UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Roselaine de Jesus Medeiros Silva

AS POLITICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM MINAS GERAIS

Belo Horizonte Abril de 2020 Roselaine de Jesus Medeiros Silva

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM MINAS GERAIS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia Nogueira

Belo Horizonte

Abril de 2020

Roselaine de Jesus Medeiros Silva

As políticas de formação docente para os professores que atuam em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.
Dissertação de mestrado defendida e aprovada em:/
Banca Examinadora:
Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira (Orientadora) Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
Profa, Dra, Maria Cristina da Silva

Profa. Dra. Maria Cristina da Silva Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Dedico esse trabalho a Deus fonte de força e inspiração, ao meu marido Lincoln e à minha amada filha Anna Sophia, que sempre me apoiaram.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, meu mestre que me permite, que me faz, que me representa e que me capacita. Senhor, obrigada. Obrigada por desenhar meu sonho no seu coração. Sem o Senhor seria impossível!!! Fui amparada várias vezes por suas mãos. Obrigada Jesus!

Aos meus amigos e chefia da Superintendência Educacional de Segurança Pública – SEJUSP/MG, por dividir longas conversas e a compreensão do que eu estava fazendo. Obrigada por terem me proporcionado condições de prosseguir nessa caminhada.

Aos amigos da Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG, por ter dividido momentos e concretizado etapas importantes nessa pesquisa.

À minha família, que mesmo sem entender direito o que seu estava fazendo, sempre esteve ao meu lado!

À minha filha Anna Sophia, criança abençoada, que me emprestou o seu quarto várias vezes, como uma forma de ficar perto de mim, diante de tantas horas de estudo.

Ao meu esposo, amigo e parceiro em tudo, Lincoln Silva, obrigada. Obrigada por ficar horas e horas me ouvindo dizer sobre a minha pesquisa como se fosse a primeira vez eu estava falando. Obrigada por se interessar pelas mesmas coisas que eu gosto, sintonia total!

Aos amigos da turma X do Mestrado UEMG. Vocês são demais! Turma boa. Sempre levantando uns aos outros. Fabiana, Gladyston e Wellington, vocês sabem o que fizeram por mim. Fica aqui meu carinho e reconhecimento!

Aos professores das Escolas das Unidades Prisionais que colaboraram com a pesquisa. Senti muito orgulho em falar com vocês. Após cada entrevista, tinha certeza que fácil não seria o caminho escolhido, mas era o que eu queria. Vocês me inspiram.

Ao Professor Marcos e à Professora Karol. Tudo nasce de um sonho que é plantado e Deus coloca as pessoas em nossas vidas de maneira fantástica. Foi um orgulho conhecer vocês.

Aos professores e doutores José Rubens Lima Jardilino e à professora e doutora Maria Cristina da Silva, pelo carinho e simplicidade que me conduziram nesse trabalho.

À professora e doutora Ana Cláudia Godinho, apesar das alterações acadêmicas e de orientação que sobrevieram, seguimos unidas por ideais que se convergem. Muito obrigada pela recepção, apoio e carinho que sempre dispensou a mim. Levarei comigo nossas conversas, o aprendizado e seu jeito simples e alegre de ser, diante do seu destacado conhecimento.

À minha orientadora professora e doutora Vera Lúcia Nogueira, sem palavras para descrever sua sensibilidade e inteligência. Profissional e ser humano fantástico. Obrigada pela paciência, tranquilidade e carinho com que conduziu todo o processo. As pessoas passam pelas nossas vidas, deixando um pouco delas em nós. Levo um pouco de você nessa trajetória, é inerente, já está em mim.

Como já dizia Rubem Alves: "Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles, cujos olhos aprenderam a ver a magia pela nossa palavra. O Professor, assim, não morre jamais".

Minha gratidão não caberia nominar tantas pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram. Foram muitas pessoas envolvidas nessa trajetória, muitas, mesmo! Cada uma, com uma participação ímpar!! Obrigada a todos!!!!

Esse texto é minha homenagem a todos os professores que trabalham nas salas de aula das prisões, recebam meu carinho por meio desse texto, escrito por uma pessoa muito especial e que muito contribuiu para esse trabalho.

Educadoras e Educadores prisionais: Quem são?

Educadoras e Educadores prisionais....

Que seres são estes que se aventuram em exercer sua prática docente onde muitos nem imaginam poder existir educação?

Que seres são estes que se aventuram à ficarem presos trancados em uma "cela de aula" com seus alunos?

Que seres são estes que se aventuram a trabalhar em locais insalubres, que se despem ao passar por uma revista e, ao transpor as muralhas, ficam isolados do mundo?

Que seres são estes que, por muitas vezes, são incompreendidos em seu ato de educar e são rotulados como defensores de bandidos?

Que seres são estes que sofrem o preconceito da sociedade por trabalharem na cadeia, com pessoas privadas de liberdade?

Que seres são estes que ao ter a convicção de sua prática educativa acaba por transitar muitas vezes entre os tensionamentos da contradição entre fins punitivos da prisão e os fins emancipadores da educação?

A resposta é muito simples, mas de uma dimensão ímpar em relação a qualquer outra profissão...

Estes mulheres e homens que são movidos pela crença do poder transformador da educação...

São mulheres e homens que mesmo parecendo que "nadam" contra a maré, não desistem, respiram fundo, se mantem firmes nas braçadas, rumo ao seu destino...

São mulheres e homens que acreditam no ser humano e assim lutam pelo resgate da dignidade humana dos seus alunos...

São mulheres e homens que se firmam na esperança e no comprometimento com o futuro por meio do conhecimento...

São mulheres e homens que não desistem da árdua, mas ao mesmo, prazerosa e desafiadora tarefa da formação de indivíduos autônomos, conscientes, críticos, participantes e atuantes na sociedade...

São mulheres homens que, incansavelmente, buscam o fortalecimento da autoestima dos seus alunos...

São mulheres e homens sedentos por justiça social e que, nas suas práxis educativas buscam a ampliação do acesso aos bens culturais e garantia aos direitos fundamentais do ser humano...
São mulheres e homens que lutam pela efetiva inclusão social, almejando o resgate da cidadania outrora perdida de seus alunos...

Enfim, mas não esgotando as respostas, pois são muito mais; são mulheres e homens que, assim como Paulo Freire, acreditando no inacabamento do ser humano e na permanente missão pela busca pelo ser mais, erguem suas bandeiras e militam na/pela educação em prisões, na certeza de serem agentes de transformação social.

A vocês minha eterna admiração!

(Karol Amorim)

RESUMO

Essa pesquisa debruça-se sobre o universo da educação prisional e tem por objetivo analisar as Políticas Públicas de formação do docente que atua nas Unidades Prisionais do Estado de Minas Gerais. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como metodologia a análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos professores das Unidades Prisionais do município de Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte, dois colaboradores da Secretaria de Estado de Educação, SEE/MG e da Secretaria de Estado de Segurança e Justiça de Minas Gerais, SEJUSP/MG. O referencial teórico analítico, que orientou o desenvolvimento dessa pesquisa pautou-se na abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Stephen Ball e Richard Bowe a partir das intervenções de Jeferson Mainardes, em meio a uma reflexão que diz sobre a formação de professores que atuam em contexto de liberdade em Minas Gerais. A análise dos dados destaca uma quase inexistência no que tange ações de formação especificas para esses professores, em que pese existir em Minas Gerais dois Planos de Educação que promovem a educação prisional. Faz-se necessário ressaltar que as particularidades e especificidades do ambiente prisional é um fator que que particulariza o processo de formação desses professores que muitas vezes acabam mobilizando saberes de suas experienciais práticas para saber como lidar com o dia a dia das salas de aula do cárcere. Assim, é urgente investir em políticas públicas que efetivem esforços para a promoção de formação desses professores que atuam nas salas de aula das prisões, tendo em vista que são pouco lembrados dentro das próprias políticas que promovem a educação nesses espaços. Assim, é necessário considerar que eles são uns dos principais atores na condução do processo de ensino e aprendizagem dentro das escolas prisionais e sujeitos que colocam as políticas públicas em ação.

Palavras-chave: Formação Docente. Privação de Liberdade. Ciclo de Políticas Públicas. Prisões.

ABSTRACT

This research focuses on the universe of prison education and aims to analyze the Public Policies for the training of teachers who work in the Prison Units of the State of Minas Gerais. The research, of qualitative nature, used as methodology the analysis of documents, semistructured interviews and questionnaires applied to the teachers of the Prison Units of the city of Ribeirão das Neves, metropolitan region of Belo Horizonte and two employees of the State Department of Education, SEE / MG and of the State Secretary of Security and Justice of Minas Gerais, SEJUSP / MG. The analytical theoretical framework that guided the development of this research was based on the approach of the Public Policy Cycle of Stephen Ball and Richard Bowe from the interventions of Jeferson Mainardes, amid a reflection that says about the formation of teachers who work in the context of freedom in Minas Gerais. Data analysis highlights an almost nonexistent regarding specific training sessions for these teachers, despite exist in Minas Gerais two Education Plans that promote prison education. It is necessary to emphasize that the particularities and specificities of the prison environment is a factor that particularizes the process of training these teachers who often end up mobilizing knowledge from their practical experiences to know how to deal with the day-to-day life of the prison classrooms. Thus, it is urgent to invest in public policies that make efforts to promote the training of these teachers who work in the prisons' classrooms, given that they are little remembered within the policies that promote education in these spaces. Thus, it is necessary to consider that they are one of the main actors in the conduct of the teaching and learning process within prison schools and subjects that put public policies into action.

Keywords: Teacher Education. Deprivation of liberty. Public Policy Cycle. Prisons

RESUMEN

Esta investigación se centra en el universo de la educación penitenciaria y tiene como objetivo analizar las Políticas Públicas para la capacitación de maestros que trabajan en las Unidades Penitenciarias del Estado de Minas Gerais. La investigación, de carácter cualitativo, utilizó como metodología el análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios aplicados a los docentes de las Unidades Penitenciarias de la ciudad de Ribeirão das Neves, región metropolitana de Belo Horizonte y dos empleados del Departamento de Estado de Educación, SEE / MG y del Secretario de Estado de Seguridad y Justicia de Minas Gerais, SEJUSP / MG. El marco teórico analítico que guió el desarrollo de esta investigación se basó en el enfoque del Ciclo de Políticas Públicas de Stephen Ball y Richard Bowe a partir de las intervenciones de Jeferson Mainardes, en medio de una reflexión que dice acerca de la formación de maestros que trabajan en el contexto de libertad en Minas Gerais. El análisis de los datos resalta una casi inexistente de acciones de capacitación específica para estos maestros, a pesar de que existen en Minas Gerais dos Planes de educación que promueven la educación en prisión. Es necesario enfatizar que las particularidades y especificidades del ambiente carcelario es un factor que particulariza el proceso de capacitación de estos maestros que a menudo terminan movilizando el conocimiento de sus experiencias prácticas para saber cómo lidiar con la vida cotidiana de las aulas de la prisión. Por lo tanto, es urgente invertir en políticas públicas que hagan esfuerzos para promover la capacitación de estos docentes que trabajan en las aulas de las cárceles, dado que son poco recordados dentro de las políticas que promueven la educación en estos espacios. Por lo tanto, es necesario considerar que son uno de los principales actores en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de las escuelas penitenciarias y las materias que ponen en práctica las políticas públicas.

Palabras clave: Formación docente. Privación de la libertad. Ciclo de Politicas Públicas. Prisiones

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos utilizados para coleta de dados	30
Quadro 2 – Proposições da LEP que tratam dos direitos das pessoas presas	34
Quadro 3 – Proposições da LEP que tratam dos direitos das pessoas presas	50
Quadro 4 – Tempo de remissão em função de trabalho e estudos	53
Quadro 5 - Competências de acordo com os termos do convênio nº. 62.1.3-	82
1.034/2010	
Quadro 6 - Secretarias responsáveis pela promoção da educação prisional	84
Quadro 7 - Comparação entre as dimensões dos PEEPMG 2012 e 2015	85
Quadro 8 - Ações de formação continuada destacadas pela SEE/MG	87
Quadro 9 - Ações para cumprimento da Meta - Melhoria da qualidade da oferta de	92
educação (2012 a 2014)	
Quadro 10 - Metas I e II do PEEPMG/2015-2016	94
Quadro 11 - Competências da SEE/MG e SEAP relacionadas à formação e	97
capacitação dos Profissionais da Educação	
Quadro 12 - Do perfil e normas do servidor para atuar em unidades escolares	101
inseridas no sistema prisional	
Quadro 13 – Requisitos e procedimentos a serem observados pelos candidatos à	103
designação para as escolas inseridas no sistema prisional	
Quadro 14 - Vedações ao servidor em exercício nas escolas inseridas no sistema	104
prisional	
Quadro 15 - Colaboradores SEJUSP/MG e SEE/MG e professores entrevistados	107
Quadro 16 - Dados dos professores que responderam ao questionário	107
Quadro 17 - Relatos de como os professores chegaram às unidades prisionais	111
Quadro 18 - Respostas obtidas sobre o conhecimento de programa ou política pública	122
que incentive a formação docente nos contextos de privação de liberdade	
Quadro 19 - Destaca as metas e ações para promoção da formação de professores	123
informadas	
Quadro 20 - Respostas obtidas sobre avaliação da oferta e implementação de políticas	124
públicas de formação para o docente que trabalha em contextos de privação de	
liberdade	
Quadro 21 - Respostas obtidas sobre se conhece ou já participou de alguma ação ou	127
política pública (cursos, oficinas, projetos, palestras) para docentes que atuam na	
EJA/prisões	
Quadro 22 - Respostas obtidas sobre se existe algum acompanhamento pedagógico	128
por parte da SEJUSP/MG ou da SEE/MG e como ele é feito	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativos de professores em atividade nas escolas das unidades	88
prisionais de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves (2019)	
Tabela 2. Escolas em funcionamento nas unidades prisionais – MG (2019)	89
Tabela 3 - Pessoas privadas de liberdade em atividades escolares no Estado de Minas Gerais	90
Ciecais	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Contextos do processo de formulação de política	25
Figura 2 - Distribuição das Unidades Prisionais pelo Estado de Minas Gerais	91
Figura 3 – Esquema com a orientação de serviço SG/SB/SEE n. 01/2019 e 2020	100
Figura 4 - Documentos e debates que influenciaram a Resolução nº 2.843/2016	100

