esses indivíduos percebam-se sujeitos de sua história, compreendam a importância de certos valores para o convívio social, estejam preparados para serem incluídos no mercado de trabalho e possam assumir o rumo de suas vidas com dignidade, deixando para trás as marcas de um período de sua história. Tendo a consciência de que sua existência vai muito além daquele fato pontual que o excluiu, que o levou a ficar afastado, durante um tempo, da sociedade.

A educação carcerária torna-se um instrumento imprescindível na busca desse objetivo. Reconhecendo a importância de sua tarefa frente ao processo de ressocialização das pessoas privadas de liberdade, muitos professores trazem para si a responsabilidade sobre o futuro dessas pessoas. Muitos entendem a função de professor naquele espaço como uma peça chave para o resgate daqueles indivíduos. Convém evidenciar que na atividade docente, construída por meio de interações entre seres humanos, o elemento emocional, afetivo ocupa necessariamente um lugar de destaque.

Os professores entrevistados parecem despojar-se de preconceitos e outros possíveis sentimentos, como revolta por alguns atos cometidos por essas pessoas, a fim de propiciar-lhes uma oportunidade de encontro com outra realidade, menos dura e capaz de ser vivida sem gerar dor ou sofrimento.

“Para a gente fazer um trabalho numa instituição como essa tem que ter um sentimento muito bom no coração, se não, não vai não. É um sentimento de carinho, de amor, de respeito. É botar Deus no coração e encarar.”

(Professor Valdevino, Matemática)

Segundo Tardif (2005), “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva. (...) Alguns professores gostam dos problemas, escolheram uma carreira com as crianças que têm problemas, fizeram opção por uma clientela com graves dificuldades de aprendizagem. É isto que lhes interessava. Outros, simplesmente, gostam das crianças e da atmosfera da escola.”

“Eu gosto muito de trabalhar aqui. Aliás essa idéia partiu de mim. Eu sempre quis trabalhar numa escola prisional. Eu sempre quis saber como funciona a coisa, como é a cabeça desses alunos, porque eles querem estudar”.

(Professora Iracema, História)

“Eu já queria trabalhar aqui. Eu já tinha isso na minha cabeça que seria um modo de ajudar melhor a sociedade, fazendo o que eu gosto, que é o magistério, numa área tão problemática que ninguém quer”.

(Professora Márcia, Sociologia)

Percebemos durante as observações e entrevistas que o professor parece ter um maior comprometimento com o grupo por acreditar na educação como ferramenta de transformação, capaz de oportunizar a qualquer pessoa uma visão de futuro, uma chance de enfrentamento da realidade. Os docentes das escolas prisionais demonstram acreditar no ser humano e em seu poder de recuperação, tornam-se, então, aquele que conduzirá o outro a um porto mais seguro do que ele se encontra atualmente. Estão imbuídos da missão de tornar a vida daquelas pessoas melhor do que foi e do que é. Pela convivência no ambiente da prisão e por reconhecer nele um lugar com pouca estrutura para levar alguém a mudar de vida, onde as condições oferecidas, degradantes e hostis, pelo sistema, apresenta-os apenas a possibilidade de sobreviver, sem perspectivas de conquistas, faz com que esses profissionais invistam tudo que podem na tentativa de buscar concretizar o objetivo da educação carcerária.

O objetivo aqui é ressocializar. Ajudar a mudar de vida, a virar a página; fazer uma página nova(...) o professor que vem pra cá tem que ver o ser humano, independente do que ele fez, porque se você entrar aqui com uma visão de

apenado, você não dá aula. Porque você vai ficar sempre também se questionando como é duro ver as coisas que eles fizeram e fizeram outras pessoas sofrerem. Então se você, professor, misturar isso, você não consegue trabalhar não. Eu acho que o professor aqui tem que ser uma pessoa desprendida, tem que entrar vendo seres humanos.

(Professora Márcia, Sociologia)

Notamos o afeto como uma das principais características do profissional que trabalha com os sujeitos privados de liberdade.

Eu acho que tem que se ter muito amor pra exercer determinadas atividades. E na escola prisional esse amor, ele tem que ser fundamental. Respeito, carinho, passar por cima dos preconceitos que a sociedade tem. Então quando você vem pra cá, você vem mais com o coração do que com os conhecimentos de sua disciplina

(Professor Valdevino, Matemática)

A relação afetiva apresenta-se como fator determinante no processo de aprendizagem entre professor e aluno, pois a docência não pode ser comparada como um trabalho mecânico, tal qual uma linha de montagem. Caso essa relação não se estabeleça podem aparecer lacunas que atrapalham o processo.

Segundo Codo (2002, p.52) o homem ao se relacionar com o mundo imprime-lhe marcas físicas e psíquicas, dando significação às coisas. O trabalho humano apresenta essa troca entre a objetividade do mundo real, que concretiza o ato para o indivíduo, e a subjetividade do homem, atribuindo significado ao mundo real quando capaz de modificá-lo por meio de suas ações.

Ainda segundo o autor, aqueles profissionais que atuam no sentido de transformar o ambiente escolar em um lugar mais humanizado, considerando as dificuldades e necessidades dos alunos, dão vazão à afetividade de uma maneira mais saudável do ponto de vista de sua economia psíquica. Observamos, então, nesse despreendimento afetivo, que marca a atuação dos professores na escola prisional, um fator positivo que tende a diminuir a sua carga psíquica, ainda mais quando o retorno é garantido, ou seja, notamos por parte dos alunos privados de liberdade uma maior valorização dos profissionais de ensino que lá atuam. De acordo com Codo (2002, p.85) o sofrimento no trabalho, devido ao desgaste psíquico do trabalhador e pelo alto investimento pessoal, pode ser metamorfoseado em prazer pelo reconhecimento de seu esforço, pela valorização de sua entrega subjetiva do sujeito. A negação desse

sofrimento, ocasionado no trabalho desenvolvido nas escolas prisionais, parece uma constante na fala dos professores, pois os mesmos dizem valer a pena trabalhar naquele espaço pelo fato de os internos os valorizarem, os respeitarem, diferentemente do que vivem em suas realidades extra-muros.

Ao analisarmos as situações de trabalho dos professores entendemos que quanto maior a defasagem entre o trabalho prescrito, o trabalho como deve ser, e a realidade do trabalho nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será seu esforço, podendo assim, ocasionar uma sobrecarga de trabalho ou o sofrimento no trabalho. Nenhum dos profissionais entrevistados ou observados demonstrou sofrimento em seu trabalho e a possível sobrecarga relatada referia-se a dupla ou a tripla jornada de trabalho que precisam realizar a fim de conseguir um maior rendimento, mas sempre acentuavam ser ali o melhor espaço de trabalho entre os outros que frequentam. Logo, a afetividade torna-se uma ferramenta importante na busca para amenizar as imprevisibilidades do meio durante a atividade docente.

“Aqui tem uma vantagem: os alunos do sistema (prisional) são mais tranquilos, facilidade essa que muitas vezes não há lá fora. Eles aqui são mais solícitos, respeitam muito mais. Acho até estranho falar isso, mas é verdade.”

(Professora Rosane, História)

A educação oferecida por esses profissionais configura-se, acreditam eles, em uma das únicas possibilidades de transformação de vida para essas pessoas privadas de liberdade. Mesmo sem as condições necessárias para o bom desempenho da profissão, parecem superar tudo em busca do cumprimento de sua missão. Sabem do descaso da justiça, da ineficiência do sistema prisional e dos preconceitos da sociedade, logo tomam para si o desafio de, não somente formar cidadãos melhores, ou desenvolver habilidades que os façam estar prontos para o mercado de trabalho, fazer com que eles se sintam mais felizes, valorizados, capazes de produzir e parte integrante da sociedade da qual estão temporariamente afastados.

De acordo com inúmeros autores, é fato esta função deformadora da própria instituição prisão que estende sua influência perversa e seus efeitos sobre todos aqueles que convivem em seu espaço, incluindo-se aí o próprio corpo funcional, do qual os docentes fazem parte, mesmo que não subordinados diretamente à instituição prisão, o desenvolvimento de suas atividades ocorre naquele local.

Quando perguntados sobre o papel do professor frente aos objetivos da educação carcerária, eles nos mostram a preocupação com o ser humano, com a postura necessária a um profissional que se predispõe a trabalhar com pessoas privadas de liberdade.

Eu acho que tem uma coisa que é geral para todos: tem que amar a profissão e amar o ser humano.(...) não tem como explicar muito bem. O trabalho aqui é uma coisa tão bonita, tão necessária, tão grandiosa. Pena que não é dado muito valor por aqueles que não participam desse processo de resgate do outro.

(Professora Márcia, Sociologia)

Os entrevistados nos falam da importância de querer trabalhar naquele espaço com tantas marcas. É preciso, para que a busca pela concretização dos objetivos da educação no cárcere se efetive, não só a competência técnica desses profissionais, mas também um grande amor pela profissão, pelo outro, uma necessidade de querer estar ali desempenhando diversos papéis, enfrentando inúmeras exigências durante o cotidiano de suas práticas. Desafios esses para os quais, na maioria das vezes, não estão preparados ou tem como aliado o fator surpresa.

Eu tenho a impressão de que sou mais útil aqui do que trabalhando lá fora. É uma impressão minha, porque todo mundo tem medo de trabalhar aqui e eu tenho o desejo de ficar. Eu vim pra cá porque eu quis, enquanto outras pessoas vêm por falta de opção e depois desistem. Porque eu já vi gente desistindo e que precisava trabalhar, mas desistiu porque era aqui. Como uma vez, uma menina veio para cá, estava começando, mas ela chorava tanto que a gente não sabia mais o que fazer pra ela se aclamar e se apresentar para os alunos. Até que ela desistiu. Eu não, eu já queria trabalhar aqui. Eu já tinha isso na minha cabeça que seria um modo de ajudar mais a sociedade. Fazendo o que eu gosto, o magistério, em uma área tão problemática que ninguém quer.

(Professora Márcia, Sociologia)

Perceber os limites dos alunos, o comprometimento emocional deles e a necessidade do professor, antes de planejar suas aulas, voltadas para os componentes curriculares, ter em mente a inconstância emocional do próprio ambiente e das pessoas que lá circulam, como fator preponderante para o sucesso ou insucesso de seu trabalho, de suas ações durante o desenvolvimento de suas atividades, é uma parte importante do trabalho docente, marcado pela natureza interpessoal das relações.

“Acho que o professor, para trabalhar aqui, tem que ser uma pessoa equilibrada emocionalmente; tem que ser uma pessoa que esteja bem consigo mesma, porque ela recebe pessoas que não estão bem, que estão instáveis emocionalmente.”

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

Sabemos que os relacionamentos professor/ aluno podem apresentar-se ora enriquecedores ora difíceis. De acordo com Tardif (2005), os professores investem muito de si, emocionalmente falando, no desempenho de suas funções cotidianas. A docência é um trabalho emocional, “consumidor” de uma energia afetiva.

O trabalho docente, por sua carga afetiva, estabelece maiores vínculos afetivos sobre a pessoa do aluno, sobre o que eles são, mais que sobre o que podem aprender (Tardif, 2005). Além disso, múltiplos fatores não afetivos estão envolvidos no estabelecimento das relações afetivas com os alunos, tais como: a pobreza, a dificuldade dos grupos, a idade dos alunos. Estudos como Hargreaves (1994), Codo (2002) e Tardif (2005) apontam a importância da ética do *care* (cuidado, ajuda) no ensino.