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNC – Base Nacional curricular

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNBB - Conselho Nacional dos Bispos no Brasil

CEB – Câmara de Educação Básica

CNPCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CNEB – Conselho Nacional de Educação Básica

COANE - Conferência Nacional de Educação

CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica

CONFINTEA - Conferências de Educação de Adultos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEJA - Diretoria de Educação de Jovens e Adultos

DEP - Diretoria de Ensino e Profissionalização

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional

DEPEN/SEJUSP/MG - Departamento Penitenciário de Minas Gerais

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EB - Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENEM PPL - Pessoas Privadas de Liberdade

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFOPEN - Informações Penitenciárias

ISE - Institutos Superiores de Educação

LDB – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional

LEP - A Lei de Execução Penal

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça e Segurança Pública

ONG - Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEESP - Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

PEEPMG - Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Minas Gerais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONASCI - Programa Nacional de Segurança com Cidadania

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - O Programa Universidade para Todos

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEALF/MEC - Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação

SEAP/MEC - Secretaria de Estado de Administração Prisional

SEB/MEC - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SECAD/MEC - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SECADI/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDS/MG - Secretaria e Estado de Defesa Social

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais

SEJUSP/MG - Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública

SESP/MG - Secretaria de Estado de Segurança Pública

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SUAPI - Administração de Administração Prisional

SUHUA/SEJUSP - Superintendência de Humanização do Atendimento

TCT - Termo de cooperação Técnica

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO
2 A I C I	EDUCAÇÃO PRISIONAL E O DIREITO HUMANO: IDENTIFICANDO UNS CAMINHOS
2.1	As influências internacionais das políticas educacionais37
2.2	O direito à educação e o sujeito do direito no contexto prisional41
2.3	A educação prisional como política pública49
2.3.1	As Diretrizes Nacionais para a educação no contexto das prisões54
2.3.2	Da estratégia aos planos estaduais de educação em prisões
3	DAS POLITICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES AOS
CON'.	ΓΕΧΤΟS DAS PRISÕES60 Da Lei De Diretrizes E Base Da Educação Nacional às políticas públicas de
	ição de professores60
3.2	Diretrizes e os planos nacionais de educação64
3.3	As políticas nacionais no contexto da formação docente para as prisões67
3.3.1	Formação docente: uma reflexão inicial
3.3.2	Formação pela prática e os saberes da docência
3.3.3	Formação docente para a educação nas prisões: primeiras impressões73
3.3.4	Os contextos das prisões para a prática docente
4	A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS POLITICAS PÚBLICAS
	INAS GERAIS
4.1	Os Planos de Educação nas Prisões de Minas Gerais (PEEPMG): 2012 E 201582
4.2 profes	A cooperação técnica estabelecida entre SEE/MG e SEAP/MG e a formação de ssores96
4.3	As características profissionais e pessoais necessárias à docência para as salas de las prisões99
_	A PRÁTICA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES ATUAM EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM MINAS
5.1	AIS106 Docência nas prisões: uma relação entre as escolhas e a prática106
5.2	As escolhas, o ingresso e a permanência no sistema prisional111
5.3	A formação dos professores: uma construção contínua115
5.4	Os procedimentos de segurança no ambiente prisional118
5.5	Políticas públicas de formação docente: uma reflexão sobre a ação dos
profes	ssores121
5.6	Reconhecendo o direito à educação130
	SIDERAÇÕES FINAIS134
	ERÊNCIAS140 NDICE A152
APÊN	NDICE R

APÊNDICE C		
ANEXO A	162	

1 INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema, que acompanha a minha trajetória acadêmica e profissional, se manifestou já na minha graduação em Pedagogia¹ quando, em contato com as ideias freirianas, compreendi que o processo educacional é um dos grandes responsáveis pelas mudanças sociais que esperamos, mas não de forma ingênua, a ponto de atribuir somente a ele todas as mudanças estruturais esperadas, pois, seus atores são partes imprescindíveis nessas mudanças. Continuando meu processo de formação, tive a oportunidade de me especializar em Supervisão Escolar, em 2013 e, ainda, em Educação de Jovens e Adultos, em 2019. Durante todo esse tempo, o tema "formação docente" esteve imerso em meu universo. Percebia, assim, que bem preparar o professor faz parte de uma agenda de promoção e valorização da educação.

Em 2001, mesmo ano de conclusão da minha graduação, obtive aprovação em concurso público para ocupar o cargo de Analista Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Como servidora pública, acompanhei e coordenei alguns programas e projetos em âmbito estadual² e, especialmente, o Programa de Alfabetização Solidária, que ofertava a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no interior de Minas Gerais, para uma parte da população mais carente de recursos materiais, além de jovens que não puderam estudar em tempos legalmente estabelecidos, por algum motivo. Durante as inúmeras atividades desenvolvidas pelo Programa, na função de Coordenadora Regional, pude observar o quanto os professores precisavam de uma formação que os qualificassem para dialogar com aqueles adultos que acreditavam que, pela educação, novas oportunidades e novos caminhos poderiam ser conquistados. Oportunidades essas que lhes foram negadas pela própria história.

No ano de 2008, entrei em exercício na Secretaria de Segurança Pública (SESP/MG)³. Como tinha algum contato com os profissionais das Unidades Prisionais de Minas Gerais, por meio de cursos e capacitações que desenvolvíamos, percebi, também, que os docentes que atuavam dentro das Unidades Prisionais vivenciavam problemas e desafios bem próximos aos dos professores do Programa de Alfabetização, que eu havia coordenado. Notava-se uma perspectiva de trabalho tão difícil quanto daqueles, porém, com algumas particularidades e

¹ Graduei-me em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em 2001.

² Entre outros, em 2004, participei como coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado - "Programa de Alfabetização Solidária - Cidadão Nota Dez". Tratava-se de um Programa do Governo Federal em Parceria com o Estado de Minas Gerais, Movimento de Educação de Base (MEB) e o Conselho Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB).

³ Com a Reforma Administrativa do Estado de Minas Gerais, aprovada pela Lei nº 23.304, de 30/05/2019, passou a ser denominada Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP/MG).

dificuldades que a EJA apresentava dentro das salas de aula das prisões e que os próprios docentes enumeravam. Ouvi relatos e experiências que dariam uma contextualização dos fenômenos que já me interessavam e algumas necessidades desses atores do processo educacional dentro das prisões.

Assim, no campo das minhas inquietações, começava a nascer uma proposta investigativa, com um viés por mim ainda pouco conhecido. Justifico, assim, meu contexto histórico e minha escolha em relação ao tema de pesquisa, por acreditar que a educação e seus atores são partes imprescindíveis nas mudanças sociais e comportamentais que a sociedade precisa. As escolhas que fazemos, em sua grande maioria, refletem nossas crenças, nossos caminhos, nossas buscas, inquietações, projetos de vida e até um intrínseco desejo de contribuir e tentar mudar a nossa própria realidade ou a até mesmo a realidade do outro.

O foco inicial desta pesquisa era verificar, junto aos gestores da SESP/MG e da SEE/MG, como as políticas públicas de formação docente estavam sendo pensadas e articuladas para as escolas das prisões entretanto, em razão da Reforma Administrativa do Estado⁴ de Minas Gerais, ocorrida no ano de 2019, e mudanças metodológicas na pesquisa, houve a necessidade de revermos nossa proposta inicial, o que nos levou contemplar, como sujeitos, os docentes responsáveis por colocar a política de formação em ação na unidades prisionais.

Considerando as estruturas organizacionais em relação ao atendimento à educação escolar nas prisões, no âmbito do Ministério da Justiça (MJ), destacamos o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/MJ)⁵, responsável pelas ações educacionais para as prisões a serem executadas diretamente pelos Estados e pelo Distrito Federal, com apoio e fomento do próprio Ministério ao qual está vinculado, bem como do Ministério da Educação (MEC).

Em relação ao MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), criada em 2004, vinculada a estrutura organizacional deste Ministério, tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Essa Secretaria havia assumido a educação prisional como uma de suas demandas na política educacional. No ano de 2012, a

⁴ Lei nº 23.304, de 30/05/2019 - Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Reforma administrativa 2019

⁵ O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/MJ) é um órgão executivo vinculado à estrutura administrativa do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJ), cujo principal objetivo é acompanhar e controlar a aplicação das diretrizes da Política Penitenciária Nacional e da Lei de Execução Penal.

SECAD/MEC foi reestruturada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), passando a ser responsável por desenvolver ações no campo de Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional. Destaca-se que essa modalidade de ensino esteve vinculada à SECADI/MEC até o início de 2019, quando o Decreto n. 9.465, de 02/01/2019, determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do MEC. A partir do referido Decreto, a EJA passou a ficar sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Na medida em que a SEB promove, formula e induz – em regime de colaboração com estados e municípios – políticas para a educação infantil e para os ensinos fundamental e médio (etapas que compõem a educação básica), ela também coordena e implementa ações no âmbito da EJA. Por outro lado, destaca-se que, por determinação do mesmo Decreto, o suporte estratégico, o desenvolvimento curricular e a formação de professores alfabetizadores configuram-se como competências da Secretaria de Alfabetização (SEALF/MEC), uma vez que a atenção com a alfabetização se dirigiu à esta nova secretaria.

No âmbito do poder público estadual, a articulação da oferta educacional é de responsabilidade das secretarias estaduais, municipais e distritais, juntamente com as secretarias estaduais responsáveis pela administração penitenciária.

Com o interesse de conhecer os estudos já realizados acerca da formação docente em contextos de privação de liberdade, foi produzido um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que compreendeu o período de 2008 a 2019.

Foram utilizados os descritores, "formação docente", "contextos de privação", "formação docente em contextos de privação" e "educação nas prisões". Os trabalhos que foram localizados, apesar de tratarem sobre educação nas prisões, não aprofundavam na temática da formação de docentes em contextos de privação de liberdade, inclusive sugeriam que esse tema deveria ser mais investigado pelas pesquisas. Partiu-se, então, para uma busca livre, pela tímida reflexão sobre o tema, utilizando-se os mesmos descritores supramencionados.

Após uma análise preliminar dos resumos, constatamos um baixo retorno de trabalhos que faziam uma discussão mais específica sobre as políticas públicas de formação de professores no âmbito das prisões. Os estudos identificados contribuíram para essa pesquisa, por trazer uma discussão estrutural, legal, histórica e teórica, que nos auxilia a compreender os contextos da

formação docente no plano de uma discussão mais ampla no que tange a educação prisional. Do conjunto de estudos mapeados, foram selecionadas seis produções que aproximam do objeto dessa pesquisa, conforme Apêndice A (p. 152).

De acordo com Nakayama (2011), ao professor que atua nas unidades prisionais é necessária formação inicial e continuada específica, devendo o processo de formação ser algo permanente. A autora destaca as baixas produções acadêmicas e a ausência de uma política pública de formação de professores para os sistemas penitenciários. Para ela é necessário o reconhecimento da conquista do direito em espaços de ações intencionais e sistemáticas de formação docente, tendo em vista as especificidades da educação em contextos de privação de liberdade. Nessa direção, a autora acrescenta, também, a necessidade de uma maior discussão sobre os elementos que identificam as demandas de atuação e de formação, de acordo com a realidade das salas de aula das prisões. Ela destaca a necessidade de ampliação dos estudos e debates para a constituição efetiva da formação de professores. Nessa direção, Julião (2014) corrobora a ideia do falecido professor Antônio Gomes da Costa, que dizia "as prisões são terrenos baldios das políticas públicas".

Andriola (2013) discorre sobre as principais ações da EJA desenvolvidas com os profissionais do Sistema Prisional do Ceará. O autor destaca que, até um período recente, não se priorizava, no Brasil, as ações educacionais orientadas ao sistema prisional. Seus estudos apontam a premente necessidade de aprimoramento da formação, além dos professores, de gestores das unidades prisionais, dos agentes prisionais, de forma que esses sejam sensibilizados e participantes do processo educacional, estando preparados para trabalhar de modo adequado e pertinente com as características do público e do ambiente.

Já Araújo (2013) realiza uma discussão sobre a prática dos docentes que atuam em presídios do estado do Rio Grande do Norte (RN) à luz da EJA e do processo de formação continuada em serviço. De acordo com a autora, as práticas docentes dentro das salas de aula das prisões devem ser conscientes, pois são veículos de reflexão de intelectualidades e de politização. Assim, ao contextualizar essas questões nas salas de aula, o professor demonstra que a escola, em contextos de privação de liberdade, tem como função não apenas alfabetizar os adultos ou desenvolver as competências dos componentes curriculares, mas entendê-las como relação de controle dos valores sociais e da própria liberdade.

Menotti (2013) analisa a formação de professores que atuam em prisões, considerando a complexidade da tarefa pedagógica e os saberes necessários para o exercício da docência entre as grades. Ela discorre acerca da repressão do espaço prisional, ressaltando que a escola da prisão deve potencializar práticas emancipadoras de educação, caracterizando o professor como fundamental no processo educacional nesse ambiente.

Duarte (2017) investigou a experiência docente em uma instituição prisional do Estado de Minas Gerais, buscando compreender sua influência no processo de constituição da identidade profissional desse professor. Para o autor, embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história das instituições prisionais brasileiras, ainda é uma das áreas mais negligenciadas e marginalizadas pelas políticas públicas e pela própria educação universitária, principalmente no que se refere à formação de professores. Para o autor, as singularidades encontradas na educação prisional podem efetuar transformações significativas na identidade profissional dos professores que atuam profissionalmente nessa realidade, uma vez que as particularidades das prisões superam os desafios tradicionais da educação escolar não institucionalizada em unidades prisionais.

Ao analisarmos esses trabalhos, percebemos que, apesar das discussões crescentes em relação à temática, há ainda um caminho a ser percorrido e consolidado que poderá descortinar preconceitos, medos e desconhecimentos em relação ao tema refletido. Nota-se a necessidade do assunto "formação de professores em contextos de privação de liberdade" no que tange ao interesse de mais estudos e pesquisas científicas que possam contribuir de forma significativa para a promoção e ampliação das discussões.

No que tange à formação do docente que atua no sistema prisional mineiro, constatamos, de acordo com o levantamento realizado, um baixo número de trabalhos, ou a quase inexistência desses, que tratam especificamente da formação de professores, mesmo considerando haver estudos sobre o tema "educação prisional", de forma mais ampla. Em suas pesquisas, Duarte (2017) ressaltou a quase inexistência de estudos sobre o tema proposto.