O reconhecimento dos limites da profissão no cárcere não são, no entanto, assimilados sem angústia pelos inúmeros papéis e responsabilidades e funções que o professor tem que assumir, muitas vezes afastando-se do seu verdadeiro papel na estrutura educacional carcerária. Pela ineficiência do sistema prisional, a escola acaba ficando sobrecarregada em oferecer aos alunos, além do suporte educacional, outros serviços que caberiam à instituição prisão, tais como: assistência social e psicológica. Os professores ajustam, muitas vezes, suas atividades aos alunos, visando ao bem-estar deles, em detrimento de seu planejamento ou de um projeto maior da escola.

Eu fico muito dividida, apesar de saber das características específicas dessa clientela, de saber que o trabalho é diferenciado, mas eu fico um pouco angustiada quando a gente não consegue dar continuidade a um trabalho. Ainda mais na minha disciplina tendo a responsabilidade que tem, Língua Portuguesa, sabendo das dificuldades que o aluno tem em relação à escrita e à leitura. Então eu fico muito angustiada. Eu sei que enquanto profissional eu estou dando pra esse grupo aquilo que eles vêm buscar: essa atenção, esse espaço para estarem conversando, colocando para fora seus medos, seus problemas. Mas por outro lado, eu me cobro de um trabalho um pouco mais dentro do programa. Porque o que eu dou é o mínimo, porque se eu tenho que dar espaço para ele falar, é mínimo o espaço que a gente tem pra trabalhar com a língua.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

O professor em uma escola prisional, por reconhecer que seu trabalho é diferenciado, por reconhecer as especificidades do grupo de alunos, acaba por trazer para seu dia-a-dia uma educação que valoriza a pessoa do educando. Tem-se presente que a relação dos professores com os alunos é complexa, comporta dilemas e tensões diárias importantes, suscitando nos profissionais sentimentos diversos e que não podem ser determinados pelas prescrições da atividade. O trabalho docente não pode ser reduzido ao estrito cumprimento de instruções, quando seu fazer cotidiano é permeado de interações, marcado por fatores que, muitas fogem, ao planejado e exigem de seus profissionais o estabelecimento de vínculos afetivos, a fim de lidar com as situações imprevisíveis referentes tanto ao contexto da organização escolar, quanto à realidade dos alunos.

É, entretanto, preciso estar atento para que esse olhar não beire o assistencialismo deixando de lado aspectos importantes do ensino aprendizagem. Cabe ao profissional de ensino dosar suas ações, não se deixar levar pelo calor da emoção e propor aos seus alunos uma educação que lhes dê força no enfrentamento das situações difíceis pelas quais passam diariamente. Criar-lhes a consciência de acreditar em si mesmos e despertar, durante o processo educativo, habilidades e competências que os façam capazes de transformar o que parece estabelecido, é de suma importância para esse professor. Em entrevista para a pesquisa, Julião nos diz que:

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

5.2 Condições de trabalho

Podemos afirmar que as condições do exercício da atividade docente na prisão são diretamente influenciadas pelo clima da cadeia, pelas normas que regem o dia-a-dia no cárcere e por serem os objetivos da educação variados e complexos, requerem do profissional um nível maior de autonomia, responsabilidade, envolvimento pessoal, formação constante a fim de oferecer-lhes subsídios para o enfrentamento diário das situações de trabalho. É preciso que os professores interpretem, ressignifiquem e adaptem constantemente tais objetivos aos contextos movediços da prática pedagógica.

É importante deixar claro que a pesquisa não pretende apenas descrever as condições da educação carcerária. A análise intenciona demonstrar, assim como os estudos ergonômicos e ergológicos, como os trabalhadores lidam com essas condições, como as transformam em recursos em função de suas necessidades de trabalho e como reagem perante as imprevisibilidades do meio, com resistência ou não, com sofrimento ou não.

A escola Henfil, como já relatado antes, não possui prédio próprio pertencente à secretaria de educação estadual. Ela funciona em um galpão cedido pela Fundação Santa Cabrini e, por não ter sido projetado para o funcionamento de uma escola, os espaços para sala de aula, sala de professores, secretaria, entre outros são improvisados.

Durante as observações de campo notamos que o barulho é uma constante no dia-a-dia da sala de aula. Mesmo que o professor não aponte como fator perturbador ou que possa interferir em sua prática, percebemos que para a melhoria do processo ensino aprendizagem torna-se necessário um ambiente onde o burburinho e falatório não sejam tão intensos. A impressão é a de que o profissional sente-se tão confortável e adaptado àquela realidade que não percebe a importância de determinados aspectos, como iluminação, ventilação e o próprio silêncio, como fatores importantes para o seu melhor desempenho frente ao grupo. Por entender como boas condições de trabalho, para o desempenho da atividade docente, a disciplina do aluno e o número de alunos em sala, muitas vezes, percebemos que esse profissional não se dá conta do espaço inadequado para o exercício da docência. As salas não são fechadas até o teto, são separadas por divisórias que permitem ouvir tudo que acontece pelos corredores da escola e nas outras salas. Muitas vezes uma única lâmpada tenta iluminar toda a sala de aula. Os quadros

são, em sua maioria, pequenos. As salas não têm porta ou janelas. Há, em algumas salas, ventiladores de teto; um apenas para todo o espaço.

As condições não são tão precárias, em vista de outras escolas das unidades prisionais, a nossa é maravilhosa. É sempre elogiada quando vem alguma visita de fora. Está sempre arrumadinha. Falta alguma coisa ou outra, mas nada que interfira no aprendizado deles. Principalmente em relação às escolas lá de fora, aqui está muito bom.

(Professora Soraia, Língua Portuguesa)

Todas essas condições físicas do espaço são encaradas pelos docentes como normais após o período de choque da realidade pelo qual passa ao iniciar seu trabalho em uma escola na cadeia. Como as condições de trabalho, muitas vezes, em escola extra-muros, também não são as melhores, a ênfase do bem estar no trabalho em uma escola acaba recaindo na disciplina favorável do aluno apenado e no número menor de alunos por sala. Notamos, então, que a satisfação gerada pelo exercício da atividade docente no cárcere se dá por conta da insatisfação com as condições de trabalho nas escolas extra-muros, onde enfrentam, além de problemas com instalações físicas adversas; problemas como o enfrentamento com os alunos e um grande quantitativo de alunos por turma, tornando o trabalho mais penoso.

“Aqui ainda é um lugar que consigo trabalhar. Se não fosse o trabalho aqui já teria ‘surtado’.”

(Professora Verônica, Geografia)

A professora Verônica reclama principalmente da escola do município que trabalha por conta da questão do ciclo. Enfatiza o desgaste que tem sido a implementação desse sistema.

No diário de campo utilizado durante a pesquisa registrei alguns momentos em que a aula é constantemente interrompida por assuntos diversos.

A sala de aula do Ensino Médio fica ao lado da cozinha podemos durante a aula ouvir os faxinas cozinhando e conversando. (...) como a sala não tem porta constantemente passam pessoas (alunos, faxinas, outros professores) e interrompem a aula para cumprimentar o professor que está em sala ou comentar algo com algum aluno da turma. Alguns passam e param na porta para observar um pouco da aula, despertando a atenção do grupo. Um

agente entra e entrega um papel a um aluno, despertando, mais uma vez, a atenção do grupo, pois todos ficam curiosos e querem saber do que se trata.¹ (19/06/2007)

Diante desses imprevistos ocasionados pelas condições em que o trabalho docente é desenvolvido, o professor precisa, constantemente, estar reformulando suas atividades, investindo em ações que resgatem a atenção do grupo, para então dar prosseguimento a sua aula. Alguns professores parecem ter um maior domínio das situações inusitadas, imprevisíveis, pois, como observamos, retornam as atividades escolares, propriamente ditas, após qualquer interferência, com mais rapidez. Um exemplo disso foi quando, durante uma aula de matemática, os alunos começaram a comentar sobre o tempo de cadeia que já haviam cumprido e o quanto faltava ainda cumprir. Alguns tinham dúvidas de como se faziam os cálculos para saber o tempo restante ou o tempo certo de pedir benefícios, como o regime semi-aberto. A fim de terminar com o assunto paralelo ao conteúdo que estava sendo explorado na aula, mas importante para a realidade daquelas pessoas, o professor, reformula suas atividades e começa a trabalhar com eles, ensinando-os a fazer os cálculos de maneira correta para que pudessem saber sobre sua real situação a respeito de tempo de permanência na cadeia.

Aqui no presídio é um trabalho um tanto quanto atípico, a gente se adapta de acordo com o momento. Regra geral, conteudismo não é funcional, porque muitas das vezes eles não estão prontos ou não é a necessidade deles naquele momento. Diante de vários problemas que eles consideram que têm, enfim. Eles estão presos, estão cheios de problemas, saudades de família e eles não têm cabeça pro conteudismo, eventualmente eles perguntam algo que seja do interesse deles. Ontem por exemplo, eu passei uma hora e meia fazendo cálculo de quanto tempo eles permaneceriam na prisão. Eles estavam falando sobre isso na aula, eu tinha um trabalho a realizar, então... Eles me cobraram demais. 'Professor, nos ensina pra gente ver quanto tempo a gente vai ficar aqui', e a gente ficou a aula toda treinando e eu chamava cada um ao quadro pra calcular a sua própria pena, a partir da minha orientação e assim a gente desenvolveu o tema do dia.

(Professor Valdevino, Matemática)

Lembre-mos Paulo Freire quando este ressalta o quanto pode representar um determinado gesto do professor na vida de um aluno e da necessidade de refletirmos

¹ O papel foi entregue ao aluno "Robson". Ele estava sendo convocado a prestar esclarecimentos sobre seu nome, pois seu registro ali, naquela cadeia, era com o nome de Robson, porém, ao levantarem sua ficha de outra cadeia descobriram que seu nome verdadeiro era William, fato que ele confirmou perante a turma. Ele estava sendo chamado para mudar essa situação. Na planilha da escola constava seu nome falso: Robson, como era conhecido por todos.

seriamente sobre isso, já que na maioria das escolas fala-se muito da importância do ensino dos conteúdos e não há uma ampla compreensão do que é ensinar, "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47), e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. Não há uma noção clara sobre o ato de educar, principalmente no que se refere à educação de jovens e adultos, ainda mais quando esse jovem ou adulto é um detento: "Ensinar exige respeito aos saberes do educando" (FREIRE, 2003, p.30) e aos seus interesses e realidade também. A construção de um saber junto ao educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social, à tradição da comunidade à qual ele trabalha para conseguir aproximar os conteúdos da realidade vivida, compondo um diálogo aberto com o aluno, que mostra a "razão de ser" do conhecimento.

As condições de atuação, segundo nossos entrevistados, algumas vezes, pode interferir na saúde física ou psicológica do professor, pois este se vê envolvido em situações que vão além de seus conhecimentos acadêmicos, de suas experiências e práticas anteriores, os quais sempre pensaram serem suficientes para o exercício da função.

Acho que o professor que trabalha em presídio deveria ter um acompanhamento com um profissional da psicologia, pois têm muitos que são emotivos e isso abala. Querendo ou não, às vezes, aqui você vê coisas, ouve coisas...eu já fiquei trancada aqui durante horas, pois houve um problema de um preso com um agente.

(Professora Soraia, Língua Portuguesa)

Além do número de alunos em sala ser considerado fator determinante para pensarmos a carga de trabalho do professor, Tardif (2005) refere-se também ao tempo dedicado ao ensino com o aluno. Em sua pesquisa, o autor nos diz que

O ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa dos atores e que requer de sua parte uma certa autonomia. Nesse sentido, esse trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda, da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão.

Na escola prisional, porém, esse é um outro ponto que se apresenta favorável ao docente. O tempo de atividade na escola e em sala de aula é menor do que nas escolas extra-muros. No turno da manhã, por exemplo, momento em que se deu a pesquisa, os

professores chegam em torno das oito horas, mas muitas vezes só iniciam as atividades em sala com os alunos, a partir das oito e trinta ou nove horas. Esse fato se dá por conta da demora dos agentes² em liberar os alunos para a escola, pois precisam fazer o “confere” dos presos. Logo, mesmo que não seja culpa ou responsabilidade dos professores ou da direção, essa “demora” acaba por diminuir o tempo de serviço do profissional de ensino junto ao aluno, contribuindo assim para que ele tenha uma menor carga de trabalho, fato que contribui para sua saúde e satisfação.

O problema mais comum é principalmente, aqui na escola não, é com a unidade prisional. É o horário de saída deles pra escola, porque a gente infelizmente depende. Nós somos inquilinos dentro de uma casa. Então a gente depende dos guardas para abrir e os horários nunca batem, sabe, como a gente deveria, como agente queria. São leis, são regulamentos que a gente tem que acatar.

(Diretora Tânia)

O limite dos recursos materiais apresenta-se como outro empecilho relacionado às condições de atuação docente no cotidiano das escolas prisionais. Embora a escola conte com uma sala de leitura e uma sala de informática com 10 computadores, televisão e vídeo, muitas vezes, a existência desse material diversificado e moderno não é suficiente para o atendimento das necessidades de alunos e professores. Não havia, durante o período de nossas atividades no campo, nenhum profissional especializado destinado ao acompanhamento da sala de leitura. Os alunos escolhem aleatoriamente os livros a serem lidos e não foi observado, durante o tempo da pesquisa, nenhum tipo de trabalho de reflexão ou discussão sobre as mesmas. Os professores incentivam, mas não desenvolvem um trabalho específico referente à leitura realizada pelo aluno. A sala de informática também não conta sequer com um monitor preparado para desenvolver atividades com os computadores. Há alguns detentos com conhecimentos trazidos de períodos anteriores ao cárcere e que acabam por assumir as atividades da sala de informática, tudo de uma maneira precária.

Os professores reconhecem que o impedimento na utilização de determinados materiais contribui para a não realização de algumas tarefas previamente planejadas. No entanto, a maioria encara o entrave na utilização de recursos materiais como algo passível de ser entendido, pois se trata antes de tudo de uma prisão onde as normas e as regras de segurança precisam ser respeitadas e colocadas em primeiro lugar. Esses

² Às vezes, além da demora pelo confere, os guardas deliberadamente demoram a liberá-los, pois muitos não vêm com bons olhos uma escola dentro da prisão. Como eles dizem: “vagabundo, bandido não precisa estudar”. Essa questão, do horário, depende, então, do grupo de agentes que está de serviço no dia.

profissionais, por conta dessas limitações, trazem sempre uma segunda opção de atividade, já planejam suas ações “prevendo algum possível imprevisível”. Como eles mesmos dizem, “é sempre preciso ter o plano B”. É preciso, porém, lembrar que a educação carcerária é fator legal, logo todos os recursos necessários ao cumprimento dos objetivos de ressocialização devem ser respeitados, garantidos, oferecendo aos sujeitos privados de liberdade e professores condições no desenvolvimento satisfatório das atividades escolares.

Bem, quando nos é permitido entrar com algum material, a gente, pelo menos na minha disciplina, pode lançar mão de vários recursos: jornais, revistas, músicas, filmes...agora, quando não é permitido, a gente tem que lançar mão do material tradicional, cuspe e giz.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

Os professores investem diversos saberes, competências e muito de si para driblar as imprevisibilidades do meio no que se refere ao uso de recursos materiais, mas também para amenizar situações diferenciadas que acontecem no espaço da prisão e interferem diretamente na prática pedagógica e nas atividades planejadas a serem realizadas. Uma das maiores dificuldades postas pelos professores está relacionada ao comparecimento do grupo de alunos às aulas. Mesmo sendo o número de alunos matriculados na instituição satisfatório, não podemos dizer o mesmo da frequência dos alunos. Se hoje o professor conta com um determinado número de alunos, amanhã esse grupo pode ser completamente diferente, dificultando a continuidade do trabalho docente. Torna-se, então, necessário ou empreender novas estratégias fora o planejado ou sempre estar pronto para repetir os apontamentos da aula anterior. Os fatores que contribuem para esse, digamos, rodízio de alunos diariamente, são diversos, tais como: horário de visita concomitante com o horário das atividades escolares; alguns, quando de castigo, não podem comparecer a aula; desânimo por parte do aluno; problemas internos com os agentes que dificultam, às vezes, a liberação de alguns grupos para as atividades da escola; entre outros.

“E aí como existe a rotatividade, o grupo que ta hoje, de repente não é o grupo que ta amanhã, de repente o camarada ganha liberdade, você não consegue concluir o trabalho e isso me angustia um pouco.”

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

Eventualmente você tem uma turma cheia e no dia seguinte você pode ter uma turma vazia. Existe aquela coisa da frequência realmente. E você muitas das vezes programa determinada atividade e você chega em sala de aula e não consegue desenvolver a atividade.

(Professor Valdevino, Matemática)

O professor que trabalha em uma escola prisional precisa sempre lançar mão de um conjunto de conhecimentos, saberes, competências que o permita manter-se firme em seus propósitos. Observamos que não há acomodação por parte do grupo, nem desistência frente aos desafios gerados pelas condições muitas vezes adversas para o exercício do ofício. É fato que a maioria após conhecer alguns dos percalços dos descaminhos da atividade na prisão, entendem que o mero planejamento de atividades curriculares não se apresenta suficiente para a prática docente naquele espaço. Utilizam, sempre, a criatividade como uma grande aliada para os momentos de desvios entre o estabelecido, a tarefa, e a atividade propriamente dita, onde o trabalhador é convocado a viver de maneira plena seu trabalho, com a utilização de todos os recursos de que dispõe, tentando elaborar estratégias para compensar os efeitos provocados pela inadequação entre as condições de escassez dos recursos materiais e as demandas dos sujeitos privados de liberdade.

Como eu posso seguir uma linha de trabalho numa turma que num dia tem o josezinho, o pedrinho e o joãozinho. No dia seguinte quando eu vou dar aula, ta o tuninho, o zequinha e o mariozinho. Como é que eu posso? Eu vou ter que repetir tudo que eu falei na aula anterior. Aí quando chega na outra semana, todos aqueles que estavam na semana anterior também não estão na sala, quem ta é um outro grupo. Conclusão? Vou ter que repetir tudo novamente, porque eu não posso dar seqüência, porque os alunos são diferentes. Sem contar que muitos ficam doentes, muitos ficam no castigo, outros vão para o seguro, outros estão fazendo o questionário pra saber se vai sair a liberdade condicional, outro porque é rebelião, outro porque eles fizeram greve não querem vir, outro porque é dia de visita. Gente, eu acho que tem que acabar com esse negócio da secretaria de educação querer fazer planejamento linear pra professor de presídio. não tem lógica, não entra na cabeça de ninguém. A não ser que eles comecem a trabalhar aqui dentro pra sentir se têm condições de seguir.

(Professora Iracema, História)

Percebemos uma insatisfação maior do professor das escolas prisionais em relação ao tipo de escola que é implantada no sistema penitenciário. Como já apontamos anteriormente, observa-se por parte das autoridades responsáveis a intenção de atender a Lei de Execução Penal no que concerne na existência e funcionamento de organizações

escolares nos presídios do estado, no entanto o modo de organização, desenvolvimento das atividades e capacitação de pessoal para esse serviço não têm tido a merecida atenção. Importa-se um modelo de escolas formais, extra-muros, a fim de atender as particularidades do local e da clientela. Fato esse que se impõe como mais um obstáculo a ser vencido pelos que visam à conquista dos objetivos da educação carcerária.

A maior parte das escolas prisionais, elas não conseguem compreender especificidades, não partem, por exemplo, nem mesmo da percepção de quem é, qual é a clientela com que eles estão efetivamente trabalhando. Em linhas gerais não um planejamento específico ou de certa forma uma compreensão específica da possibilidade desse planejamento para a atuação junto a esses jovens e adultos em privação de liberdade.

(Elionaldo Julião)

Não se constatou durante a pesquisa, nem houve relato no curso das entrevistas sobre algum caso de adoecimento ou absenteísmo por conta das condições de trabalho na instituição. Os casos de licença relatados pela direção referem-se à licença maternidade e doenças não relacionadas ao trabalho na prisão. Os aspectos referentes ao que Esteve (1999) convencionou chamar de mal-estar docente como violência no ambiente escolar, sentimento de desvalorização da profissão, dificuldades em atender as expectativas da sociedade no que diz respeito ao papel do professor na contemporaneidade, diversidade de tarefas extraclasse, excesso de carga horária, a fim de conseguir renda satisfatória, entre outros, não são associados pelos entrevistados ao trabalho na prisão. Embora, os professores da escola prisional apontem muitos desses fatores como pertinentes a sua vida profissional, eles demonstram ser ali, na escola prisional, o lugar de maior satisfação, onde realizam sua atividade.

Apesar das condições de trabalho e das inúmeras dificuldades enfrentadas na prática do magistério, todo esse contexto tem afetado de maneira diferenciada os docentes. Esteve (1999) conclui que, um grande número de profissionais consegue elaborar novas respostas, mais criativas e integradas, a fim de romper com este mal-estar e lhes proporcionar uma maior satisfação no desempenho da atividade, mesmo com as adversidades encontradas no meio de atuação.

Percebemos que esses profissionais, ao dar conta das demandas complexas, inusitadas e muitas vezes não previstas, que envolvem a educação carcerária e seu objetivo de ressocializar pessoas, acabam por reafirmar sua auto-estima, desenvolvendo diversas habilidades, sentindo-se responsáveis direto pelos possíveis benefícios trazidos

aos sujeitos privados de liberdade, sem, muitas vezes, entender que as condições de trabalho precisam ser coerentes com os objetivos a serem atingidos. Não é possível pensar o trabalho docente em uma instituição prisional com todas suas especificidades e necessidades sem oferecer ao trabalhador o mínimo de condições físicas e psicológicas para o exercício do ofício.

O questionamento que surgiu durante a pesquisa relacionou-se à gratificação recebida pelas pessoas que trabalham em presídios, por ser considerado ambiente insalubre e perigoso. Todos os demais profissionais que lá exercem uma função, como agentes, psicólogos, assistentes sociais, médicos, entre outros, recebem uma gratificação pelo trabalho nas unidades prisionais. Apenas os membros das equipes pedagógicas, ligados à secretaria de educação, não são contemplados com nenhum tipo de recurso extra em sua remuneração.

Os profissionais de ensino atuantes nas escolas prisionais têm constantemente se mobilizado na intenção de reivindicar para a categoria docente o recebimento do adicional de periculosidade por trabalho em ambiente prisional. Recentemente um grupo de profissionais das escolas prisionais organizou a Associação de Educadores nos Espaços de Privação de Liberdade do Estado do Rio de Janeiro – AEPLIERJ, que intenciona somar esforços para viabilizar melhores condições, inclusive financeiras, para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas prisionais.