Em Minas Gerais, as políticas públicas para a promoção da educação para o sistema prisional são articuladas por duas importantes secretarias: Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP/MG)⁶ e a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). Essas pastas

_

⁶ Com a Reforma Administrativa do Estado de Minas Gerais, aprovada pela Lei Estadual n. 23.304, de 30/05/2019, passou a ser denominada Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP/MG). Esclarece-se que a

trabalham de forma colaborativa e integrada, promovendo a oferta de educação nas prisões, ações e políticas públicas em consonância com as orientações normativas do governo federal. Esse trabalho de cooperação e integração é importante, pois visa possibilitar e promover a educação nas prisões em suas diferentes dimensões, a partir de contextos locais.

Importa destacar, ainda, a essencial competência de planejar, disciplinar, organizar, coordenar e gerir o sistema prisional realizado pelo Departamento Penitenciário de Minas Gerais (DEPEN/SEJUSP/MG), cuja atuação promove a segurança nas unidades prisionais, a humanização do atendimento e a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade.

Mediante tais considerações, define-se como problema da presente pesquisa: como as políticas públicas de formação para os professores que atuam nas unidades prisionais de Minas Gerais estão sendo realizadas?

Considerando o problema apresentado, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como se configuram as políticas públicas que promovem a formação de professores que atuam em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais. Como objetivos específicos: 1. Apresentar as principais políticas públicas em âmbito nacional e estadual, que promovem a discussão sobre o direito à educação nas prisões, enfatizando a formação de professores; 2. Abordar o processo nacional de formação de professores, a partir dos principais documentos e políticas públicas nacionais, que promovem e/ou promoveram a formação de professores; 3. Identificar as políticas de formação em Minas Gerais para os professores que atuam em contextos de privação de liberdade; 4. Verificar como as políticas públicas de formação de professores, que atuam no sistema prisional de Minas Gerais, são colocadas em ação no contexto da prática.

Para tratarmos desses objetivos é necessário um breve entendimento sobre a conceituação de políticas públicas para podermos avançar em algumas questões necessários. Utilizaremos o conceito de políticas públicas apresentado por Souza (2006, p. 26) que discute a política pública como o "campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças para que se alcancem essas ações.

realizou-se a junção da SESP e SEAP, dando origem à mencionada SEJUSP/MG.

referida Secretaria de Estado criada passou a ser o órgão responsável por implementar e acompanhar a política estadual de segurança pública. Assim, a antecessora SEDS, criada pela Lei Delegada n. 49, de 02/01/2003, com a reforma administrativa instituída pela Lei n. 22.257, de 27/06/2016, foi desmembrada em Secretaria de Segurança Pública (SESP) e Secretaria de Administração Prisional (SEAP). Com o advento da referida Lei n. 23.304/2019,

Assim, entendemos que políticas públicas são o próprio Estado, diante da responsabilidade de implementação e manutenção dessas ações, a partir da tomada de decisão de diferentes órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política colocada em ação. O papel institucional do Estado e do Governo é marcado também pela viabilização de políticas públicas, institucionalizando meios que venham gerar canais de comunicação entre a sociedade e os processos inerentes.

Utilizando esse conceito, em que os governos entram em ação definindo e reformulando as políticas, entendemos que não se trata de uma tarefa fácil, uma vez que a formulação das políticas é um campo de conflitos que sofre muitas pressões de grupos de interesses diversos. Rua (1998, p.1), afirma que:

Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. Um exemplo encontra-se na emenda constitucional para reeleição presidencial. Trata-se de uma decisão, mas não de uma política pública. Já a privatização de estatais ou a reforma agrária são políticas públicas.

Rua (1998), faz um importante apontamento, corroborando as ideias de Souza (2006), que diz que as políticas públicas são aquelas que são exercidas por meio das ações do governo. Rua (1988) ainda faz uma observação que diz que nem todas as decisões políticas se revertem em políticas públicas. Segundo o autor, a implementação deve ser vista sob uma perspectiva interativa, na qual as ações individuais em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos. Contudo, a não implementação pode acontecer por diversos fatores como: interesses contrários, reação de agentes públicos, omissão dos beneficiários, ou ainda ter apenas uma de suas partes implementada, acabando por gerar diferentes resultados daqueles planejados na decisão política.

Tendo em vista a complexidade da compreensão das políticas públicas, recorremos a Mainardes (2006), que diz que a compreensão das políticas passa pelos contextos da influência, da produção de textos e o da prática, os quais geram as políticas públicas, desenvolvem as formulações de leis, decretos, entre outros, sendo passíveis de análises. Assim, esta pesquisa se orientou pelos pressupostos teóricos e metodológicos alicerçados no Ciclo de Políticas Públicas, incialmente formulado pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, a

partir de Jefferson Mainardes. Essa abordagem foi introduzida no início da década de 1990 e denominou-se "*Policy Cycle Approach*", traduzida como "Abordagem do Ciclo de Políticas".

Para os pesquisadores ingleses Ball e Bowe, o processo político é influenciado por várias disputas e embates. Assim, para compreender a trajetória de uma política pública é necessário pensar como elas são feitas dentro dos contextos que se relacionam e compartilham elementos.

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas (MARCONDES; MAINARDES,2009, p. 307).

Ainda de acordo com Mainardes (2006, p. 58), são características do ciclo de políticas:

a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidiana (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo, articulação entre macro e micro contextos (2006, p. 58).

Na abordagem dessa pesquisa, trabalhamos com os contextos⁷: da influência, da produção de texto e da prática. Cada abordagem apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada uma delas envolve disputas e embates, como destacado, também, por Souza (2003), ao afirmar que a elaboração de uma política pública abrange resistências em torno de interesses conflituosos. Essa abordagem, de acordo com Mainardes (2006), destaca a natureza complexa e controversa da política, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em níveis locais. (MAINARDES, 2006).

Para Mainardes (2006), são contextos que se relacionam em uma dimensão atemporal, não sequencial, sendo etapas que não se submetem de forma linear, não havendo uma hierarquização entre os três contextos, o que significa dizer que o contexto de influência não é mais importante que o contexto da produção de texto e/ou da prática.

_

⁷ Embora os contextos sejam importantes, ressaltamos o contexto dos resultados e/ou efeitos e o contexto da estratégia política, que não serão abordados nessa pesquisa. Destaca-se a reformulação do pensamento de Ball, em entrevista realizada pela Associação Brasileira de Pesquisa Educacional, na qual o autor faz uma ressalva e enfatiza que já repensou esses contextos dizendo não ser útil separá-los, mas, sim, incluídos no contexto da prática (contexto dos resultados e ou efeitos) e da influência (contexto da estratégia política). Para o autor há uma relação de interdependência entre esses contextos (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Dessa maneira, considera-se que os aspectos que são conflituosos e de interesses particulares fazem parte da elaboração das políticas públicas, não podendo ser descartados, como ressalta Mainardes (2006) em suas formulações.

Contexto da influência

Contexto da produção de Texto

Contexto da prática

Figura 1- Contextos do processo de formulação de política

Fonte: Adaptado de Ball *et al.* (1992, p. 20) *apud* Mainardes (2006, p. 51).

Normalmente, no contexto da influência, é onde se constroem as bases para as políticas, é onde os discursos são construídos e as políticas são iniciadas. Para compreendê-lo, é necessário situar como os discursos são arquitetados no tempo, identificando as influências nas políticas analisadas, elucidando as relações macro e microssociais, conforme Mainardes (2006). Ainda de acordo com o autor, as influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas de acordo com as particularidades históricas e sociais de cada Estado-nação (MAINARDES, 2006). Entende-se que as influências são recebidas e interpretadas em conformidade com a realidade encontrada, em razão da complexidade das relações sociais. Assim, para efeito das nossas análises, consideramos, no contexto da influência, documentos e orientações legais internacionais que refletiram, em suas manifestações e orientações, reflexões que os colocam no epicentro da temática aqui investigada.

Para deixar-nos mais próximos dos nossos objetivos, destaca-se a análise documental, que nos dizeres de Gil (2002, p.62-63), apresenta vantagens por ser "fonte rica e estável de dados", por não implicar altos custos, não exigir contato com os sujeitos da pesquisa e por possibilitar uma leitura mais profunda das fontes. Nesse sentido essa pesquisa mobilizou os seguintes documentos, orientações e normativos:

a). Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (DUDH/1948);

- b). Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela) (ONU/ 1957);
- c). Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs);
- d). Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien 1990).

Já no contexto da produção de texto, busca-se expressar a política de forma que o grande público tenha acesso a sua concretude. Conforme Mainardes (2006, p. 52),

os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e/ou textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais.

Para análise desse contexto, o foco foi a produção dos textos oficiais nacionais que orientaram a formulação das políticas públicas para educação nas prisões e os reflexos desses documentos para a promoção de formação de professores que atuam em contextos de privação de liberdade. Destacamos os documentos que foram analisados e descritos:

- a) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (BRASIL, 1988);
- b) Lei nº. 9394/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996);
- c) Lei nº. 7.210/1984, institui a Lei de Execução Penal LEP. (BRASIL, 1984);
- d) Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos;
- e) Resolução (CNPCP) n° 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais;
- f) Resolução CNE/CEB nº 2, de 2010 Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;
- g) Decreto Presidencial nº. 7.626 de 24 de novembro de 2011, que instituiu o "Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional";
- h) Lei nº 12.433 de 29 de junho de 2011, que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho;

- i) O Plano Nacional de Educação (PNE/2001), instituído pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, e o (PNE/2014) 2014, instituído pela Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014;
- j) Lei n°13.163, de 09 de setembro de 2015. Institui o ensino médio nas penitenciárias;
- k) Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016 Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.

No contexto da prática, os programas locais singularizam o discurso adequando-o às necessidades dos aplicadores das políticas e seus contextos. Esse contexto é a arena onde o texto (escrito ou não) da política é interpretado, traduzido e recriado pelos agentes institucionais (MAINARDES, 2006). Nessa pesquisa, os professores que atuam nas unidades prisionais são os sujeitos, que de acordo com esse contexto, colocam a política em ação. Assim, a ação dos professores que atuam nas Unidades é fundamental para a compreensão das políticas públicas de formação, ou seja, como são realizadas essas políticas. A "ação dos sujeitos" torna-se, nesse caso, um aspecto crucial para a compreensão das políticas públicas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Dessa forma, o contexto da prática na Abordagem do Ciclo de Políticas considera os agentes institucionais como sujeitos que pensam, vivenciam, recriam e oferecem novos sentidos à política — o que pode representar transformações significativas na proposta original (MAINARDES, 2006). As políticas são interpretadas, traduzidas e colocadas em ação por diferentes grupos em contextos específicos, a partir de recursos disponíveis e em realidades socioculturais e históricas que afetam sua concretização/efetivação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para análise do contexto da prática, nesta pesquisa também foi utilizada a "teoria da atuação" (theory of policy enactment) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Essa teoria assumida pelos autores, possui um processo que eles denominam "processo de interpretação e tradução".

A interpretação para Ball, Maguire e Braun (2016, p.68), "é uma leitura inicial, um fazer sentido da política. É uma leitura política e substancial – uma 'decodificação', que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva" e busca compreender as políticas. Normalmente é realizada por diretores, coordenadores que atribuem os significados para as políticas. No âmbito dessa pesquisa, entendemos como intérpretes das políticas públicas os responsáveis pelo

acompanhamento e coordenação das políticas de educação prisional no âmbito da SEE/MG e SEJUSP/MG, pois compreendemos que há, nesse momento, uma atribuição de sentido para o contexto de Minas Gerais e das histórias dos sujeitos envolvidos.

Já a tradução é um espaço entre a política e a prática. Para Ball, Maguire e Braun (2016) ela é um "terceiro espaço". É colocar os textos em ação, é atuar sobre a política. Nessa direção, Freeman (*apud* LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 16), a tradução:

transfere e transforma: ela implica em representar algo de uma nova maneira e em um novo lugar, inevitavelmente mudando o que isto significa. É uma "arte do comprometimento", uma arte não uma ciência, e implica mediação entre diferentes reivindicações. Acima de tudo, é mais do que uma interpretação: ela é ativa, produtiva e criativa.

A tradução é um processo imaginativo que envolve a criação de estratégias para colocar a política em ação, assim:

[...] o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (BALL, 2009 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Dessa forma, entendemos que a teoria da atuação possibilita elementos que são mais palpáveis, facilitando a identificação dos processos de interpretação e tradução dentro das dimensões contextuais objetivas. É importante dizer que a maneira como as políticas são interpretadas e traduzidas são mediadas por diferentes dimensões contextuais da teoria da atuação: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões orientam a identificar os aspectos que intervêm no processo de colocar as políticas em prática.

Para fazer a leitura do contexto da prática, foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários aos professores das unidades prisionais de Minas Gerais e com os responsáveis por acompanharem as políticas públicas para educação prisional em Minas Gerais da SEJUSP/MG e SEE/MG, além da análise dos documentos oficiais que materializaram as políticas públicas para a educação nas prisões no Estado. A partir dos dados obtidos por meio desses procedimentos metodológicos, foram destacados elementos que promoveram ações para a formação de professores que atuam em contextos de privação de liberdade.

Na análise dos documentos, no contexto da prática, destacamos:

- a) Plano Estadual de Educação nas Prisões PEEPMG (2012);
- b) Plano Estadual de Educação nas Prisões PEEPMG (2015);
- c) Termo de Cooperação Técnica/2019 estabelecido no Estado de Minas Gerais, por intermédio da SEE/MG e SEAP/MG⁸:
- e) Orientação de Serviço SB/SG/SEE/MG nº 01, de 15 de janeiro de 2019;
- f) Orientação de serviço SG/SB/SEE nº 01, de 23 de janeiro de 2020.

Em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball adverte que pode haver o contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Entendemos, assim, que as instruções pedagógicas, que são produzidas nas unidades e que versam sobre a execução de procedimentos que orientam a atuação dos professores nas unidades prisionais, podem ilustrar essa inserção de contextos. Ressalta-se que essas instruções são realizadas de acordo a realidade de cada Unidade Prisional, entretanto, nessa pesquisa não serão objeto de análise. Os autores discorrem que as políticas públicas se movimentam por meio do tempo e da variedade de espaços em que ocorrem e que, devido ao seu processo dinâmico, um contexto pode perpassar o outro. Cabe destacar que os mesmos documentos podem ser utilizados na análise e interpretação de diferentes contextos, não havendo rigidez, portanto, na forma como eles aqui foram apresentados.