O trabalho e sua inúmeras faces apresenta distinções entre a forma como é planejado, prescrito e a forma como ele é vivido, executado pelos trabalhadores. As condições de trabalho são essenciais para minimizarmos os efeitos e a distância entre o prescrito e o real da atividade. Sabe-se que a prescrição não dá conta da infinitude de variáveis ao qual o trabalho e os trabalhadores estão expostos em seu dia-a-dia. É necessário fazer adaptações ao trabalho e ao meio a fim de viver o trabalho real. O trabalhador procura, ao desenvolver estratégias novas e renovadas de execução das tarefas, ganhar tempo, espaço, “economizar” a si mesmo, evitando a sobrecarga que o trabalho possa ocasionar.

A Ergonomia e a Ergologia têm nos ajudado a perceber a diferença entre esse prescrito e o real, principalmente no que se refere às exigências físicas e psicológicas necessárias a atividade. Segundo os estudos de Messing et al (1999) e Esteve (1999) sobre a sobrecarga de trabalho, os problemas de saúde mental, a Síndrome de Burnout, problemas considerados, atualmente, comuns na docência e que têm se manifestado nos docentes, indicam que os profissionais de ensino, mediante as enormes exigências a que

têm sido expostos, necessitam utilizar inúmeras estratégias para ensinar, como explicar conceitos, manter a disciplina e a atenção do grupo, cumprir atividades burocráticas, entre outros; sem contarmos com as atividades a serem desenvolvidas, muitas vezes, fora do ambiente escolar como preparação das aulas, das avaliações, atualização de seus conhecimentos. O trabalho real compreende muitas operações “invisíveis”, muitas atividades não planejadas.

Evidencia-se que o professor da escola prisional, embora invista muito de si e enfrente condições nem sempre satisfatórias à prática docente, tende a sentir-se melhor, mais satisfeito pelo fato de ter o reconhecimento do grupo de alunos, por não haver desgaste em relação à disciplina e ao número de alunos em sala, por ter uma maior liberdade na organização de seus planos e avaliações. Os problemas e as dificuldades de uma escola na cadeia acabam funcionando como fator capaz de amenizar o cumprimento de algumas atividades, evitando assim o desgaste físico e mental dos profissionais. Os professores acabam tendo a sensação de que tudo aquilo que realizam ou tentam realizar é muito, diante das condições que enfrentam para atuar na educação no cárcere e do suporte, não existente, por parte das autoridades responsáveis.

O próprio senso comum, quando se fala de professores trabalhando em uma instituição prisional, confirma-nos isso. Em nossas entrevistas todos se sentem embevecidos pela coragem em exercer tal ofício mediante o grupo de detentos e mediante as particularidades do ambiente prisional, transformando possíveis causas de doença em motivo de satisfação e sentindo uma carga de trabalho menor do que nas escolas extra-muros.

“Dizem que sou corajoso, mas eles não sabem que talvez aqui eu esteja muito mais tranqüilo do que numa escola de rua.”

(Professor José Carlos, Geografia)

Inicialmente a família, amigos e todos com quem comento, sobre meu trabalho aqui ficam perplexos, ficam apavorados, mas aí depois com o tempo vêem de uma maneira diferente. eu já estou levando a boa nova, que é um local até certo ponto tranqüilo, de muito respeito. os alunos nos respeitam bastante, e os professores respeitam os alunos, entendeu? os professores têm mais liberdade, e até algumas condições melhores do que nas escolas lá fora. Algumas cobranças aqui não acontecem.

(Professora Rosane, História)

5.3

Os saberes da docência

Os estudos e pesquisas sobre os saberes da docência nos indicam a existência de saberes plurais produzidos pelos professores no cotidiano de suas atividades. Atestam a insuficiência da formação inicial para dar conta dos desafios da ação pedagógica e apresentam os docentes como sujeitos de conhecimento e produtores de saberes que advêm de sua prática.

Eu acho que essa que essa clientela que a gente recebe tão diversificada, o próprio contexto em que a escola se insere contribui demais para nossa prática e pra essa reflexão sobre a prática que a gente tem que constantemente estar fazendo.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

Tardif (2002), a partir dos estudos referentes aos saberes docentes, diz nos que estes são caracterizados como plurais, compósitos e heterogêneos pela diversidade de conhecimentos necessários ao exercício da atividade docente.

Os saberes da docência, de acordo com as pesquisas de Tardif, são também personalizados, pois os professores utilizam em sua atividade saberes e conhecimentos provenientes de sua personalidade. Agem e pensam influenciados, marcados pelos contextos em que vivenciaram experiências diversas anteriores à socialização profissional.

São, os saberes, considerados temporais, pois além de serem utilizados, validados e produzidos durante o período de socialização na profissão; o profissional adquire-os ao longo do tempo, por diversas maneiras, tais como, a história de vida escolar pré-profissional, estratégias de ensino e a incorporação de papéis do professor.

Os saberes situados nos apontam para a construção destes na situação própria de trabalho. Situações singulares e que garantem sentido aos saberes.

Os saberes da experiência profissional, apreendidos e incorporados em situações de trabalho, são incorporados sob a forma de *habitus*, de rotinas e de habilidades de saber-fazer e saber-ser.

A prática cotidiana docente congrega diferentes saberes, objetivando a busca da concretização dos objetivos a serem atingidos, nas situações singulares e complexa de trabalho. O saber docente, definido segundo Tardif (2002, p. 36), “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, não é algo previamente dado, constituído, sendo construído, incorporado ao longo da experiência profissional, marcado por diferentes fontes e influências.

5.3.1

Saberes da experiência

Ao se referirem à formação inicial, durante as entrevistas, os docentes atestam que os saberes adquiridos nessa etapa não se constituem em suficientes para o desenvolvimento da atividade complexa e singular em uma sala de aula situada no espaço da prisão. Embora os saberes aprendidos nas instituições de formação sejam para eles indispensáveis e indissociáveis da tarefa de ensinar, são os saberes da experiência, vivenciados, experimentados e produzidos no dia-a-dia da atividade, que validam seu trabalho.

Sentem a necessidade de uma formação que considere a especificidade dos locais de atuação dos profissionais de ensino, considerando a prática pedagógica como local de produção de saberes. É preciso considerar que o saber docente é influenciado, marcado por diversos fatores, tais como, formação, socialização, especificidade dos locais de atuação, pessoa, entre outros.

Investigando os saberes com os quais os profissionais de ensino se relacionam durante sua prática, percebemos serem os saberes da experiência, sua mobilização e produção, o “núcleo vital do saber docente” (Tardif 2002, p.54). Por ser o espaço da prisão um local para os professores, a priori, desconhecido e reconhecerem ao iniciar suas atividades naquele contexto da existência de uma cultura prisional a qual devem se adaptar, os docentes reúnem todas suas “ferramentas” para assim ir a busca da concretização de seus objetivos educacionais. Percebem que precisam de todos seus saberes e do aumento de seu repertório de conhecimentos a fim de agir naquele espaço diferenciado.

A minha experiência na escola prisional tem contribuído muito para minha profissão, para minha prática aqui em sala de aula. Porque é a partir da convivência com eles que eu consigo traçar o que vou ensinar, de acordo com a necessidade do grupo, da turma. A gente trabalha em função daquilo que é importante pra eles, pra prática de vida deles.

(Professora Rosângela, Inglês)

Buscam, a cada ação pedagógica desenvolvida no cotidiano de uma escola prisional, produzir novos saberes a partir das experiências ali vividas. São profissionais que percebem na docência não mais um local de estaticidade e simples transmissão de conteúdos, previamente planejados; mas passam a perceber a importância de seu papel como sujeito de todo o processo educacional e do seu investimento enquanto pessoa durante as atividades.

Seus saberes experienciais se desenvolvem ao interagir com o ambiente de trabalho e com seu objeto de trabalho, o aluno, com suas particularidades de ordem pessoal, psicológica e social, para as quais a formação acadêmica e os outros espaços de socialização profissional não lhes deram subsídios suficientes para enfrentar e saber agir.

Nesse caso, dos professores de escolas prisionais, os saberes da experiência vão se construindo, sendo produzidos, na ação, durante a atividade e as interações por eles estabelecidas e sob a influência da cultura da prisão, marcada por gestos, vocábulos regras próprios do meio.

Ao produzir saberes da experiência, os profissionais ampliam cada vez mais seus saberes que servem de aporte para novas produções, ou seja, ao agir baseando-se em seus saberes, produz novos que servirão, na próxima ação, para produção de outros, em um ciclo de crescimento do repertório de saberes práticos, incorporados ao trabalho docente, fazendo-os sentirem-se capazes de incrementar o *habitus* profissional. Sendo assim, o profissional sente-se mais competente e seguro no desenvolvimento de suas atividades, mesmo que essas se dêem em um contexto de imprevisibilidade e inconstância como o de uma escola situada no cárcere.

E chegando aqui com toda minha formação de professora de História, quer dizer, aí eu percebi que é na prática, mas na prática dentro da sala, que eu ia conseguir as ferramentas pra trabalhar aqui. É necessário que a gente até domine os conhecimentos, ou pelo menos boa parte dele, mas essa experiência em sala e as experiências anteriores em projetos sociais, com trabalhos em oficinas, com comunidades, que tinham questões sérias com violência em áreas de risco social, isso me tem ajudado muito a trabalhar aqui no sistema prisional.

(Professora Rosane, História)

Em sua experiência de trabalho cotidiano, o professor congrega e agrega diversos saberes oriundos de sua formação, de seus momentos de socialização profissional, de sua vivência pessoal, que serão retraduzidos, transformados e adaptados ao trabalho docente pela prática e produzirão novos saberes a partir de sua experiência profissional. O trabalho é o mediador das relações de saber estabelecidas pelos professores em suas atividades diárias no espaço escolar. É sua atividade a responsável pela produção de novos saberes a partir do conjunto de crenças, valores e conhecimentos que esse traz de suas experiências profissionais e pessoais, tornando-os capazes de enfrentar as situações complexas e singulares do cotidiano escolar. Percebemos, então, a força dos saberes produzidos e mobilizados na atividade pedagógica cotidiana para os professores de uma escola prisional. Quanto mais interage, convive no espaço da escola prisional com os sujeitos da ação pedagógica, produz saberes através de suas experiências, mais esse professor sente-se competente e capaz de atingir os objetivos da educação no cárcere.

Só o saber da disciplina não é suficiente para o trabalho do professor, porque hoje mesmo abriu-se, a professora teve o prazer de presenciar, um debate. Eu estava falando sobre as teorias de Leonardo da Vinci, estava falando sobre o cientista Galileu Galilei, sobre Isaac Newton, explicando que eles não podiam externar tudo que eles descobriam por causa da perseguição religiosa. Isso acabou gerando um debate muito forte, por causa da corrente teológica da coisa, daqueles que acham que a Igreja está certa em defender seus dogmas e daqueles que acham que a Igreja está errada em interferir na ciência. Então, não basta apenas você ter o conhecimento científico da coisa, você tem que ter jogo de cintura, tem que ter o conhecimento do dia a dia do grupo, até para poder conduzir a discussão de uma forma sadia, porque se não você perde o controle da situação. Eu acho que o trabalho do professor reúne vários saberes, mas a experiência dele conta muito.