Assim, as análises dos documentos e normas trazidos serão realizadas no que se refere ao contexto da influência: dos discursos emergentes no que tange à garantia do direito à educação a partir da DUDH/1948; no contexto da produção de textos por meio da elaboração de dispositivos legais nacionais e suas discussões sobre a promoção da educação prisional, a partir da CF/1988; e no contexto da prática, a partir das leituras das políticas públicas de Minas Gerais para a promoção da formação de professores que atuam nas prisões. As produções sobre a formação de professores promovidas nesses documentos serão aditadas pelas entrevistas e pela

⁸ A reforma administrativa fez a junção entre SEAP e SESP, que passou a ser denominada SEJUSP/MG.

aplicação dos questionários realizados com os professores e colaboradores da SEE/MG e SEJUSP/MG.

Considerando as mudanças sociais cada vez mais amplas e rápidas, a análise qualitativa, de acordo com Flick (2009, p.21), coloca o pesquisador frente ações e estratégicas indutivas e sensibilizantes para abordagem dos conceitos a serem elucidados. Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa. De acordo com essa abordagem, foi possível analisar documentos que nos permitiram acrescentar a dimensão temporal para compreensão do social. A análise documental constitui um método importante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (ALVES-MAZZOTTI, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, "nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada" (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 139).

Os documentos utilizados para a coleta de dados estão compreendidos entre a pesquisa documental, questionários e entrevistas semiestruturadas.

Quadro 1 - Instrumentos utilizados para coleta de dados

Instrumento de coleta de dados	Quantidades
Documentos	20
Entrevistas com os Professores	06
Questionários Professores	11
Entrevistas com responsáveis pelo acompanhamento da promoção da educação prisional SEE/MG e SEJUSP/MG	02

Fonte: A autora, 2020.

A pesquisa documental, por sua vez, tem como objetivo analisar documentos que não "receberam nenhum tratamento analítico" (GIL, 2002, p. 46). Assim, são considerados documentos oficiais para as análises dessa pesquisa: regulamentos, orientações, leis, portarias, entre outras legislações que permitem identificar como ocorre a organização da educação dentro das unidades prisionais em Minas Gerais e como esses documentos trazem a questão da formação de professores.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), é uma

técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros.

Dessa maneira, ele é um instrumento que permite conhecer questões que transcendem as análises dos documentos, de forma a complementar o que cerca os sujeitos, permitindo uma abordagem mais realista do fenômeno estudado. Assim, fica mais viável identificar percepções, interpretações e as implicações do trabalho pedagógico do docente, mediante as políticas públicas de formação ofertadas em Minas Gerais. Nesta pesquisa, os questionários foram utilizados como um instrumento complementar, uma vez que a concentração das análises se deu por meio dos documentos e das entrevistas. O questionário (APÊNDICE D, p. 156) tem a seguinte composição: dados pessoais, oito questões gerais e trinta questões fechadas préestabelecidas. Assim, o professor poderia assinalar, em uma escala de um a cinco, seu grau de discordância ou concordância em relação as questões que foram estabelecidas. Os questionários trazem dez questões sobre formação, atuação e um espaço de registros para livre manifestação dos professores. Foram enviados trinta (30) exemplares de questionários por meio de meio de carta aberta via "google docs" aos professores das unidades prisionais de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves. Dos questionários enviados, onze (11) retornaram e foram analisados.

As entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B, p. 153; APÊNDICE C, p. 155) permitem liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador (GIL, 2010 p. 137). A obtenção de informações a partir de um encontro entre duas pessoas poderá ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 84). Essas entrevistas possibilitam a compreensão do olhar dos profissionais que assumem as salas do cárcere a partir dos seus envolvimentos, práticas pedagógicas, interpretações e reformulações das políticas públicas de formação para os docentes da EJA em contextos de privação de liberdade, evidenciando contribuições detalhadas para a pesquisa.

É importante destacar que no curso da pesquisa as autorizações para as entrevistas dos professores, concedidas pelos órgãos responsáveis, foram mais lentas, devido às reformas administrativas já referidas, o que atrasou de certa forma o início da coleta dos dados. Entretanto, ressalta-se que as pessoas envolvidas com essas autorizações demonstraram total apoio e compreensão com o desenvolvimento do trabalho, fazendo o que estava ao alcance de cada um para dar prosseguimento.

Logo após a autorização do Conselho de Ética da Universidade do Estado de Minas Gerais (ANEXO A, p.162), no mês de julho de 2019, as primeiras entrevistas foram realizadas, sendo duas delas com representantes que atuam no acompanhamento das políticas de educação no sistema prisional de Minas Gerais, uma na SEE/MG e a outra na SEJUSP/MG.

É importante dizer que, inicialmente, foi dificultoso acessar os professores que exercem suas atividades nas prisões. Quando localizados, não queriam participar por diversas razões, entre elas: desmotivação, desinteresse e desconfiança em relação às questões que a pesquisa propunha refletir. A proposta inicial era realizar as entrevistas na escola do Complexo Penitenciário Estevão Pinto, na capital mineira, porém não se conseguiu adesão devido ao baixo número de professores que se prontificaram a participar da pesquisa. Diante da dificuldade constatada, abandonou-se a ideia de realizar as entrevistas no município em questão. Dessa forma, foi necessário considerar a Região Metropolitana de Belo Horizonte, devido ao número de unidades prisionais nessa área e um quantitativo maior de professores que atuam no referido domínio. Após tentativas, as entrevistas foram concretizadas com professores da Escola Estadual César Lombroso, instalada na Unidade Prisional José Maria Alkimin no município de Ribeirão das Neves, MG.

Mesmo tendo sido difíceis os trâmites iniciais, conseguiu-se chegar à direção da mencionada Escola Estadual, quando a pesquisa recebeu total apoio e adesão dos professores para a coleta dos dados. Os contatos com os professores foram obtidos por meio da articulação com a direção da citada escola, que nos atendeu com muita presteza e profissionalismo.

Um dos objetivos das entrevistas é conseguir ouvir o que fica, de certa forma, omisso aos questionários, bem como trazer à tona questões que poderiam ser mais detalhadas ou melhor especificadas.

Assim, foram realizadas seis entrevistas com os docentes que trabalhavam⁹ na Escola Estadual Cesar Lombroso. Também foram realizadas duas entrevistas com um dos responsáveis pelo acompanhamento das políticas públicas de educação prisional na SEE/MG e da SEJUSP/MG. Os professores entrevistados foram escolhidos por adesão à pesquisa, uma vez que nos enveredamos em uma temática muito sensível e nem todos estavam dispostos a participar. Já os colaboradores da SEE/MG e da SEJUSP/MG foram escolhidos pela ocupação estratégica que desempenham. Optamos por nominar os professores com a sigla "P" (professor) e os representantes da SEE/MG e SEJUSP/MG com a sigla "CLB" (colaborador). Os respectivos roteiros das entrevistas foram conhecidos pelos entrevistados, com antecedência, antes do início das gravações.

⁹ O tempo verbal no passado se deu em função dos contratos que se findariam no final do ano de 2019.

Ressaltamos que a concentração das análises está nas entrevistas dos professores (P), por entender que os dados revelados por eles podem nos deixar mais próximos da tradução da realidade das políticas públicas de formação que chegam até as salas das prisões. As seis entrevistas com os professores foram agendadas previamente, fora da unidade, atendendo aos padrões, normas de segurança e orientações do sistema prisional de Minas Gerais.

Os dados coletados da pesquisa foram tratados por meio da análise de conteúdo, proposto por Bardin (2006), que pode ser definido como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). Assim, foram observadas três etapas para análise dos dados:

- a) na primeira fase os dados foram organizados, explorados e sistematizados. Houve uma leitura concentrada do material nessa fase e sua organização;
- b) na segunda fase os dados foram agrupados em temáticas a serem investigadas. De acordo com Bardin (2006), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo analogia com critérios definidos pelo autor. Ainda de acordo com o autor, as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos;
- c) na terceira fase houve um tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa fase há uma condensação das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Nesse momento há intuição, análise reflexiva e crítica das informações (BARDIN, 2006).

Dialogando com o nosso referencial teórico, observou-se também as dimensões do contexto que interferem na interpretação das políticas públicas: situados, materiais, culturas profissionais, externos, conforme representado no Quadro 2. Essas dimensões orientaram a identificação de aspectos que intervieram no processo do contexto da prática. Destaca-se que, para análise dos dados, houve uma triangulação dos dados entre: as políticas públicas apresentadas (das leituras das políticas públicas de Minas Gerais); as entrevistas realizadas com os professores; e os questionários aplicados.

Quadro 2 - Análise para criação das categorias

Dimensões do contexto ¹⁰	Elementos Observados das entrevistas - Classificação	Categorias de Análise
Situados		
- Características e particularidades das unidades		Formação Inicial e
prisionais.		continuada de
- Normas e procedimentos de segurança das unidades	-Singularidades das prisões;	professores;
	-Normas de segurança das	
Materiais	Unidades;	Politicas Publicas de
- estrutura física das salas de aula das prisões	-Formação de professores	formação para
- Quantitativo de professores	-Atuação docente;	professores em
- Orçamento para capacitação e realização de projetos	-Políticas Públicas	contextos de privação
pedagógicos	-Formação Inicial;	de liberdade;
	-Formação continuada;	
Culturas Profissionais (Atores da Política)	-Atuação e os saberes	Os saberes
- os professores	práticos;	construídos pela
- os gestores	-Direito à educação;	Prática;
- integrantes do corpo pedagógico das escolas das	-Valorização trabalho	
unidades prisionais	docente.	A educação como
•		direito fundamental;
Externos:		
- O direito à educação e a percepção dos sujeitos;		
- Políticas Públicas de Formação.		

Nota: Adaptado de Ball, Maguire e Braun (2016).

Fonte: A autora, 2020.

Esta dissertação, além da apresentação da temática e considerações finais, foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro faz uma reflexão sobre os principais documentos que promovem e/ou promoveram a educação nas prisões, dentro das concepções da educação de jovens e adultos para os contextos de privação de liberdade, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e as influências desses documentos no processo de promoção da educação prisional, do cenário nacional às políticas públicas de educação para as prisões em âmbito local. No capítulo seguinte, apresentam-se alguns textos oficiais que promoveram ou ainda promovem a formação de professores no Brasil, destacando questões que dizem sobre os saberes experienciais, a partir dos conceitos de Maurice Tardif e de uma abordagem sobre a docência e os contextos das prisões. O terceiro capítulo promove uma análise dos principais documentos relativos às políticas públicas do Estado de Minas Gerais referentes à formação de professores que atuam nas salas de aula das unidades prisionais. No último capítulo, são analisados dados coletados que verificaram como estão sendo aplicadas e configuradas as

_

¹⁰ Contexto situado refere-se a aspectos históricos e relacionados à instituição, valores e filosofia institucionais e características próprias que são influenciadas por aspectos locais; culturas profissionais refere-se aos atores envolvidos diretamente com a política no dia a dia, por meio da sua atuação profissional; material refere-se a tudo que é físico, que pode contribuir para a execução da política ou impossibilitá-la. Ligado a questões financeiras, que vai desde orçamentos ao número de funcionários ou salário de professores, podendo influenciar na contratação de docentes, assim como em outros aspectos da dinâmica pedagógica; externo refere-se a pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

políticas públicas de formação para os professores que atuam nas unidades prisionais de Minas Gerais.

2 EDUCAÇÃO PRISIONAL E O DIREITO HUMANO: IDENTIFICANDO ALGUNS CAMINHOS

O objetivo deste capítulo é apresentar uma reflexão a respeito do direito à educação compreendida como direito humano público subjetivo¹¹ das pessoas que se encontram em contextos de privação de liberdade. Para isso, o capítulo foi estruturado em três seções. Na primeira, trazemos uma discussão sobre o direito à educação a partir de documentos internacionais e suas influências na promoção da educação prisional; na segunda seção, a reflexão será sobre a produção de normativos nacionais e os sujeitos desse direito; na terceira seção, vamos discorrer sobre a educação prisional como política pública, trazendo desde as Diretrizes Nacionais Para a Educação nos contextos das prisões às políticas estaduais para a educação prisional.

Essa construção histórica e legal sobre a educação como direito humano, bem como as políticas públicas e ações internacionais e nacionais para educação nas prisões, permite perceber que a educação prisional vem se construindo em âmbito nacional, nos últimos anos, deixando, lentamente, de ser ausente nos programas e políticas públicas de governo, em que pese termos um longo caminho ainda a seguir no sentido de verificar a efetivação na prática dessas políticas públicas.

Nesse cenário, a formação docente surge como imprescindível para o fortalecimento de ações pedagógicas e o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula das prisões.

De acordo com Mainardes (2006), o contexto da influência é importante, pois permite situar como os discursos são construídos no decorrer do tempo, destacando influências presentes na política investigada e elucida as relações macro e micropolíticas. É nesse contexto que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

-

¹¹ O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base (o ensino fundamental é etapa da educação básica) e por sua orientação finalística (art. 205 da Constituição Federal), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo-cidadão. Para os anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigi-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes (CURY, 2007, p. 483-495)

Consideramos pertinente destacar que cada orientação, norma, regulamento, traz um histórico de discursos e enfrentamentos de interesses difusos que impactam na direção dos diferentes discursos que são promovidos. De acordo com Mainardes (2006), nesse "contexto da influência", organismos internacionais e temas globais acabam por influenciar decisões das políticas nacionais.

Assim, para compreendermos os documentos que refletem sobre as políticas públicas de formação de professores para contextos nacionais e locais é importante estabelecer o ponto de partida dessas discussões e análises. Dessa forma, consideramos importante a identificação e compreensão dos documentos que foram gerados e implementados, bem como suas influências na legislação nacional.

2.1 As influências internacionais das políticas educacionais

Diante dessa reflexão, ao analisar as influências internacionais que orientam a compreensão acerca do direito à educação em contextos de privação de liberdade, não poderíamos deixar de iniciar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, documento orientador das ações tomadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), pelos países membros e signatários¹², como o Brasil, no que tange o direito à Educação.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, alguns tratados, convenções e pactos foram estabelecidos, todos tendo como fundamento a dignidade da pessoa humana, demonstrando preocupação na afirmação e proteção desses direitos. Em âmbito internacional, ela tornou-se um dos principais documentos que influencia, até os dias de hoje, a elaboração das políticas que tratam do direito à educação como direito humano e fundamental em todo o mundo. De acordo o professor Celso Mello (2004, P. 868):

No século XX a preocupação com os direitos humanos se manifestou de modo acentuado e a grande característica é a internacionalização destes direitos. Verificouse que eles só seriam realmente garantidos se tivessem uma afirmação e proteção internacional.

Nessa direção, ela surge como umas das formas de enfrentamento às violações dos direitos humanos e de ações que colocavam em risco a sobrevivência digna das pessoas.

¹² Com o fim da 2ª Guerra Mundial, 54 nações construíam um discurso único em prol da promoção e proteção da paz.

No que tange aos direitos educacionais, em seu artigo 26, a DUDH traz a obrigatoriedade de uma educação primária gratuita para todos, independentemente da idade. Embora o documento não destaque a educação nas prisões, podemos compreendê-lo como uma referência normativa para se pensar a educação nesses espaços, principalmente, pelo seu caráter humanitário e influenciador que se estende para as questões que tratam das penalidades aplicadas aos sujeitos em contextos de privação.

Destaca-se, dessa forma, a gênese de outros documentos importantes, ao longo da história sobre o direito à educação, que se tornaram preponderantes na construção das nossas políticas públicas e legislações nacionais.

No tocante os direitos dos sujeitos privados de liberdade, em 1955, no contexto do 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, foram aprovadas as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos pelo Conselho Econômico e Social da ONU, 13 também conhecidas como "Regras de Mandela". As Regras não descrevem um modelo prisional, mas estabelecem o que se aceita como bons princípios e práticas para o tratamento dos presos. Elas reafirmam os direitos humanos fundamentais, destacando a dignidade da pessoa humana, e ressalta a necessidade de se criar instrumentos que promovam a educação de toda população presa. São 122 regras que falam do cárcere com objetivo na justiça, reforçando a necessidade de garantir a dignidade das pessoas privadas de liberdade. Em 2015, por meio de aprovação na Assembleia Geral da ONU, esse documento foi atualizado, tendo o Brasil como país signatário. Registra-se que o governo brasileiro, participou da elaboração das Regras de Mandela, contribuindo para sua aprovação na ONU. Assim, tais Regras devem ser cumpridas como desdobramento de um importante compromisso internacional assumido pelo país. (BRASIL, 2016).

Para Ramos (2017), um dos fatores determinantes para atualização das referidas Regras foi a constatação da existência de mais de 10 milhões de pessoas encarceradas no mundo. Ainda de acordo com o autor, a revisão de 2015 abrangeu nove áreas temáticas: "tratamento médico nas prisões, restrições, disciplina e sanções aos presos, buscas nas celas e detenção, contato exterior, reclamações dos presos, investigações e inspeções" (RAMOS, 2017, p. 220). Dentre as

-

Documento disponível para consulta em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

inovações em relação a garantia da vida para os custodiados, foi identificada a necessidade de monitoramento do sistema prisional por meio de órgãos independentes.

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, inspirou propostas para a educação em âmbito mundial. Da Conferência, resultou o documento intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos, cujo artigo 1° diz que "[...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem [...]" (UNICEF, 1991, p. 3).

Assim, emergentes aos discursos construídos e das conferências realizadas, ainda na década de 1990, destacamos, especialmente, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)¹⁴, realizada na Alemanha em 1997, promovida pela UNESCO. O discurso à época destacava que:

A educação de adultos, dentro desse contexto, 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 ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.3).

Desse evento, que resultou na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro (UNESCO, 1997), destacou-se a importância da EJA para tratar os problemas, desafios e complexidades da atualidade. A Declaração de Hamburgo afirma o direito à educação dos jovens e adultos trazendo a educação básica como um direito para todas as pessoas, independentemente da idade:

[...] educação básica para todos significa dar às pessoas, **independentemente da idade a oportunidade de desenvolver seu potencial**, coletiva ou individualmente [...]. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito (UNESCO, 1997, p. 217, grifou-se)

Nessa perspectiva, sobressai-se o conceito de educação ao longo da vida, fundamental para a conquista do direito à educação para todos. Nessa mesma direção, reflete-se a educação como

¹⁴ Em meio às ideias de promoção e garantia dos direitos das pessoas jovens e adultas, ainda sob o contexto da influência, emergem, em meio a um pós-guerra (1949), as Conferências de Educação de Adultos, que eram realizadas a cada 12 anos. De seus fóruns, encontros, entre outros, os debates e reflexões exerceram uma grande importância na construção de um discurso político que traz o direito à Educação em suas pautas. Entre as edições realizadas, podem ser enumeradas as conferências ocorridas na Dinamarca (1949), Canadá (1963), Japão (1972), França (1985), Alemanha (1997) e Brasil (2009), respectivamente. o Brasil faz parte das conferências como signatário.

um direito e não como uma forma compensatória, como em momentos foram caracterizadas as políticas de educação de adultos no Brasil. Com o objetivo de refletir sobre as políticas públicas voltadas para EJA, as CONFINTEAs foram importantes movimentos que fomentaram as reflexões que orientaram e fortaleceram os compromissos dos Estados Membros sobre a temática, nesse movimento de reafirmação e consolidação do direito:

o movimento adotou, desde então, uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial, mediante a constituição nos estados de Fóruns de educação de jovens e adultos, que funcionam como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais (DI PIERRO, 2005, p. 1130).

Para Paiva (2009), tratava-se de uma estratégia de incorporação da EJA aos direitos expressos em políticas públicas, "revelador da disposição de luta, com formas e táticas de resistência para tirar a EJA do lugar a que estava relegada" (PAIVA, 2009, p. 67).

Assim, os Estados puderam incorporar as ideais internacionais trazidas por esses importantes movimentos e reorganizá-las às necessidades locais, particularizando-as.

Ainda sob as influências das políticas trazidas pelas conferencias, sediada no Brasil, em Belém, a VI CONFINTEA, realizada no ano de 2009, destaca-se na configuração das ações para a educação nas prisões, quando buscou fortalecer o reconhecimento da aprendizagem e da educação de adultos em uma perspectiva de aprendizagem para ao longo da vida. Nesse evento, foi aprovado o "Marco de Ação de Belém", documento que ofereceu uma diretriz que ampliou as reflexões na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa, resultado de um longo processo participativo nacional e internacional.

Dessa maneira, a UNESCO reconheceu que as CONFINTEAs constituíram "espaço privilegiado de diálogo e discussão e em momento ímpar para se estabelecer as novas diretrizes para a educação de adultos [...]" (UNESCO, 2009a, p. 13). Nessa direção:

teoricamente, as conferências gerariam um processo cumulativo em que uma conferência alimenta a seguinte, criando novos entendimentos da prática da educação de adultos, em evolução em todo o mundo, e apontando questões que exigem maior aprofundamento e atenção por parte das políticas públicas. Por esta razão, **definimos o processo como um movimento**, em vez de um conjunto de conferências (IRELAND, 2013, p. 17, grifos nossos)

Os documentos produzidos por meio dos movimentos das conferências influenciaram os normativos brasileiros no sentido de elevarem a garantia do direito à educação para todos. Segundo Ball (1998), a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo

menos, de duas maneiras: fluxo de ideias, por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias e o processo de "empréstimo de políticas".

Assim, de posse dessas influências das políticas sobre a o direito à educação e a EJA, o Brasil incorporou o conceito de educação ao longo da vida¹⁵ para todos, independentemente de idade e da condição social das pessoas.

A partir dos anos 2000, é possível identificar uma maior mobilização de diferentes setores da sociedade, tais como agências multilaterais, órgãos federais e estaduais, instituições governamentais e não governamentais, que se propuseram a estabelecer parâmetros e critérios das políticas públicas para a educação prisional.

2.2 O direito à educação e o sujeito do direito no contexto prisional

Das influências, embates, ideologias e ideias surge o contexto da produção de texto, que está relacionado com a linguagem do interesse público em geral. Elucidando esse contexto, a partir das proposições de Mainardes (2006, p. 52): "os textos políticos representam a política". Essas representações podem tomar várias formas, tais como: "textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais, informais sobre os textos e pronunciamentos oficiais". O autor destaca que os discursos e os textos podem ser contraditórios, não trazendo, como necessário, coerência e clareza. Assim, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 225), discorrem: "caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumentos de autoridade, os textos de política dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo".

O direito fundamental à educação é essencial para o exercício de outros direitos também fundamentais (MAGALHAES, 1992, p. 190). Elevada à categoria de direito social e subjetivo¹⁶, a Constituição da República de 1988 marca um processo de reorganização e

¹⁵ Lei nº 13.632/2018, art. 3, XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida; art. 58, § 3º - A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...] (BRASIL, 1996). O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado pelo MEC em 2003, com a finalidade de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, contribuiu para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

¹⁶ O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base (o ensino fundamental é etapa da educação básica) e por sua orientação finalística (art. 205 da Constituição Federal), quanto

transição de um sistema antes militarizado para proposições de ações que visavam fortalecer o exercício da democracia e da cidadania, acompanhando as mudanças sociais e econômicas que aconteceram no pós-militarismo (NEVES, 1999). Assim, tendo como pressuposto o contexto da produção de texto, destacamos, como marco referencial, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Essas mudanças essenciais e necessárias, em virtude de um novo formato que a sociedade assumiria com uma constituição que acabara por romper com os laços de uma ditadura militar, trouxeram avanços pautados em ideias sociais. Nossa Carta Magna, com seu viés "de constituição cidadã" significou um avanço para a educação, quando tratou em seu artigo 205 a afirmação que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o Pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Marcada pela exclusão e atenção aos interesses de um modelo de sociedade, a educação, baseada em sua historicidade, foi, e ainda é, muitas vezes, instrumento de dominação ideológica, fazendo parte da construção histórica do homem, das suas vivências e das suas necessidades. Nessa direção, Durkheim (2001, p. 46) escreve que "a educação variou infinitamente de acordo com os tempos e as regiões".

Esse entendimento é fundamental para que se compreenda as propostas educacionais que são promovidas pelas diferentes instituições e a que sociedade se endereçam. No entanto, em que pese sabermos da existência desse direito, resta-nos conhecer mais sobre os mecanismos reais para sua efetivação, tendo em vista que ele implica o Estado em sua defesa, proteção e a imediata efetivação, assim:

o titular de um direito público subjetivo tem assegurada a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo quando negado. Qualquer criança, adolescente, jovem ou idoso que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigilo e o juiz deve deferir direta e imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O não-cumprimento por parte de quem de direito quanto a isto implica em responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 2000).

_

por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo - cidadão. Para os anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigi-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes (CURY, 2007, p. 483-495)

Sua negação não pode ser entendida como uma incapacidade do poder público de ofertar esse direito, pois isso implicaria em uma responsabilização da autoridade negadora. Dessa forma, todos os sujeitos desse direito precisam ter condições de recebê-lo, independente se estão livres ou apresentam-se em contextos de privação de liberdade.

Nessa mesma esteira, reforçando o compromisso com o direito à educação, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96. Já em seu primeiro artigo, a lei apresentou uma concepção ampliada de educação que a rege:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Embora a lei não traga nenhum artigo específico que verse sobre a educação em contexto de privação de liberdade, ela determina aos estados que garantam acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio para todos que não concluíram os seus estudos na idade regular e, ainda, que oferte a educação escolar de jovens e adultos de acordo com as caraterísticas e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades. De acordo com Boiago (2013, p. 107), "mesmo não sendo garantida de forma direta, a educação prisional pode ser compreendida como parte da educação de jovens e adultos, já que é essa modalidade que é ofertada no sistema prisional".

Desse modo, em razão das características dos sujeitos que se encontram em regime de encarceramento no Brasil e, ainda, sob assistência do Estado, a EJA é a modalidade de ensino responsável pelo atendimento da educação escolar nas prisões, em conformidade com a concepção nacional, de acordo com a redação dada à LDB, no ano de 2018, por meio da Lei n. 13.632, de 2018:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 30 A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

A antiga redação não previa a continuidade para a educação e para a aprendizagem ao longo da vida. Essa continuidade, trazida pela LDB é corroborada por meio das influências internacionais da VI CONFINTEA, onde se discursou sobre a "garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade" (UNESCO, 2008, p. 19). Além dessa premissa de continuidade para educação, identifica-se que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente oportunidades apropriadas e especificas aos jovens e adultos considerando suas especificidades.

Essa orientação legal confere aos Estados autonomia para ofertar essa modalidade resguardando suas caraterísticas locais. Dessa forma, o entendimento da educação deve abranger a vida familiar, o trabalho, a valorização dos movimentos sociais e as manifestações culturais, o que nos remete a pensar, entre outros, na pluralidade de seus sujeitos que recebem as políticas promovidas pelo Estado.

Nessa mesma direção, quanto aos sujeitos desse direito, para Serrado Junior (2008), os alunos da prisão são jovens e adultos que precisam de conhecimentos básicos e uma educação que os façam restaurar valores e estigmas sociais. Os alunos do cárcere estão sob uma condição não comum ao restante da sociedade. Encontram-se "presos", condenados, alguns sem nenhuma perspectiva de mudanças em seus projetos sociais e pessoais. Na visão de Paiva (2007), uma das características principais da EJA em contextos de privação de liberdade é a dupla discriminação dessas pessoas, primeiro por suas condições de delinquentes e, então, por não terem concluído seus estudos em "idade considerada adequada".

Ao reconhecermos as diversidades dos sujeitos da EJA, Julião acrescenta que a "educação nas prisões efetivamente passa a ser reconhecida como educação para jovens e adultos, sendo, assim, importante e necessário um investimento e uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos" (JULIÃO, 2017, p.123). Destaca-se que o termo diversidade tem o sentido de afirmar, nesse contexto, de forma positiva, as diferenças. Acerca do sentido do conceito sobre diversidade Lázaro (2013, p. 271):

avaliem, opinem, proponham, acompanhem e monitorem o sentido e a direção das políticas educacionais.