(Professora Iracema, História)

O contexto em que a relação ensino aprendizagem se desenvolve é permeado de múltiplas interações que são condicionantes ao trabalho do professor. São fatos pontuais, concretos e complexos, os quais ele precisa enfrentar e improvisar, utilizando todo um repertório de conhecimentos, saberes, atitudes internalizados durante seus anos de exercício na profissão. Adquirir essas disposições em lidar com situações singulares é formador e responsável pelo desenvolvimento do *habitus* docente, oferecendo-lhe sempre condições de agir nas situações imprevistas, que são marcas inerentes à profissão. Logo, “os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam,

então, através de um saber-ser pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. (Tardif, 2002, p.49)

Entendemos que a prática torna-se um momento de aprendizagem, de refletir sobre a formação e retraduzir os saberes adquiridos, intencionando conservar apenas o que parece útil às necessidades do professor durante as situações cotidianas de atuação. Assim, a prática permite ao profissional rever seus saberes, julgá-los e avaliá-los, objetivando um saber formado de todos os outros saberes retraduzidos e submetido à validação da prática cotidiana. (Tardif, 2002)

Aqui entra também muito teu jeito de ser, teu temperamento, a sua dedicação, enfim, sua capacidade de demonstrar carinho, afeto, de querer ensinar, querer aprender também. E às vezes o conhecimento acadêmico não significa nada. O aprendizado é também na prática, no dia-a-dia. Você pode ter 10, 15 anos de profissão, como eu tenho 18 anos de sistema e eu não posso dizer que saiba tudo, porque a cada dia eu vou aprendendo.

(Diretora Tânia)

5.4

as interações professor aluno no cotidiano escolar

Hoje eu perdi a liberdade, por sorte não perdi a vida.
Mas de todo esse desespero tirei proveito. Hoje eu estou me reformulando, Hoje eu aprendo com os meus erros do passado, aprendo com os erros dos outros. Voltei a estudar, a ler, voltei a lembrar um tempo que passou, mas que agora passa, com mais clareza, maturidade e com outros ideais, outros objetivos. O futuro é sempre uma surpresa mas tenho fé e bom ânimo que tudo vai ser melhor. Tenho muito que aprender estou disposto a isso.

(Trecho de uma redação de um aluno do Ensino Médio de uma escola prisional, sob o título “Ainda é tempo”)

O espaço da sala de aula, como afirma Sirota (1994), é uma “caixa preta”, pronta a ser desvendada. Pensamos ser o ensinar um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos (Tardif, 2005). A interação entre os atores sociais

configura-se em um lugar de trocas, onde o comportamento de cada ator social cria uma nova dinâmica e redefine o contexto. Há regras implícitas e explícitas, negociações constantes a serem comunicadas, vividas, no espaço da sala de aula.

A relação professor aluno é um dos maiores fatores de motivação do profissional de ensino. É o momento em que o professor sente-se acolhido, valorizado, consegue pôr em prática seus planos e atividades. Não podemos nos esquecer de que o trabalho docente é centrado no aluno e as atividades a serem pensadas e desenvolvidas são a eles direcionadas.

O ambiente escolar é permeado por regras estabelecidas, rotinas e padronizações, mas que exigem também uma adaptação contínua dos atores envolvidos. Embora a rotinização exista, como a estruturação dos espaços e do tempo, ela não dá conta, a partir das interações vividas pelos atores, de toda a realidade. É preciso “improvisar e se adaptar a situações variáveis e contingentes” (Tardif, 2005). As rotinas são importantes, não para o desenvolvimento mecânico da ação educativa, mas como forma de orientar o grupo em relação a procedimentos padronizados de ação que facilitam a adesão do coletivo ao trabalho do professor e a gestão da classe. O estudo das interações professor/ aluno mostra que a ordem na classe, ao mesmo tempo, é dada por rotinas intitucionalizadas e controles, como também é construída pelas ações que se iniciam durante o trabalho. (Tardif, 2005)

Entendemos as situações vividas no espaço escolar cotidianamente como situações sociais, marcadas por processos interativos entre as pessoas envolvidas. Evidenciamos, na pesquisa, as interações entre professor e aluno e nos baseamos, a princípio, na abordagem ecológica proposta por Doyle (1986). Embora os eventos ocorridos em classe possuam características originais e particulares, as mesmas apresentam certa recursividade e estabilidade, repetindo-se de uma classe a outra. Doyle (1986) propõe, então, algumas categorias para análise dos eventos que são produzidos em sala. São seis as categorias propostas por ele. A multiplicidade nos mostra que, durante uma aula, ocorrem inúmeros fatos e eventos, ao mesmo tempo. A imediatez se refere ao fato de que a maioria dos eventos acontece de maneira imprevisível, necessitando de adaptações e estratégias imediatas, “espontâneas”. O espaço da sala de aula e tudo o que acontece e se desencadeia nela é apresentado inteiramente ao professor no ato, no próprio momento em que a ação evolui, se realiza. (Tardif, 2005).

A rapidez marca a sucessão de acontecimentos em uma mesma aula, seu encadeamento e fluência. A rapidez dos eventos exige do professor uma atenção constante sobre a tarefa, sobre as interações e gestão de classe.

A imprevisibilidade nos aponta a possibilidade de os acontecimentos surgirem de forma imprevista, inesperada, fora do planejado, a partir do desenvolvimento das ações planejadas.

A visibilidade nos remete ao fato da aula ser uma atividade pública desenvolvida na presença de pessoas. A classe é, pois, uma célula de trabalho fechada ao exterior, mas aberta para o interior. (Tardif, 2005). A visibilidade significa que o trabalho do professor e todas as suas ações não podem ser ocultadas dos alunos. Tudo que o professor faz ou diz é passível de interpretação por parte deles, os alunos. Sendo assim, a partir das falas e atos do professor, as interações entre estes e os alunos tomam um aspecto coletivo, social.

A historicidade nos apresenta as interações entre os membros da classe com ações temporais, que acontecem dentro de uma trama temporal. Ela nos diz respeito à instauração das normas de disciplina a serem seguidas e da gestão da classe, como também está presente na relação com os conteúdos a serem ensinados.

Tardif (2005) ao refletir sobre os fundamentos de tais categorias, pois as entende como situadas em um plano descritivo do modo como as coisas acontecem em sala de aula, apresenta-nos duas novas categorias que nos fazem ir além da descrição e penetrar no âmbito da compreensão, a fim de tornar possível a utilização das categorias citadas por Doyle. Aponta que as categorias de interatividade e significação têm como consequência as categorias propostas por Doyle, pois, segundo Tardif (2005, p. 234), “é exatamente por almejar interações significativas com um grupo de alunos que o professor se confronta com os demais acontecimentos categorizados por Doyle.”

Entendemos que o professor está sempre no centro das ações em andamento, sendo a aula construída coletivamente nas interações entre professor e aluno e que a interatividade do trabalho docente não se limita a ações físicas, a comportamentos observáveis. A interatividade pressupõe complexidade, pois apresenta rotinas, intervenções, interpretações, afetividade, capacidade de agir sobre o outro; sendo necessária a utilização de vários recursos que permitam ao docente viver as situações cotidianas com seus alunos. As ações docentes e as interações precisam ter sentido, serem partilhadas entre os atores sociais no momento de seu desenvolvimento.

Durante as interações entre professor e aluno, aquele tem a possibilidade de obter maiores informações sobre seus alunos, tentando diminuir a distância formal estabelecida entre ele e os alunos. O ensino possui um núcleo interativo imprescindível, o qual acaba por contribuir para a qualidade do relacionamento pedagógico e humano. Perrenoud (2001), ao nos apresentar os 11 dilemas da comunicação em sala de aula, deixa claro a importância do professor aprender a regimentar sobre questões da vida cotidiana, tais como, racismo, violência, dinheiro, consumo, lazer, trabalho; tudo isso significa revelar modos de vida, valores, às vezes desvios ou falhas.

No contexto de uma escola na prisão esse contato e essas informações sobre a vida do educando precisam ser conseguidos de maneira sutil, pois, aquilo que aqui fora parece ser uma conversa normal, lá pode tornar-se fator de desconfiança e inibição por parte do aluno. Observamos que muitos sujeitos privados de liberdade não têm nenhum problema em relatar os motivos pelos quais estão no cárcere. Falam sobre sua vida no crime, suas atividades antes desse período, seus sonhos e desejos após saírem da prisão. Entretanto, alguns não se colocam a disposição para debater ou conversar sobre seu delito, nem sobre sua vida, seus anseios e perspectivas. Muitas vezes, por estarem naquele ambiente, pensam que só o fato que os levou até ali é importante. O professor precisa estar pronto para fazer com que esse sujeito se reconheça como alguém que possui outras potencialidades, que há possibilidades diversas em sua trajetória antes e após o período do cárcere. Por isso o professor precisa ser cauteloso na abordagem de certos assuntos como violência e uso de drogas. Entendemos que ter maior informação sobre os alunos, conhecê-los melhor parece ser fator fundamental para a elaboração das atividades e o alcance dos objetivos educacionais, sendo também importante a fim de estabelecer um vínculo, uma proximidade maior entre os sujeitos da ação pedagógica. Mesmo percebendo-se de suma importância para o processo pedagógico o conhecimento do aluno, a questão do delito cometido é um assunto muito delicado entre as pessoas que trabalham em escolas prisionais.

Alguns comentam. Falam porque estão aqui, falam o artigo, falam quanto tempo ainda falta, há quanto tempo está preso. Com certeza uns comentam. (...) Eles vêm fazer a matrícula e a única coisa que eu pergunto é: já estudou na rua, se veio de outra unidade, quando anos tem, enfim... Há um formulário que eu adaptei a realidade daqui, como se fosse uma ficha de matrícula mesmo, mas jamais perguntei, pelo menos eu, não sei nas outras unidades, perguntar: por que está preso, o que fez, o que deixou de fazer,...se ele chegar e com o tempo falar, como acontece com vários, que vêm e contam, se abrem, porque sentem uma certa firmeza, uma segurança na pessoa, então desabafam. (...) Tem um aluno, um

faxina, que trabalha comigo aqui, que ele na rua, a missão dele era cortar corpos com a machadinha. Imagina você se eu chegar para os professores, olha aquele ali, trabalha aqui, está vendo, pequenininho, ninguém dá nada por ele, tal, mas ele é que ficava na rua cortando os corpos das pessoas, tanto é que o apelido dele é machadinha, corta em pedacinhos. Será que as pessoas estão psicologicamente preparadas pra saber que o fulano matou, que o outro corta em machadinhas, que o outro esquartejou, que o outro matou criança, eu acredito que não. Então às vezes o não saber é até melhor.

(Tânia, Diretora)

De acordo com Tardif (2005), “os alunos também são seres sociais, cujos atributos induzem atitudes e orientações de valores entre os professores”, ou seja, algumas particularidades do objeto de trabalho do professor podem provocar determinadas atitudes, reações, intervenções, tratos característicos próprios. As representações sociais construídas pelos professores a respeito de seus alunos estão na fonte de algumas atitudes, de alguns juízos de valores que orientam sua prática. Sendo assim, percebemos que os diferentes atributos dos alunos levam a práticas pedagógicas diferentes.