Em outras palavras, é preciso buscar a superação das desigualdades de modo que se promova ações que corroborem com a participação dos sujeitos, sendo suas especificidades ouvidas em um ambiente tão específico. Nesse sentido, Julião (2014, p. 5):

Na busca pela compreensão dos atuais sujeitos da EJA, passamos a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades, especificidades e armadilhas. Principalmente que hoje necessitamos melhor compreender esta modalidade de ensino diante da diversidade do público.

Destaca-se que muitas são as dificuldades vivenciadas por esses jovens e adultos presos, que em condições adversas podem buscar por um novo padrão social de vida, uma profissionalização, entre outras tantas razões. Para eles, o próprio fato de estarem presos já é um fator que segrega, exclui, sendo importante qualquer análise sobre a educação nas prisões considerar o ambiente, a prisão em si e todos as suas particularidades e dimensões, como: estrutura física, materiais didáticos, formação adequada de seus servidores e professores, entre outras. Pensar as prisões como espaços educacionais é essencial para rever essas dimensões apropriando-as ao interesse que se propõe o processo educacional.

Ainda sobre os sujeitos, de acordo com Onofre (2007), as pessoas que se encontram nessa situação fazem parte do conjunto da população mais pobre do país, marginalizados e excluídos da sociedade:

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os "pobres" são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de "marginais", "bandidos", duplamente excluídos, massacrados, odiados (ONOFRE, 2007. p.12.).

Assim, destacando a garantia do direito à educação não como um benefício, mas como um direito legal previsto, Teixeira afirma que:

a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira. A pena de prisão é definida como sendo um recolhimento temporário suficiente ao preparo do indivíduo ao convívio social e não implica a perda de todos os direitos (TEIXEIRA, 2007, p. 17).

Corroborando com a ideia de Maeyer (2009), que destaca que é necessário transformar a prisão em um espaço educativo, Martí (2007), discorre que a educação não pode ser tratada como um privilégio, mas como um preparo do homem para a vida, pois,

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. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997).

Nesse sentido, essa concepção contraria o senso comum, que muitas vezes desconhece que dentro das prisões existe uma previsão de oferta legal para a educação. A educação é direito de todos e dever do Estado, inclusive para quem não teve acesso na idade regular, e visa ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, independente da condição em que se encontra (BRASIL, 1988). Isso é importante, pois, a sociedade tende a pensar que a função das prisões é castigar aquelas pessoas que cometeram algum tipo de crime. Diferente desse pensamento, a prisão cumpre um papel social de encaminhamento dos sujeitos para viverem novamente em sociedade.

No que tange aos sujeitos que nas prisões se encontram, vários podem ser os motivos que levaram essas pessoas a estarem ali e isso não interfere na efetivação da garantia educacional:

Os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para que eu reconheça, a cada um, seus direitos. O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um (MAEYER, 2013, p. 48-49).

Dessa forma, não é necessária compaixão para que ocorra o direito seja efetivado. Essa garantia educacional, entre outras, se desenha de acordo com a finalidade da educação, conforme orientação legal contida na LDB/1996, que discorre sobre a promoção do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Soma-se e destaca a essas proposições a compreensão de Onofre e Julião (2013), que discorre que para o homem privado de liberdade, a relação presente-passado-futuro é fundamental em qualquer programa educativo que seja oferecido para educação prisional, pois os contextos das prisões trazem memórias delinquenciais que fazem parte da estrutura emocional dessas pessoas. As histórias desses jovens e adultos, muitas vezes marcadas por trajetórias de sofrimento, carregam diferentes razões ressaltadas pela exclusão social, abandono, sofrimento físico e mental, problemas econômicos e financeiros. A própria condição de preso também é uma forma de preconceito e exclusão social. Esse universo perverso pode ser visto nas estatísticas nacionais sobre a relação dessa população, suas trajetórias e o direito à educação, bem como sua continuidade.

São pessoas privadas de liberdade, que embora tenham cometido delitos, não perderam a dignidade e seus direitos. Os alunos da EJA em contextos de privação são pessoas que possuem sentimentos, vontades, entre outras tantas necessidades de um aluno de uma escola regular. De acordo com Salinas (2006), trata-se de uma pessoa dotada de vontades, possuidora de necessidades e potencialidades. Assim, eles falam do tempo que passou, do tempo perdido, mas que ainda sonham, pensam em si mesmos, valoram, decidem (FREIRE, 1997).

Sustentada no fato de que a educação é um direito que deve ser estendido por toda a vida para todas as pessoas, Maeyer (2006) reconhece que não se trata apenas da recepção de conhecimentos e conteúdos científicos, mas de aprendizagens que façam sentido para os presos, ajudando-os a refletirem, inclusive, sobre as condições que os levaram para aquela situação e suas possibilidades de mudá-las. Corroborando essa ideia, para Julião (2013) a educação nas prisões tem uma destacada função na conscientização das pessoas encarceradas, de modo a tornar possível mudarem seus comportamentos ainda dentro das prisões e fora delas, tentando assumir condições de vida melhores quando em liberdade, lutando por condições sociais melhores, como, por exemplo, por meio do trabalho.

Também nessa direção, para Onofre *et al.* (2014), garantir o direto à educação torna-se fundamental, principalmente por transcender a mera aquisição de conhecimentos ou habilidades específicas, isso porque:

O adulto preso não valoriza conhecimentos que o habilitem a escrever livros, romances ou similares. Busca, sim, uma mudança na qualidade de vida. Quando começa a escrever seu nome, sua história, descobre-se como ser humano, trabalha sua identidade e pode, assim, estabelecer caminhos para si mesmo (ONOFRE et al., 2014, p. 99).

Assim, um dos maiores desafios da garantia do direito educacional, no contexto prisional, de acordo com Onofre (2015), é levar aos seus sujeitos ações que sejam significativas e que os façam refletir que a educação pode ser uma das formas de voltarem à sociedade com outras compreensões de mundo. Não é difícil imaginar os desafios que são impostos para educação nesse contexto. Normalmente as prisões são lugares de negação dos sujeitos, então como convergir mundos que parecem ser tão distantes?

Pereira (2011) destaca uma concepção mais humanitária da educação. Assim, concebem o espaço prisional como um espaço capaz de cumprir o papel de humanizar as relações conflituosas. Ao encontro dessas ideias, Onofre (2011, p.287) discorre que

embora esteja em um espaço repressivo, o professor mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e afetiva no relacionamento com os alunos, uma vez que a riqueza da relação pedagógica baseia-se, independente do espaço em que a escola esteja inserida, nas 'formas dialógicas de interação'.

Não podemos associar a perda da liberdade com a perda da dignidade e de direitos (MAEYER, 2006). Nessa convergência, a educação assume uma parceria imprescindível com o processo de humanização, pois contribui para a transformação dos indivíduos, levando-os ao campo das reflexões e da ressignificação de seus valores e comportamentos. Entendemos que há uma expectativa, na maioria das vezes, de um novo recomeço, uma nova vida pessoal e profissional fora das prisões. Por isso, torna-se importante identificar, também, o ambiente em que as escolas estão inseridas, a fim de que seja possível configurar ações e políticas públicas que compreendam e dialoguem com as particularidades do ambiente e de seus sujeitos. Sobre essa perspectiva, o autor acrescenta que a educação prisional não é importante somente para promover o retorno ao convívio em sociedade, mas trata-se de garantir um direito humano inalienável que todos devem ter acesso, estando livres ou não.

Diante dos diferentes grupos e as diferentes trajetórias dos alunos da EJA em contextos de privação, é permanente a necessidade de se formular e ajustar uma proposta educacional nas prisões que envolva todas essas pessoas. Como bem acrescenta Freire (2012), o processo educacional precisa ser capaz de, não de forma isolada, oportunizar uma mudança consciente comportamental nas pessoas, independente onde ela aconteça.

Destacando Bobbio (1992), "a grande questão dos direitos do homem não é tanto justificá-los, mas de protegê-los". E é essa proteção que é necessária para que o direito à educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade consiga transformar conceitos e levar esperança

a pessoas que já não enxergam mais a educação como um direito ou como uma oportunidade de assumirem uma nova postura social. Nessa direção, de acordo com Julião e Paiva (2015), a educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade.

Destacamos que, em âmbito nacional, a partir do início da década de 1990 houve uma maior concentração na produção de políticas públicas que promoveram a educação prisional, destacando seus contextos e sujeitos. Julião (2012), destaca que o Brasil já ultrapassou o patamar das discussões sobre o direito à educação, sendo agora preciso analisar as experiências, consolidar, implantar e avaliar suas ações que dizem sobre essas discussões.

2.3 A educação prisional como política pública

Já no início do século XX surgiram as primeiras ideias nacionais de proteção à integridade do indivíduo submetido à justiça. Em uma perspectiva histórica e teórica, diz-se que o momento de instauração da educação dentro do sistema prisional foi reflexo do final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com o advento do ideário liberal e o recebimento de novos aportes teóricos (SARAIVA; LOPES, 2011). Em meados dos anos 1950, foram editadas as Normas Gerais do Regime Penitenciário (Lei n. 3.274/57), que inaugurou a concepção de educação integral para a população carcerária (VASQUEZ, 2008). Essas Normas Gerais, sancionadas à época por Juscelino Kubitschek, apresentavam termos como "educação moral", "educação intelectual", "educação física", "educação artística" e "educação profissional" (VASQUEZ, 2008, p. 70). Assim, o atendimento educacional para as pessoas privadas de liberdade não é algo novo. A educação entendida como necessária é parte integrante para ampliar os conhecimentos das pessoas e contribuir para a dignidade do ser humano:

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural (CLAUDE, 2005, p. 37).

O Código Penal (BRASIL, 1940), ao tratar dos direitos do preso, em seu art. 38, "destaca os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral". Assim, o direito à educação está assegurado mesmo na ausência de liberdade para as pessoas. Em consonância ao que determina a CF/1988 e o Código Penal, a

Lei de Execução Penal (LEP) reitera essa garantia em seu art. 3º, quando diz que "ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei".

Como se vê, a LEP vem descortinando uma nova fase para a execução das penas em âmbito nacional. Identifica-se dessa Lei a assistência educacional nas prisões, na qual se estabelece o dever do Estado na garantia da assistência educacional e a formação profissional do preso. Ainda em relação a essa assistência, a lei prevê a oferta das atividades, inclusive na forma de convênio com entidades públicas ou privadas, tornando obrigatória a oferta de ensino profissional aos presos. Nesse sentido, destacamos alguns direitos previstos para as pessoas em contextos de privação de liberdade, trazidas pela LEP/1984:

Quadro 3 – Principais Proposições da LEP que tratam dos direitos Educacionais das pessoas presas

Artigos	Proposições da LEP
Art. 10 e 11	-Assistência ao preso tem por fito prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade e que essa assistência envolverá aspectos materiais, de saúde, jurídicos, educacionais, sociais e religiosos.
Art. 17 ao 21	 -Instrução escolar e formação profissional do preso e do internado. -Obrigatoriedade do ensino de 1º grau (atual ensino fundamental), integrado ao sistema escolar da unidade federativa. -Oferta de ensino médio, regular ou supletivo, orientado para a formação geral ou para a educação profissional. -Conjunto de informações educacionais a serem coletadas no censo penitenciário. -Ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico, com oferta adequada à condição da mulher condenada. -As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares. -Haverá uma biblioteca em cada estabelecimento prisional para uso dos presos, com materiais instrucionais, didáticos e recreativos.
Art. 126	-O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

Nota: Elaborado a partir de Brasil, 1984.

Fonte: A autora, 2020.

Por intermédio da LEP, a oferta educacional para os privados de liberdade torna-se um dever do Estado. Nessa direção, para Vasquez (2008), a LEP/1984,

prescreve a obrigatoriedade da educação em nível de ensino fundamental à população carcerária como uma das formas de assistência ou instrumento do tratamento penitenciário, com objetivo de assisti-la com a formação escolar, profissional e religiosa (VASQUEZ, 2008, p. 74).

Nesse sentido, é importante que o direito a educação nas prisões seja compreendido como um direito que gere possibilidades de mudanças sociais. Não que o direito à educação sozinho

garanta essas mudanças, mas de acordo com as ideias de Freire (2000, p. 67) "sem ela tampouco a sociedade muda".

O tema educação no sistema prisional passou a integrar a pauta das políticas públicas de forma mais abrangente nos planos nacionais. Em 2001, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro 2001, trouxe a afirmação do direito ao ensino fundamental para todos que não tiveram acesso na idade regular.

Entre as metas previstas no PNE (2001), constava a oferta de uma formação equivalente às oito séries do ensino fundamental. Para isso, exigia-se da União, entre outros, o compromisso de "implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos de atendimento a menores infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional" (BRASIL, 2001, p. 43). Esse público deveria também ser contemplado com material didático-pedagógico adequado e com a expansão da oferta de programas de educação a distância na modalidade EJA.

Uma das ações decorrentes do referido Plano Nacional foi o Projeto Educando para Liberdade, criado em 2006, efetivado por meio dos esforços dos MEC, MJ e de representantes da UNESCO. O referido projeto propunha a construção de uma política pública integrada e cooperativa, que marcou um novo paradigma de ação, tanto no âmbito da educação de jovens e adultos, quanto no âmbito da administração penitenciária, por meio da construção de marcos legais para a condução e garantia do reconhecimento do direito à aprendizagem das pessoas encarceradas nos estados. Durante a execução desse projeto foi realizado em Brasília, no ano de 2006, o "Seminário Nacional pela Educação nas Prisões", que abordou as discussões sobre as condições e as possibilidades para o enfrentamento dos graves problemas relativos à inclusão social de apenados e de egressos do sistema penitenciário.

Assim, percebe-se que as discussões geradas pelo Projeto "Educando para a Liberdade" foram importantes para subsidiar as ações seguintes no âmbito das diretrizes nacionais para oferta de educação em espaços de privação de liberdade¹⁷ e, também, para os sistemas prisionais dos estados. Em Minas Gerais, para exemplificar, as discussões influenciaram a efetivação da

¹⁷ Vale destacar, ainda, a implementação do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI), criado em 2007, desenvolvido pelo MJ. Esse programa veio a fortalecer o Projeto Educando para a Liberdade, uma vez que se voltava para as questões da segurança pública e de controle da criminalidade, propondo um desenvolvimento de políticas públicas para melhoria do Sistema Prisional, valorização dos seus profissionais, implementação de projetos educativos e profissionalizantes para os presos e os egressos do Sistema.

política, no que tange à garantia da oferta de educação em prisões, por meio de um novo paradigma de ação (MINAS GERAIS, 2015, p. 18).