Na escola prisional o momento de interação professor aluno dá-se basicamente na sala de aula, pois não há intervalo para recreio e são poucos os momentos fora da sala de aula em que o professor tem contato com esse aluno. O lanche é servido rapidamente e todos voltam a suas atividades. Quanto menos circulação dos professores no ambiente da escola prisional, melhor e mais seguro para todos. Os alunos também pouco circulam pela escola, limitam sua presença as salas de aula e, às vezes, a sala de leitura. Não há pátio, cantina, refeitório ou outro espaço que se possa ficar mais à vontade. Paira no ar um certo desconforto quando pessoas, sejam professores ou alunos, estão pelos corredores, sem uma atividade direcionada. É preciso sempre estar fazendo algo para que se sinta um clima de segurança.

As interações, as relações estabelecidas entre os seres humanos e as mediações necessárias ao trabalho docente são, em grande parte, responsáveis pela distância entre o trabalho prescrito e a atividade real. O trabalho prescrito entendido como as obrigações, as normas, a busca dos objetivos que precisamos atingir; e a atividade como o momento da vivência do trabalho. Os trabalhadores precisam, durante as situações reais de trabalho, dar sentido e interpretar seu trabalho.

Na maioria das observações realizadas durante o trabalho de campo, são percebidas as rotinas através das quais o professor organiza o tempo e o espaço para a

aula. Evidenciam-se interações entre alunos e professores que constituem o espaço no qual ele penetra para trabalhar. (Tardif, 2005). Em uma das aulas observadas o professor, ao chegar, cumprimenta o grupo, pergunta como estão passando e, então, inicia as atividades escolares propriamente ditas. Procura sempre manter viva a comunicação antes do início das atividades curriculares.

O ensino, como todo trabalho humano, é constituído de diferentes componentes que impactam as práticas pedagógicas, tais como: objetivo do trabalho, objeto do trabalho, técnicas e saberes dos trabalhadores, entre outros. É necessário, na atividade de ensino, considerar o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, sua participação, obrigatória ou não, na escola e os objetivos a serem alcançados. Esses elementos obrigam freqüentemente os professores a realizarem atividades antes do processo de instrução, visando à implantação de condições mínimas de trabalho, ou seja, obter o engajamento dos alunos e ajustar os procedimentos pedagógicos às capacidades simbólicas e cognitivas dos mesmos. (Therrien, 2001)

Em uma das aulas observadas, a professora entregou os trabalhos que alguns fizeram na aula anterior e explicou, aqueles que faltaram, sobre o tema do trabalho. Antes de iniciar as atividades planejadas para o dia, revê os apontamentos da aula anterior a fim de situar os que estavam ausentes. Sempre procura interagir com o grupo, perguntado se estão entendendo, se há alguma dúvida. Durante todo o trabalho de campo ficou evidente que há um grupo de alunos disposto a aprender, a construir conhecimentos, que participam das atividades, vêm regularmente à escola e desenvolvem boas relações com os professores e os outros alunos.

Às vezes a gente pensa que eles não sabem, porque têm muitos que ainda têm dificuldades. A gente percebe. Mas eles se expressam, perguntam e uma coisa esta me deixando é a questão de que quando você, por exemplo, está dando uma aula de Revolução Industrial e o aluno chega e consegue fazer uma conexão entre o que você está falando e a realidade dele, na comunidade dele ou então a realidade do país. demonstram conhecimento até sobre questões que estão acontecendo em nível internacional, isso tudo acontece, isso vem, eles colocam, então por isso que eu acredito nesse trabalho. A relação e a troca são boas, os momentos são curtos, mas proveitosos.

(Professora Rosane, História)

Em compensação observou-se que há alguns indivíduos que se sentem deslocados naquele espaço, pouco falam, às vezes, nem mesmo olham, em direção ao

professor e parecem alheios às atividades. Ao questionarmos o professor sobre a postura desses alunos, os professores e outros alunos nos informaram que, às vezes, existem alguns presos que pegam a carteirinha escolar com outro colega e vão até a escola “para ver como é”. Não estão matriculados, mas querem ver o que lá acontece, por isso há, de vez em quando, a sensação de não pertencimento de algum “aluno” ao grupo. O tempo todo, durante as observações, percebemos todos os professores sempre preocupados com a integração de todos nos assuntos que surgem durante as aulas, mesmo esses que não são reconhecidos como pertencentes ao espaço, são convidados à integração. Os professores buscam sempre fazê-los participar e a maioria acaba sendo correspondido, talvez, pelo número reduzido de alunos em sala, esse trabalho de integração do individual à coletividade acabe sendo satisfatório.

A realidade da sala de aula aqui é outra; bastante diferente do que vivemos durante os anos de magistério. Só quem realmente está dentro de uma sala de aula é que sabe como agir, de que forma agir, de que maneira agir, o momento de agir. A gente tenta o tempo todo fazer esse aluno participar, “puxar” por ele.

(Professora Soraya, Língua Portuguesa)

Todas as atividades são sempre aplicadas pelo professor e desenvolvidas em conjunto, a justificativa é por conta do tempo ser curto e das dificuldades que alguns apresentam na realização das tarefas propostas. Os alunos participaram das leituras dos textos, quando solicitados, apresentam-se para participar das correções no quadro ou oralmente, alguns propõem temas para as aulas seguintes, ou por interesses particulares ou por, segundo eles, terem tido dúvidas sobre alguns pontos já apresentados.

Segundo Peterossi (1994), o conhecimento transformado em conteúdo a ser ensinado sofre a mediação criativa do professor, pois o ato de ensinar se fundamenta na comunicação e na projeção de uma experiência essencialmente individual. Nessa concepção de mediação, notamos a presença da singularidade do professor, o que ele é como pessoa, pois a mobilização de saberes e conhecimentos a serem transmitidos são elaborados a partir de suas percepções das exigências que as situações de ensino apresentam, levando-os a escolher entre diferentes modos de agir. Conforme Peterossi (1994), durante a atividade, o professor deve entender que “o conceito que tenha de sua profissão, de sua função, da matéria que ensina, a idéia que possui da escola, do aluno, o levam a conduzir-se desta ou daquela maneira”. (p.122)

Em relação ao material didático utilizado, a maioria não utiliza livro didático. O Estado possui um projeto de concessão do livro didático ao aluno. Ele durante o tempo de estudo na escola recebe o livro e só devolve o mesmo ao final do ano letivo. Nem todas as disciplinas, no entanto, já foram contempladas com esse material e no caso do aluno detento, ele não leva esse material para sua cela. Eles recebem também da escola caderno, lápis, borracha e caneta, porém é freqüente o aluno sem esse tipo de material, por inúmeros motivos, como perda do material nas próprias celas; em dia de “geral”, muitas vezes, o guarda recolhe o material do aluno; utilização indevida do material pelo próprio aluno, entre outros. A maioria dos professores, quando permitido, traz de fora, principalmente, textos e vídeos; outros se limitam a trabalhar com os poucos recursos que a escola oferece.

Material didático, como qualquer outra escola, essa aqui tem muita dificuldade. Esse ano foi adotado livro pelo Estado, então ajudou muito. Mas não tem nada muito diferente, nenhum material didático assim, específico para essa clientela. São poucos os recursos.

(Professor César, Biologia)

Bem, quando nos é permitido entrar com algum material, a gente pelo menos na minha disciplina eu posso lançar mão de vários recursos: jornais, revistas, músicas, filmes...agora, quando não é permitida, a gente tem que lançar mão do material tradicional, cuspe e giz.

(Professora Simone, Língua Portuguesa)

Muito tem se discutido em fóruns de Educação de Jovens e Adultos e encontros a respeito da educação para sujeitos privados de liberdade sobre a importância de uma maior atenção à organização de material didático que venha atender as particularidades desses grupos, entretanto ainda há muito a se pensar e fazer sobre esse ponto.

As avaliações são desenvolvidas ao longo das aulas. Não há semana de provas ou datas específicas para realização de avaliações. A cada encontro o professor desenvolve alguma atividade e realiza, a partir dela, uma avaliação. Isso, porque, como já relatado anteriormente, há uma certa rotatividade dos alunos. Desta maneira, o professor procura sempre avaliar o aluno ao longo das atividades desenvolvidas em sala.

Avaliação tem que ser constante, porque se o professor for esperar a turma toda ficar junta na sala ele não vai dar avaliação nunca. Ele tem que aproveitar aquele grupinho que tá ali e procurar avaliar, porque ele sabe que aquele grupinho no dia seguinte não vai ser o mesmo. Então a avaliação tem e deve ser constante.

(Professora Iracema, História)

Além das atividades a serem realizadas com os alunos, o professor também é responsável pela assinatura das folhas de remição. Cada aluno tem sua folha, a cada mês, e precisa preenchê-la. Essas folhas, depois de assinadas, são enviadas à secretaria para serem anexadas aos documentos dos alunos, pois, como já mencionado anteriormente, a cada três dias de estudo, os alunos reduzem um na pena a ser cumprida, sem contar que a participação deles na escola demonstra a intenção dos detentos em investir em seu processo de ressocialização.

As ações dos professores e suas interações com os alunos em sala de aula não diferem muito das que observamos nas escolas extra-muros. A única exceção, se podemos assim chamar, apresenta-se em relação a intervenções visando ao melhor comportamento do grupo ou a fim de chamá-los à ordem. Na escola prisional, ao mínimo indicativo do professor de que iniciará alguma atividade, os alunos fazem o silêncio necessário, só manifestando-se quando o professor os interpela ou quando querem participar mais ativamente da aula.

Eu adoro trabalhar com essa galera aqui. Existe um clima de respeito, de humanidade, pode parecer absurdo o que eu estou dizendo, mas aqui pra gente, na sala de aula, existe esse clima de humanidade. Enquanto lá fora, nas escolas de rua, a gente não consegue estabelecer uma relação confortável com a clientela.

(Professor Valdevino, Matemática)

Os professores entendem o sentido de sua atuação, de seu trabalho, a partir do retorno positivo conseguido com as interações estabelecidas entre eles e os alunos. Compreendem a importância e o valor de sua atividade para aquele grupo, pois através da educação, não apenas restrita à escolarização, reconhecem a possibilidade de esses indivíduos vislumbrarem uma vida melhor, não só no que se refere às chances de ingressar no mercado de trabalho através da certificação alcançada, mas da participação de uma maneira mais significativa no espaço em que vier a integrar.

As boas interações daquele espaço fazem com que os professores encontrem um sentido e um significado para sua vivência como docente em meio a tantas adversidades

pertinentes ao exercício do ofício, atualmente. São responsáveis por falarem mais em satisfação e prazer do que em sofrimento e mal-estar no exercício da profissão. Longe de considerarmos o trabalho docente, realizado em meio a um quadro reconhecidamente de dificuldades estruturais e materiais, plenamente satisfatório, não podemos deixar de enfatizar a positividade dos discursos dos professores sobre as relações estabelecidas entre as pessoas na escola da prisão.

O aluno, quando precisa conversar algo diferente do assunto da aula, pede licença e sai. Mas, mesmo essa atitude raramente aconteceu durante a pesquisa, até porque conforme já dissemos, não é permitida a circulação de alunos ou professores, nos horários de aula, em outros espaços da escola.

A partir das observações e entrevistas inferimos que o trabalho docente em uma escola prisional, marcado por interações entre os grupos humanos envolvidos no processo ensino aprendizagem, é carregado de solidariedade e afetividade. O professor entende ser uma de suas funções fazer com que aquele grupo de pessoas cresça no âmbito das relações humanas. O professor mobiliza durante as situações de trabalho uma gama de recursos, saberes e habilidades que se inserem nas várias modalidades de interação humana, como afetiva, instrumental e normativa.

Entendemos o trabalho docente como um conjunto de interações personalizadas com os alunos. Desta maneira torna-se possível, aos alunos, a participação em seu processo de formação e, ao professor, atender às diferentes necessidades deles, pois, embora, o trabalho docente se realize sobre uma coletividade, o professor também age sobre o indivíduo.

6

Algumas considerações

A conclusão não proporá nenhuma certeza. Os canteiros estão abertos, não estão prontos para serem fechados; então, continuemos!

(Phillippe Perrenoud)

A pesquisa sobre o trabalho docente em uma instituição prisional nos leva a pensar diversos aspectos que envolvem a docência, considerada por Freud como uma profissão impossível, devido a sua complexidade.

O objetivo dessa pesquisa partiu de uma inquietação pessoal e do entendimento da atividade docente como um trabalho interativo, mediado pelas relações entre seres humanos e influenciada pelas condições de atuação. O sujeito privado de liberdade apresenta especificidades que precisam ser (re)conhecidas, a fim de tentar garantir maior efetividade na organização de ações direcionadas a esse grupo.

Os alunos das escolas prisionais integram-se à modalidade de ensino de Jovens e Adultos, a qual está comprometida com a formação humana, a partir do conhecimento e entendimento de quem são esses sujeitos e quais as estratégias e métodos necessários ao atendimento de suas demandas e desejos, que se proponham a ir além da escolarização. Pensar o aluno detento, pressupõe pensar a escola necessária a esses sujeitos, e não a simples transposição, em busca do atendimento legal, de uma escola formal, extra-muros, àquela realidade peculiar. É preciso pensar uma escola capaz de valorizar seus interesses, seus conhecimentos prévios, de motivá-los em busca do conhecimento. Ao professor cabe fazer parte do (re)conhecimento desse grupo, da proposição de estratégias mais eficazes a fim de dar conta das necessidades do grupo, de propor uma escola mais flexível.

Entendemos, a partir da pesquisa realizada, que a escola formal, implementada na prisão, não parece eficaz no que se refere ao cumprimento dos objetivos impostos pela educação carcerária: reintegração social do sujeito

privado de liberdade. Esse jovem ou adulto e o ambiente em que as atividades educacionais se desenvolvem são por demais específicas; tornando-se, então, primordial uma organização escolar diferenciada para o atendimento daquele grupo, naquele espaço. É claro, que o profissional que ali atua também precisa de um atendimento diferenciado, seja durante sua formação inicial ou continuada.

Faz-se mister ao professor que atua no espaço da prisão conhecer as relações de poder a que estão subjugados os alunos e identificar os efeitos da cultura da prisão sobre todos aqueles que transitam no ambiente prisional. Ninguém sai imune aos efeitos do que se convencionou chamar “prisionização”.

As observações e entrevistas revelaram que, embora atuando em local insalubre, enfrentando situações adversas durante o exercício do ofício, reconhecendo a insuficiência dos recursos e dos conhecimentos adquiridos na formação para agir naquele contexto e as diversas necessidades de seu objeto de trabalho, os profissionais de ensino têm maior satisfação em exercer a docência na escola prisional do que nas escolas extra-muros, onde sua carga de trabalho é maior e os enfrentamentos com os alunos são os principais motivos de suas queixas e insatisfações. É importante percebermos que ao sentirem-se confortáveis em viver a experiência docente na prisão, os profissionais deixam claro as dificuldades de toda ordem que têm enfrentado no exercício do magistério, na contemporaneidade, em nossas escolas; fator esse que tem desencadeado vários estudos sobre o mal estar docente e a síndrome de Burnout, que acometem professores por todo mundo.

Embora os professores entrevistados reconheçam que na escola prisional o trabalho é *vivível*, destacando como ponto de maior satisfação as relações dos professores com os alunos, também atestam a necessidade de maior valorização econômica por parte dos governantes, pois todos que atuam em presídios recebem uma gratificação pelo desempenho em local insalubre e perigoso, menos os profissionais de ensino, que se fazem expostos a riscos de toda sorte, inclusive de saúde, pelo contato com alunos portadores de diversas doenças, como hepatite, sarna, conjuntivite, entre outras.

Por outro lado, percebemos que essa reconhecida satisfação em trabalhar em uma escola prisional pode estar relacionada à ausência de políticas públicas referentes a esse grupo e ao “esquecimento” em que vivem esses profissionais por parte das autoridades responsáveis. Sendo assim, há a sensação de maior

autonomia e liberdade no trabalho, as cobranças e exigências referentes a atualizações do corpo docente praticamente não existem; os alunos, seus familiares e sociedade civil acabam por enaltecer esse profissional de ensino pelo simples fato de frequentar o espaço da prisão, oferecendo ensinamentos àqueles esquecidos e excluídos do convívio social. Destacamos, pelos resultados obtidos, que a carga de trabalho do professor na escola prisional, seja o tempo de trabalho junto ao aluno ou de preparo das atividades é menor quando comparado com as atividades direcionadas aos alunos das escolas extra-muros, sendo esse um fator de atratividade para o exercício da docência na escola na prisão.

Chamou-nos a atenção o tempo de magistério e a idade do grupo pesquisado, pois nesse estágio da carreira, os profissionais, dificilmente, enveredam por caminhos que os tragam novos desafios, privilegiando espaços de atuação já conhecidos, em que se sintam seguros. Consideramos que o trabalho docente desenvolvido no ambiente prisional traga, apesar de algumas surpresas e necessidades de adaptação, maior satisfação a esses profissionais que enfrentam, em seu dia-a-dia, uma sobrecarga de trabalho e um esgotamento emocional, principalmente, pela não valorização de seu trabalho e pelos problemas disciplinares com os alunos.

Urge (re)pensar uma formação inicial e continuada que “abraçe”, a partir dos conhecimentos produzidos pelos trabalhadores sobre seu trabalho, as particularidades dos espaços diferenciados de ação pedagógica, como as escolas prisionais, e que, principalmente, forneça mais ferramentas para que o professor possa lidar melhor com seu objeto de trabalho, articulando com maior eficiência a formação acadêmica com a prática cotidiana.

Conhecer e reconhecer o trabalho dos professores exercido nas escolas prisionais nos pareceu um caminho apropriado para dar início à discussão sobre o projeto de reintegração do sujeito privado de liberdade à sociedade e destacar as difíceis situações enfrentadas pelos profissionais de ensino no exercício da atividade nas escolas extra-muros, a ponto de levá-los a sentirem-se satisfeitos em viver a atividade no interior de uma prisão, espaço de massificação e limites.

Temos a consciência da importância da pesquisa, mas também entendemos que muito ainda há de se *saber* sobre as práticas desenvolvidas no espaço da prisão e de se *fazer* por ambos os grupos, agentes das escolas prisionais, equipe pedagógica e alunos.

Compreendemos a educação carcerária e o trabalho docente como fundamentais e imprescindíveis para possibilitar aos sujeitos privados de liberdade vislumbrarem outros caminhos, entretanto, reconhecemos a impossibilidade de sozinha conseguir a reintegração desses indivíduos à sociedade. Não podemos ver a educação de forma isolada, pois compreendemos que ela precisa estar associada ao trabalho, e ambos associados a uma política de reinserção social, junto à assistência social, à psicologia, a outras áreas, atuando de forma interdisciplinar, para que pensem junto nessa reintegração social do indivíduo, quando em liberdade. O trabalho docente nas escolas de presídio deve ser entendido como uma das estratégias para reinserção dessas pessoas ao meio social; precisa, porém, estar mais bem planejado, subsidiado pelas instâncias superiores responsáveis pela educação carcerária e integrado a um projeto em que se incluam a assistência social ao preso e a seus familiares, a possibilidade de trabalho, dentro e fora do cárcere, suporte jurídico e assistência à saúde, entre outros.

É preciso que a educação carcerária e as escolas prisionais funcionem de fato e de direito, se quisermos pensar na recuperação dos sujeitos privados de liberdade. Torna-se de suma importância a proximidade entre as secretarias de justiça e de educação, a fim de desenvolverem um projeto consciente e passível de realização nas instituições prisionais. Sem a diminuição das lacunas apresentadas na pesquisa, seja no que se refere à ausência do Estado suprindo as demandas da educação carcerária, seja no que se refere à insipiência do trabalho docente nessas instituições de ensino, continuaremos com a sensação de oferecermos àqueles sujeitos privados de liberdade apenas conforto e um espaço para o diálogo durante a estada na prisão. Deixamos, assim, de reconhecer a educação como instrumento de transformação.

7

Referências Bibliográficas

AMORIM, Carlos. Comando Vermelho: a história secreta do crime organizado. 3ª edição. Rio de Janeiro, Record, 1993.

ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In “Globalização e educação: precarização do trabalho docente” Dossiê. Revista Educação & Sociedade. Nº87, maio/ agosto, 2004.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens. . Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BORGES, Cecília. O Professor da Educação Básica e seus saberes profissionais. Araraquara, JM Editora, 2004.

BRITO, J . O trabalho e saúde coletiva: o ponto de vista da atividade e das relações de gênero. Ciência & Saúde Coletiva, v. 10, n. 4, p. 879-890, 2005.

BRITO, J ; ATHAYDE, Milton . Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 239-265, 2003.

BRITO, J . Saúde do Trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: Marcelo Figueiredo; Milton Athayde; Jussara Brito; Denise Alvarez. (Org.). Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. , p. 91-114.

CODO, Wanderley (coordenador). Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 3ª edição.

CUNHA, Daisy Moreira. Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente. <http://www.esnips.com/web/textosergologia>. 2007

_____. Saberes qualificações e competências qualidade humana na atividade de trabalho. <http://www.esnips.com/web/textosergologia>. 2007

ESTEVE, José Manuel. O mal estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores. EDUSC, SP. 1999

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2000

_____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1992

GARIGLIO, José Ângelo. A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante. Tese de Doutorado em Educação. PUC/ Rio, 2004

GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma Garrido. (orgs). Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito. Cortez Editora. São Paulo. 2005

GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Editora perspectiva, 1961

GOMES, Luciana. Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites. Dissertação de Mestrado em Ciências na área da saúde pública. FIOCRUZ/ ENSP. Rio de Janeiro. 2002

GONÇALVES, Cristina Faria Fidelis e FIDELIS, José Aparecido. Ergonomia e qualidade da escola pública. Editora UEL. Londrina, 1998.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC/ Rio. 2001

NASSIF, Nycia Nadine Negrão. Educação entre as grades: o espaço escolar na prisão e o disciplinamento dos apenados. Dissertação de Mestrado em Educação, ULBRA – Rio Grande do Sul, 2006.

RAMALHO, José Ricardo e SANTANA, Marco Aurélio. Sociologia do trabalho. Jorge Zahar editor. RJ. 2004.

RUSCHE, Georg e KIRCHHEIMER, OTTO. Punição e Estrutura Social. Editora Revan, Rio de Janeiro. 2004.

SALLA, Fernando Afonso. O trabalho penal: uma revisão histórica e as perspectivas frente à privatização das prisões. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de filosofia Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo: 1991.

SOUSA, Daniela. Interação professor/ aluno: que relações com a saúde? Dissertação de Mestrado em Ciências na área da saúde pública. FIOCRUZ/ ENSP. Rio de Janeiro. 2004.

SCHWARTZ, Yves A Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de Saberes. <http://www.esnips.com/web/textosergologia>. 2007.