Já no tocante à formação profissional, é importante destacar que, no ano de 2012, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), vinculado ao Ministério da Justiça (MJ), estendeu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) às prisões, com o objetivo de viabilizar a capacitação profissional de presos e ex-detentos em todo país. O PRONATEC havia sido criado pelo governo federal em 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira no sistema prisional.

A educação no sistema prisional obtém atenção especial, também, no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), quando estabelece, entre as suas metas, garantir

[...] a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014a)

Outra meta que traz a educação de jovens e adultos:

a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014a).

Destaca-se que o documento não fala apenas da expansão da educação de jovens articulada à educação profissional, mas dispara uma atenção às pessoas privadas de liberdade, assegurando formação específica aos professores. Essas proposições são importantes, pois caminham ao encontro da necessidade de um processo de formação que compreenda as caraterísticas das prisões.

Vinculada às proposições da política educacional e como grande incentivo à promoção da escolarização nas salas de aula dos ambientes prisionais, a Lei n. 12.433/2011 alterou, consideravelmente, o panorama da remição¹⁸ em âmbito nacional. Essa Lei, ao modificar a redação da Lei de Execução Penal, passou a permitir que, além do trabalho, o estudo também possa promover a diminuição da pena. A Lei insere, ainda, que o tempo a remir em razão das

¹⁸A remição é a contagem, como tempo de pena efetivamente cumprido, do período de trabalho ou estudo por parte do condenado. A remição é aplicável ao preso provisório ou definitivo do regime fechado ou semiaberto.

horas de estudo é acrescido de 1/3 no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena - LEP/1984, art. 126, § 5° (BRASIL, 2011).

Quadro 4 – Tempo de remissão em função de trabalho e estudo

Remissão trabalho	Remissão estudo
- Um dia da pena para cada 3 dias trabalhados.	- Um dia da pena para cada 12 horas de frequência escolar – (atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias)

Nota: Elaborado a partir da Lei n. 12.433/2011, Art. 126.

Fonte: A autora, 2020.

Assim, assume-se uma postura que promove os estudos como uma forma de incentivo ao sentenciado, por meio da remição da pena. Essa é uma importante estratégia que, apesar de todas as dificuldades vividas pela educação, pode mostrar novos horizontes aos encarcerados, por meio da leitura.

De acordo com a LEP, os estudos podem ser para o ensino fundamental, médio, profissionalizante, ou superior, e ainda para a requalificação profissional (art. 126, § 1°, I, LEP). As atividades podem desenvolver-se de forma presencial ou por meio do ensino à distância, devendo ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados (art. 126, § 2°, LEP).

A Lei nº. 13.163, de 9 de setembro de 2015¹⁹ (BRASIL, 2015) proporcionou, também, significativa alteração da LEP ao abordar e viabilizar a implantação da universalização do Ensino Médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, nos presídios, em obediência ao preceito constitucional, fixando que os sistemas de ensino oferecerão aos presos cursos supletivos de educação de jovens e adultos. Pela redação anterior da LEP, o poder público ficava obrigado, somente, a oferecer o ensino fundamental nos presídios, ficando dispensados de assegurarem o ensino médio.

A alteração da LEP atende ao estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que fala do dever do Estado com a educação e sua efetivação mediante a garantia progressiva do ensino médio gratuito. Destacamos que outras duas alterações foram introduzidas pela Lei n.13.163/2015, uma delas foi em relação a oferta de ensino supletivo de educação de jovens e adultos pelos sistemas de ensino (§ 2º do art. 18-A da LEP) e a outra se refere à obrigatoriedade

¹⁹ A Lei n. 13.163/2015 alterou a LEP e passou a prever que o ensino médio deverá ser obrigatoriamente oferecido nos presídios.

de realização dos censos penitenciários, que deverão ser feitos de maneira a informar a situação educacional dos presos.

Com a oferta de ensino fundamental, médio e profissional no sistema prisional, também o acesso aos exames nacionais ficam garantidos aos sujeitos privados de liberdade. Nesse caso, o Exame Nacional do Ensino Médio Para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM/PPL), passa a ser ofertado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em unidades federais, estaduais e centro socioeducativos, permitindo aos jovens e adultos em contextos de privação, frequentarem cursos superiores com autorização judicial. Além disso, em 2018, foi criado o Exame de Certificação de Competências de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade (ENCCEJA/PPL). Ele possui as mesmas regras para certificação do ENCCEJA regular e ambos acontecem anualmente.

Nota-se que os programas para os jovens e adultos ganham espaço nas agendas públicas, assim como as normas e legislações que vão surgindo e configurando a educação nas prisões. Dessa maneira, os presos podem utilizar o desempenho no exame como meio alternativo, ou complementar, para acesso à educação superior e acesso a programas governamentais de financiamento. Dessa maneira, percebe-se um claro esforço que caminha na defesa da garantia e da inclusão das pessoas que, por diferentes motivos, não concluíram seus estudos na idade adequada.

2.3.1 As Diretrizes Nacionais para a educação no contexto das prisões

Discorrendo sobre as políticas públicas que fomentaram maior preocupação com as singularidades dos sujeitos estabelecidos nos contextos prisionais e, influenciadas pelas legislações e normativas no que tange o direito a essa educação, o Conselho Nacional de educação Básica (CNEB) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução CNE/CEB n. 01/2000. Essas diretrizes discorrem sobre a "obrigatoriamente na promoção da oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio da EJA" (BRASIL, 2000). Esse documento vem sendo utilizado em muitos estados da Federação brasileira como referência na construção de políticas públicas locais para a educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade. Destaca-se o que representa a EJA a partir dessa resolução:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000).

Dessa maneira, é importante a promoção de oportunidades para jovens e adultos privados do acesso à educação, de resgatarem a leitura e a escrita, como parte de uma dívida social, marcando, de alguma forma, presença social.

Ampliando as dimensões e construções das políticas públicas e, como resultado das reflexões promovidas sobre educação nas prisões, em 2009 o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), estabeleceu as "Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais", por meio da Resolução nº 03, de 11 de março de 2009 (BRASIL, 2009). Pautada pelas especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, essa resolução estabelece algumas orientações para a oferta de educação no contexto prisional. Alicerçada em outros dispositivos legais, como a LDB e a LEP, essa resolução abriu mais um espaço para a reflexão em torno da pertinência de um projeto político pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro. Um de seus objetivos é a sistematização, desde a estrutura física, até o acesso aos programas de formação integrada e continuada para educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais, auxiliando na compreensão das especificidades das ações educativas dentro dos estabelecimentos penais.

Assim, após essa iniciativa do CNPCP, o MEC aprovou a Resolução CNE nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispôs sobre a "Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais" (BRASIL, 2010). Essa resolução promove diversas orientações sobre as especificidades da oferta de educação escolar para jovens e adultos em contextos de privação de liberdade, entre outras diretrizes, como: organização do ensino de modo a atender às especificidades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária, podendo se beneficiar da elasticidade prevista no art. 23 da LDB, que trata de flexibilidade da organização da educação básica de acordo com o interesse do processo de aprendizagem. Dessa forma, as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade em Estabelecimentos Penais

[...] devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são

extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (BRASIL, 2010).

Essas Diretrizes trazem a garantia do acesso à educação para as pessoas em contextos de privação de liberdade, ampliando a oferta educacional, reafirmando os princípios da dignidade humana e as possibilidades de reinserção social. No mesmo sentido, destacamos, também, o entendimento do Parecer CNE/CEB nº 04/2010, sobre a importância da educação que "compreende a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades²⁰, sendo o ato de educar uma ação criadora de espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais" (BRASIL, 2010. p.14).

Como parte do processo de formulação das políticas públicas, como bem advertem Shiroma *et. al.* (2005), é necessário que as recomendações nacionais sejam "traduzidas" para os estados e municípios adaptando-se à realidade local. Conforme os autores:

as recomendações contidas em documentos de política educacional, não são tão facilmente aplicáveis e compreendidas, havendo a necessidade de que "sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade [...]" (SHIROMA *et al.*, 2005, p. 430).

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade em Estabelecimentos Penais, também discorrem sobre a implementação da educação prisional para todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendam a menores infratores, além de programas de formação profissional para jovens e adultos, ensino fundamental e médio. Essa nova concepção educacional marca garantia à educação nas prisões como sendo mais que um benefício, mas um direito.

Sobre a construção de diretrizes e ordenamentos jurídicos nacionais que promoveram a educação prisional, no ano de 2016 foi editada, em consonância com a LEP, a Resolução CNE nº 4, de 30/05/2016, que estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro (BRASIL, 2016). Das Diretrizes podem ser destacadas a possibilidade de oferta de programas educacionais flexíveis, orientados para a modalidade de educação a

_

²⁰ Compreende que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade.

distância; e a garantia da atuação por meio de docentes do magistério, devidamente habilitados e com remuneração compatível com as especificidades da função. Destaca-se dessas diretrizes o acesso a programas destinados à sua formação inicial e continuada, que levem em consideração as especificidades da política de execução penal praticada aos educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais, no desenvolvimento de ações educativas com a finalidade específica de promoção da remição de pena.

2.3.2 Da estratégia aos planos estaduais de educação em prisões

Com vistas ao desenvolvimento das políticas públicas no âmbito dos entes federados, responsáveis pela ampliação e qualificação da oferta da educação nas prisões, articulada ao trabalho, bem como para promover o estímulo e a elaboração dos planos estaduais de educação nas prisões, o governo federal instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), por meio do Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). O Plano Estratégico definiu as metas e as responsabilidades para o MEC e o MJ, por meio do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/MJ). Esse decreto é um incentivo aos Estados para que construam seus próprios planos de educação nas prisões, apresentando um diagnóstico do sistema penitenciário de cada unidade da Federação, ações e metas. Assim, na elaboração dos planos Estaduais, devem ser observadas as seguintes diretrizes:

- ${\rm I}$ promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;
- II integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e
- III fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (Brasil, 2011).

Como destacamos, o Plano Estratégico estende o direito à educação, inclusive às crianças cujas mães estejam privadas de liberdade. Além disso, constam de seus objetivos, as seguintes ações para educação prisional:

- I executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;
- II incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
- III contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da

educação no sistema prisional;

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional (Brasil, 2011).

Assim, podemos considerar que esses objetivos, de certa forma, consagram a importância da educação prisional em todos os seus níveis, determinando a capacitação dos profissionais que atuam nas prisões, o que de certa foram amplia a demanda de formação, não apenas para os professores, mas também para outros profissionais envolvidos nesse processo. Nesse contexto, os termos do Decreto (BRASIL, 2011) devem ser executados pela União, em colaboração com os estados, e terão suas despesas de execução cobertas com os orçamentos anuais do MEC e MJ. Ao aderirem ao Plano Estratégico, os Estados e o Distrito Federal deveriam apresentar seus projetos contemplando não apenas o diagnóstico das necessidades de ensino nos estabelecimentos penais, como também as estratégias e metas a serem alcançadas, como uma exigência para obterem apoio técnico e financeiro da União.

Dessa forma, coube aos estados, portanto, a tarefa de elaborar seus próprios planos de educação nas prisões, apresentando um diagnóstico do sistema penitenciário estadual. Essa política de descentralização do sistema prisional fez com os entes federados implementassem políticas locais, no âmbito de suas competências, encontrando nesse contexto uma diversidade social, econômica e cultural muito grande (BRASIL, 2010, p. 8).

Para auxiliar na construção dos planos, foi confeccionado um guia com orientações metodológicas pelo DEPEN/MJ, que auxiliou as unidades federativas na construção de seus Planos. Assim, houve um direcionamento comum e estruturado, no qual se destacaram os principais elementos que deveriam ser observados e elencados no documento. De acordo com o referido guia, nos planos estaduais deveriam constar vários elementos sobre a educação prisional ofertada pelos estados, entre outros: a história da educação nas prisões; levantamento detalhado sobre oferta e demanda educacional; o perfil educacional dos profissionais da educação que atuam no sistema; como é feita a seleção de professores e dos agentes que atuam na oferta da educação prisional; planejamento da oferta do ensino fundamental, médio e a educação profissional. Dessa forma, de acordo com as políticas nacionais, que entre outras tratam da promoção obrigatória da educação prisional, alguns estados formularam suas próprias

políticas educacionais, destacando as orientações do Conselho Nacional de Educação Básica²¹, que assim concebe a EJA:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000).

Como já exposto, as políticas públicas pensadas para educação prisional, em sua grande maioria, destacam e promovem o direito à educação prisional considerando as particularidades da EJA nas prisões. Essa modalidade de ensino (e seus contornos históricos, muitas vezes vistos à margem da educação) encontra-se mais sensível quando ocorre dentro das prisões. A mencionada sensibilidade acaba por refletir no exercício da docência em suas práticas nas salas de aula do cárcere, uma vez que a EJA extrapola, de acordo com Aguiar (2008), os processos formais de aprendizagem, permitindo a construção dos saberes com diferentes atores, que se constituem como protagonistas de suas próprias histórias. Em conformidade com as proposições de Gadotti (2005), que discorre que os professores não estão preparados para lidarem com essa modalidade de ensino, há que pensar e promover essa coerente preparação, como parte integrante das políticas para a educação prisional.

_

²¹ Parecer nº 11, de maio de 2000, e Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

3 DAS POLITICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES AOS CONTEXTOS DAS PRISÕES

Passa-se a apresentar uma panorâmica sobre as políticas públicas de formação de professores em âmbito nacional, que foram produzidas a partir da década de 1990, bem como uma reflexão sobre a educação prisional e os sujeitos que se encontram em privação de liberdade. Para isso, este capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: Na primeira seção, pretende-se discorrer sobre as políticas públicas de formação de professores em âmbito nacional e tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a temática; na segunda seção serão apresentadas algumas considerações em relação às diretrizes nacionais de formação e os planos nacionais de educação; na terceira seção será realizada uma discussão sobre o arcabouço normativo e a sua relação para consolidar a formação de professores para o exercício da atividade docente em prisões, destacando seus saberes práticos.