_____. A Abordagem do Trabalho Reconfigura nossa Relação com os Saberes Acadêmicos.

_____. Circulações, Dramáticas, Eficácias Da Atividade Industrial. Trabalho, educação e saúde, 2004.

_____. Transmissão e Ensino: do mecânico ao pedagógico. PRÓ- POSIÇÕES, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

_____. Uso de si e competência Exposição de Yves Schwartz . Trad.: Paulo Cezar Zambroni de Souza e Maria Eliza Borges, 2007.

_____. Trabalho e uso-de-si. 2007.

THOMPSON, Augusto. A questão penitenciária. Forense. Rio de Janeiro, 2002. 5ª edição.

THURLER, Monica Gather e PERRENOUD, Phillippe. As Competências para Ensinar no Século XXI. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PAIVA, Vanilda. História da educação popular no Brasil. Educação popular e educação de adultos. Edições Loyola. 6ª edição. 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs.). Educação de jovens e adultos. Editora DP&A. 2004.

PERRENOUD, Phillippe. A pedagogia das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____ A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____ Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____ Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYLE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e Educação: Porto Alegre: n. 4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5ª edição.

TERRIEN, Jacques. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: Market, W. Trabalho, qualificação e politecnicidade. Campinas: Papirus. 1996.

_____ Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem a sua profissão. Revista Contexto e Educação – UNIJUÍ, V. 12, nº 48, 1997a.

_____ A Natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. Revista Educação em Debate. FAFCD/UFC, V.20, Nº 34. 1997b.

THERRIEN, J e LOIOLA, Francisco. Experiência e competência no ensino: Pistas e reflexões sobre a natureza do saber ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In “Os saberes docentes e sua formação” Dossiê. Revista Educação & Sociedade. Nº 74, abril, 2001.

VENTURA, Zuenir. Cidade Partida. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WACQUANT, Loic. As prisões da Miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ANEXOS

Anexo 1

Roteiro de entrevista com o coordenador responsável pelas escolas diferenciadas da Secretaria de Educação

IDENTIFICAÇÃO/ CARACTERIZAÇÃO

Nome:

Idade:

Cargo que exerce:

Há quanto tempo?

Área de formação:

Nível de formação:

Lecionava antes de assumir o cargo?

Para qual segmento?

Já lecionou ou desempenhou outra função em escola prisional (qual) ?

Quanto tempo?

COORDENAÇÃO DE ESCOLAS DIFERENCIADAS

- 1) A coordenação de escolas diferenciadas está relacionada a que outras instituições do governo?
- 2) Há coordenação de escolas diferenciadas é reconhecida oficialmente nos quadros da secretaria de estado de educação?
- 3) Há o reconhecimento por parte da secretaria de educação das especificidades das ep e da prática docente nessas instituições?
- 4) Ainda existe a figura do chefe de educação? Como se dá a relação entre essa figura e a escola?
- 5) O planejamento das atividades considera as normas e regras das prisões?
- 6) Como vc compreende a educação no sistema penitenciário?
- 7) Como vc compreende o conceito de ressocialização?
- 8) Como a secretaria percebe a participação dessas escolas na educação penitenciária?
- 9) Como é escolhido o gestor dessas escolas? Há capacitação?
- 10) Qual o objetivo da educação no sistema penitenciário?
- 11) Qual o perfil que esse professor deve apresentar?
- 11) quem são atualmente esses professores? Caracterize-os.
- 12) Que ações educacionais vêm sendo desenvolvidas dentro das unidades prisionais pela secretaria?
- 13) Qual o escola ideal para o sistema penitenciário?

ESCOLAS PRISIONAIS

- 1) Como é seu contato com as escolas prisionais?

- 2) Qual a metodologia utilizada nas ep?
- 3) Como vem sendo metodologicamente desenvolvido o trabalho educacional dentro das escolas prisionais?
- 3) Há programas específicos de formação continuada para esses professores? Com que frequência? De que tipo? Onde acontecem?
- 4) Há alguma orientação por parte da secretaria para os professores em relação a assuntos a serem tratados em sala com os alunos?
- 5) Qual a visão da secretaria em relação às escolas diferenciadas?
- 7) Quantos são as escolas regulares nas unidades prisionais?
- 8) Quantos são os docentes em sala?
- 12) Como é a relação entre as direções das escolas e as direções de unidades prisionais?
- 13) Qual o material didático utilizado?
- 14)
- 15) O que tem mudado ao longo dos anos em relação aos professores que atuam em escolas prisionais?

TRABALHO DOCENTE

- 1) Como avalia (percebe) as condições de trabalho do professor nas escolas prisionais?
- 2) Qual sua percepção sobre o trabalho docente nas ep?
- 3) Observa diferenças entre o trabalho dos professores nas ep femininas e masculinas?
- 4) Observa diferenças no trabalho docente de acordo com o regime da prisão? Ou a facção?
- 5) Quais as principais dificuldades, de acordo com a percepção da secretaria, do trabalho docente em escola prisional?
- 6) Quais as principais dilemas e desafios dos professores das escolas prisionais?
- 7) Que tipo de saberes são necessários para a prática docente nesses estabelecimentos?
- 8) O que leva o professor trabalhar nesse espaço?
- 9) A que atribui a boa disciplina apresentada pelo aluno das escolas prisionais?
- 10) O que tem sido feito pela secretaria para a conquista da melhoria salarial dos professores de escolas prisionais (insalubridade, periculosidade)?

Anexo 2

Roteiro de entrevista com o Elionaldo Julião, autor da dissertação de mestrado sobre as Políticas Públicas para a Educação no Cárcere e Diretor da Escola de Gestão da SEAP

IDENTIFICAÇÃO/ CARACTERIZAÇÃO

Nome:

Idade:

Cargo que exerce:

Há quanto tempo?

Área de formação:

Nível de formação:

Lecionava antes de assumir o cargo?

Para qual segmento?

Já lecionou ou desempenhou outra função em escola prisional (qual) ?

Quanto tempo?

- 5) O planejamento das atividades considera as especificidades do ambiente de trabalho em uma instituição prisional e as especificidades do aluno?
- 6) Como vc compreende a educação no sistema penitenciário?
- 7) Como vc compreende o conceito de ressocialização?
- 8) Como a Secretaria de Educação percebe a participação dessas escolas na educação penitenciária?
- 9) Como é escolhido o gestor dessas escolas? Há capacitação?
- 10) Qual o objetivo da educação no sistema penitenciário?
- 11) Qual o perfil que esse professor deve apresentar?
- 11) quem são atualmente esses professores? Caracterize-os.
- 13) Qual o escola ideal para o sistema penitenciário?
- 14) Fale sobre a distância q se estabelece entre o trabalho prescrito do professor e o que realmente ele faz (a atividade)
- 15) O que tem mudado ao longo dos anos em relação aos professores que atuam em escolas prisionais?

TRABALHO DOCENTE

- 1) Como avalia (percebe) as condições de trabalho do professor nas escolas prisionais?
- 2) Qual sua percepção sobre o trabalho docente nas ep?
- 4) Observa diferenças no trabalho docente de acordo com o regime da prisão? Ou a facção?
- 6) Fale sobre as principais dificuldades, dilemas e desafios dos professores das escolas prisionais

- 7) Que tipo de saberes são necessários para a prática docente nesses estabelecimentos?
- 8) As entrevistas apontaram uma satisfação do professor, principalmente em relação aos alunos (interações, comportamento, valorização do trabalho do professor) em trabalhar naquele espaço diferenciado (mesmo com condições precárias das escolas, acesso difícil, revistas, tensões, etc...), a q vc atribui esse fato?
- 9) A que atribui a boa disciplina apresentada pelo aluno das escolas prisionais?
- 10) Fale sobre o Plano estadual de Educação no que se refere às Escolas Prisionais.
- 10) O que mudou desde sua pesquisa até agora?

Anexo 3

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES ESCOLAS PRISIONAIS

Itinerário profissional/ formação

- 1) O tempo de carreira (e experiência) tem contribuído na prática de sala de aula, na instituição prisional?
- 2) A formação inicial deu subsídios para sua prática em instituições diferenciadas? Comente
- 3) Sente necessidade de formação específica para o trabalho em escolas diferenciadas?
- 4) Conhece os objetivos da LEP (Lei de Execução Penal) referentes à educação nos presídios?

Exercício da docência

- 5) Quais os saberes necessários para ensinar em uma instituição prisional?
- 6) Qual sua visão sobre o aluno da escola prisional (caracterize-o)?
- 7) Qual sua visão sobre o professor da escola prisional (caracterize-o)?
- 8) Qual sua visão sobre a escola em uma instituição prisional?
- 9) Como se dá a interação com os alunos em sala de aula?
- 10) Qual o material didático utilizado no processo de ensino / aprendizagem?
- 11) Comente sobre o trabalho na instituição (ambiente/ aspectos físicos e organizacionais). Como são as condições de trabalho?
- 12) Quais os sentimentos que têm vivenciado em relação ao seu trabalho como professor/a em uma escola prisional?
- 13) O trabalho docente em uma instituição prisional interfere em sua saúde, sua vida pessoal? De que maneira?
- 14) Que tipos de exigências física(s) e psíquica(s) o trabalho docente em uma escola prisional exige?
- 15) Você considera que existe uma distância entre o seu trabalho prescrito (aquilo que está determinado para ser feito) e o trabalho real (aquilo que realmente você faz) como professor, ou seja, percebe que há a dimensão do imprevisível em seu trabalho? Quando e de que maneira?

Socialização

- 16) De que maneira você lida com os imprevisíveis do dia-a-dia?
- 17) Que características você acha que são necessárias ao professor de uma escola prisional?
- 18) Quais as vantagens do trabalho docente na prisão em relação ao trabalho nas escolas lá de fora?
- 19) A sua experiência anterior à escola prisional o ajuda?
- 20) Quais os objetivos da educação na prisão?
- 21) Qual o suporte dado pela Secretaria de Educação às escolas prisionais?
- 22) Como é trabalhar em uma escola situada em uma instituição prisional?
- 23) Quais as principais diferenças entre o trabalho desenvolvido na instituição e em outras escolas?
- 24) Como é a relação com a gestão da escola?
- 25) Como avalia o relacionamento, as interações com os alunos da escola/ professores e funcionários do presídio?
- 26) Como foi sua adaptação às regras da instituição prisão?
- 27) Como são as atividades da escola neste espaço: conselho, encontros, avaliações, comemorações?
- 28) Como a família e amigos vêem sua atividade na escola prisional?

Anexo 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA ALUNOS

NOME: _____

Idade: _____

Série em que estuda: _____ Ano em que parou de estudar fora da prisão: ____

Bairro em que morava antes da prisão: _____

Tipo de Escola em que estudava e turno: _____

- 1) Fale sobre o trabalho do professor em uma escola prisional.
- 2) Qual sua percepção sobre a escola fora da prisão e na prisão? Se parou de estudar lá fora, diga o motivo.
- 3) Qual o objetivo de uma escola na prisão?
- 4) Por que você estuda na prisão?
- 5) Por que os alunos na escola prisional apresentam uma boa disciplina e um bom relacionamento com os professores?
- 6) Como deve ser o professor para atuar em uma escola na prisão? Que características ele precisa ter e o que precisa ensinar a seus alunos?
- 7) O que vocês esperam da escola na prisão e do professor?
- 8) Quais as diferenças que você percebe dos alunos, professores e da escola na prisão em relação aos lá de fora?
- 9) O que precisa melhorar na escola?
- 10) O que você pensa sobre os professores que vêm trabalhar em uma escola na prisão?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)