3.1 Da Lei De Diretrizes E Base Da Educação Nacional às políticas públicas de formação de professores

Ao tratarmos da formação de professores é preciso considerar, em nossas reflexões, o período brasileiro de redemocratização, a partir dos anos 1990. Nesse processo, que culminou consequentemente, em destacadas transformações sociais, políticas e financeiras, entre outras, houve uma reorganização dos modelos econômicos que redimensionaram a maneira de se pensar e promover políticas públicas educacionais, frente às novas demandas trazidas pelo reflexo de uma sociedade que surgia com o processo de abertura do mercado financeiro. Nessa direção, as reformas sociais, econômicas e políticas, trazidas pelo neoliberalismo²² tinham a proposta de adaptarem os sistemas de ensino às novas regras impostas pelas influências econômicas. Essas influências pautavam como a educação precisava ser organizada e a quem ela deveria atender. Nessa direção, Gentil e Costa (2011, p. 270) discorrem:

na sociedade capitalista educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção; formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos); formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista (GENTIL; COSTA, 2011, p. 270)

-

²² "Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica" (PENA, [20??], n. p.).

Com essa nova organicidade, a escola se torna uma das grandes responsáveis por criar condições para que as pessoas pudessem desenvolver suas capacidades, aprendendo e desenvolvendo habilidades necessárias para que os conteúdos se relacionassem social, econômico e culturalmente, diante das novas exigências como, entre tantas, mão de obra mais qualificada.

Reflexo dessas questões, a temática sobre a formação docente começava a ganhar relevo no âmbito das políticas públicas nacionais, tornando-se, muitas vezes, cerne das discussões que visavam o aumento da qualidade do ensino oferecido na educação básica. Essa qualidade, palco de reflexões, passava a estar atrelada à boa formação do professor, uma vez que o respectivo processo de formação poderia interferir diretamente nos indicadores educacionais de qualidade.

Mediante essas reflexões, a formação docente torna-se inerente à qualidade do processo educacional e integrante das políticas públicas nacionais de educação. Essas duas questões, formação e qualidade da educação, passaram, então, a ser adjacentes. Conduzidas e refletidas, de certa forma, lado a lado.

A formação de professores, a partir da promulgação da LDB, propõe um novo desafio para a atuação docente em suas determinações, quando reconfigura os contornos da atuação docente. Reconhecer os desafios apresentados pela escola contemporânea exigiam, cada vez mais, um profissional que fosse capaz de dialogar com as novas demandas sociais e a nova organização da LDB. Influenciada por iniciativas constitucionais que culminaram em desdobramentos legais, normativos e diretivos, a LDB tornou-se um marco referencial na administração e reorganização do processo educacional, inclusive para a formação de professores, como retrata o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores:

O marco político-institucional desse processo foi a LDB. Incorporando lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 1980 por reformas localizadas em estados e municípios, a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica (Brasil, 2001).

Nessa direção, o art. 61 da LDB determina um processo de formação docente que marca exigências especificas da atividade docente e os objetivos das diferentes etapas e modalidades de ensino. Essa concepção de formação irá refletir na forma de pensar em ações e políticas públicas de formação para professores:

Parágrafo único.23 A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

 ${\rm II}$ – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Entende-se que esses fundamentos irão pautar uma nova concepção de formação docente exigida para exercício do magistério na educação básica. De acordo com Gatti, Barretto e André (2011), essa nova organização legal²⁴ da LDB torna-se um desafio para União, estados e municípios, o que "implica no atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais" (GATTI, BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 49). Assim, destacase que a LDB descortina uma nova direção para as políticas de formação de professores no Brasil.

No que tange a formação inicial, o art. 62 da referida Lei assinala como deverá ser a formação inicial para educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na **educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida,** como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996). ²⁵

Como se observa, a Lei estabelece que a formação de docentes para atuarem na educação básica far-se-á em nível superior. De todo modo, foi admitida a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal, como requisito mínimo para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Ao contemplar tal exigência, cumpre refletir que sua executoriedade envolve amplos esforços no sentido de cumprir essas exigências.

Ainda de acordo com as construções de políticas públicas nacionais, a partir dos anos 2000, importantes ações promoveram e organizaram as políticas que fomentaram a valorização e a formação docente. Destacamos, entre outras, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

-

²³ Incluído pela Lei n. 12.014/2009 (BRASIL, 2009).

²⁴ Lei nº 12.056, de 13/10/2009, que acrescenta parágrafos ao art. 62 da LDB.

²⁵ Redação dada pela Lei nº 13.415/2017.

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁶, a definição do Piso²⁷ Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a definição²⁸ dos profissionais da educação escolar básica. Essas ações foram benéficas, pois vieram a proporcionar uma composição das políticas públicas de valorização dos profissionais do magistério.

No ano de 2004, utilizando a modalidade de educação a distância, foi criada pelo MEC a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que trazia como meta "articular pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores" (BRASIL, 2008, p.3). Percebe-se que a formação de professores é uma constante que não se encerra nos cursos de formação inicial.

Entre os programas de apoio à formação docente, destacamos: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²⁹ e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)³⁰, que se destacam por ações relevantes à formação inicial, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)³¹, a formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³², entre outros.

Assim, diante das proposições expostas, Freitas (1999, p. 19) explicita que a trajetória da luta pela formação de professores, precisa alcançar a "definição de uma política nacional global de formação de profissionais da educação e valorização do magistério". Destaca-se importante avanço com a implementação, no ano de 2009, da Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica³³ (posteriormente remodelada com o advento da publicação do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016), que conta com o apoio dos fóruns estaduais permanentes de Apoio à Formação Docente³⁴, estabelecendo, também, uma sintonia com Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Quanto ao PDE, uma de suas finalidades consiste em

²⁶ A Lei nº 11.494/2007 regulamenta FUNDEB.

²⁷ A Lei nº 11.738/2008 regulamenta Piso Salarial Nacional para o Magistério Público Educação Básica.

²⁸ A Lei nº 12.014/2009 Lista as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

²⁹ Visa, principalmente, a formação inicial de professores, relevando a aproximação entre escola e universidade, a partir de incentivos ao contato dos alunos em formação com o cotidiano escolar (JARDILINO, 2014).

³⁰ Estímulo à formação de professores que atuam nas redes públicas e que não possuem formação exigida em lei.

Para maior informação sobre o programa: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/prodocencia. Acesso em: 31 mar. 2020.

³² Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa. Acesso em: 31 mar. 2020.

³³ Decreto nº 6.755/2009 criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

³⁴ Portaria MEC nº 883, de 16/09/2009, trata das diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

3.2 Diretrizes e os planos nacionais de educação

A partir dos anos 2000, percebe-se uma expansão da oferta das políticas públicas de formação (BRASIL, 2013). Diretrizes e documentos orientadores fizeram da década de 1990, até meados de 2016, um período que se pode considerar efervescente, no que tange a promoção de políticas públicas para a formação de professores em âmbito nacional.

Sobre os aspectos que se destacam das políticas públicas de formação de professores, e no centro das discussões educacionais acerca da política educacional brasileira, destacamos os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014)³⁵, que por meio de suas metas e diretrizes trouxeram importantes proposições que promovem ou promoveram expectativas de valorização docente por meio de um processo de formação e valorização de professores.

Em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o PNE (2001) registra sua participação em questões importantes e que se constituíram nesse documento, fazendo parte de proposições que tiveram potencial de afetar diretamente a formação de professores. Assim, destaca-se do documento a importância e necessidade de implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, visto ser condição para alcance de avanços científicos e tecnológicos na sociedade. A produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas, que tem relação direta com o desenvolvimento do país. Assim, entre outros, destacam-se das diretrizes de formação, contidas no PNE (BRASIL, 2001), a previsão de licenças remuneradas para qualificação profissional, contato com o campo e o rompimento da dicotomia entre teoria e prática, domínio de novas tecnologias e a respectiva integração com a prática docente, essencial para dialogar com os avanços tecnológicos.

Na construção das políticas públicas nacionais de formação docente, percebe-se que a partir do ano de 2006 houve um posicionamento ativo do Estado no sentido de promover maior articulação das ações desenvolvidas entre os demais entes da federação em relação ao tema. Para tanto, percebe-se um aparato legal e normativo que delineia essas políticas para os

_

³⁵ Lei n° 10.172/2001 e Lei n° 13.005/2014, respectivamente.

profissionais do magistério da educação básica, numa perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação (GATTI *et al.*, 2011; PALAFOX *et al.*, 2013).

No decorrer do ano de 2006, foram produzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para os cursos de Pedagogia. Essas diretrizes enfatizam que é necessária a articulação entre docência, gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Nessa direção, Aguiar e Melo (2005) afirmam que o sentido da docência é ampliado para a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. O exercício da docência envolve uma articulação ampla, exigindo capacidade de reflexão da realidade em que os professores se situam.

Dando sequência à construção das políticas públicas de formação docente, o PNE (BRASIL, 2014) abriu uma nova fase para as políticas educacionais em âmbito nacional, promovendo diretrizes que, entre outras, destacam a valorização profissional e a formação do professor, por meio de suas diretrizes e metas. No que concerne a promoção da formação de professores, destacam-se³⁶ as metas 15, 16, 17 e 18. Essas metas visam promover uma base para a efetivação da Política Nacional de Formação, bem como para as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério.

Ainda quanto às políticas públicas de formação, importa destacar que as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2002; 2015) fizeram parte de um rol de políticas públicas nacionais de formação docente, que trouxeram um redimensionamento, bem como uma reorganização institucional e curricular para os cursos de formação de professores, além de concepções, diretrizes e fundamentos que pautaram a promoção do processo de formação.

No final do ano de 2019, em substituição às resoluções anteriores editadas que tratavam da mesma temática, foi produzida a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e que definiu diretrizes para a política orientadora dos cursos de formação de professores em âmbito nacional (BRASIL, 2019). Portanto, essas DCNs de 2019 apontam estratégias que propõem melhorar a relação entre teoria e prática da formação docente, bem como entre as instituições formadoras e as redes de ensino. A referida Resolução surge parametrizada pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Essa BNCC, além de

³⁶15 (Formação de Professores), 16 (Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores), 17 (Valorização do Professor), 18 (Plano de Carreira Docente).

fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribui também para a coordenação nacional de alinhamento das políticas e ações educacionais e, de maneira especial, sobre a política para formação inicial e continuada de professores.

Ressalta-se o diálogo entre a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (construção de referenciais para a formação docente) e construção das competências gerais da BNCC³⁷, o que converge com proposição contida na Resolução CNE/CP nº 2/2017, conforme se destaca: "na perspectiva de valorização e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC [...]" (BRASIL, 2017, art. 17).

Quanto à formação de professores, entre as principais mudanças trazidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, destacam-se: carga horária para formação de professores de pelo menos 3.200 horas, divididas em 8 semestres ou 4 anos para os cursos de licenciatura; os cursos de formação em segunda licenciatura serão 760 horas (para cursos de outras áreas) e 560 horas (para cursos de mesma área), sendo que, destas, 200 horas serão destinadas a práticas pedagógicas; formação baseada em atividades práticas e presenciais; obrigatoriedade de horas práticas que também se estendem aos cursos a distância. Acrescente-se que a formação de professores, de acordo com a referida resolução, dará ênfase à prática, sendo que a formação ficará mais longa, uma vez que nos cursos de licenciatura, das 3.200 horas, um quarto (1/4) deverá estar voltado às atividades práticas.

É possível perceber que as políticas de formação de professores vêm sendo elaboradas, apesar da necessidade de ajustes a serem feitos para uma maior aproximação da realidade e das condições de trabalho dos professores, considerando a voz de seus respectivos atores. Segundo Marli André (2002, p. 13) "as diversas fontes analisadas mostram um excesso do discurso sobre o tema 'formação docente' e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais".

Essa ausência de referenciamento da prática é uma das questões que merecem destaque, uma vez que as políticas públicas, quando colocadas em ação, em considerável parte das vezes, não levam em conta as vivências práticas trazidas pelos professores e nem as particularidades locais.

³⁷ Representam um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural.

Consideramos que caminhar na direção da ampliação e solidificação do que já está posto é de grande importância, tendo em vista o cenário nacional reportado. Acompanhar as atividades legislativas e as ações que coloquem em ação essas políticas públicas é essencial para que possamos adquirir solidez e continuidade no processo de formação de professores.

3.3 As políticas nacionais no contexto da formação docente para as prisões

3.3.1 Formação docente: uma reflexão inicial

No Brasil, a reflexão sobre a formação docente é histórica³⁸, sendo que a partir da criação das escolas normais³⁹ a temática sobre a necessidade de se bem formar o professor foi intensificada, adequando-se com as novas demandas sociais que foram insurgindo. Compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, a formação docente, de acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 8), "é uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana".

Assim, em consonância com as crescentes demandas sociais e contemporâneas, ao professor tornou-se necessário conhecer novos espaços de ensino, novas aprendizagens e os sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem. O professor, cada vez mais, precisa se empenhar em conhecer elementos que o capacite além da lógica teórica do processo de ensino e aprendizagem. Para os autores Tardif e Lessard (2005, p. 8), "as condições, as tensões e os dilemas fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente", pois entendem que é na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho na escola.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2019, a formação dos professores e demais profissionais da educação (BRASIL, 2019), destaca como fundamentos: "sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação" (Brasil, 2019). A referida resolução destaca a importância da articulação entre formação inicial e formação continuada, como um de seus princípios relevantes. Uma das grandes questões sobre a formação inicial de professores, encontra-se que,

³⁸ Sobre a trajetória da formação de professores no Brasil, ver Saviani (2009)

³⁹ Onde se prepara o docente para as "primeiras letras" (CURY, 2005).

em sua grande maioria, os cursos de formação não conseguem estabelecer uma relação que se encarregue de lidar com tantas possibilidades e especificidades encontradas na prática.

Nóvoa (1995a) retrata que a formação inicial é importante, na medida em que diz ao professor que há um mundo de possibilidades a ser enfrentado, entretanto, embora a formação inicial seja indispensável, ela não esgota todos os conhecimentos, como bem acentua Libâneo e Pimenta (2006, p. 41):

a formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através de seu trabalho, às novas necessidades que lhes são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização (...) pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores.

Garcia (1999) acrescenta que essas instituições de formação inicial são o ponto de partida e não o de chegada do processo de formação docente. Esse tipo de formação é importante na medida que diz da realidade que o professor poderá encontrar, mesmo sabendo que na prática situações não desenhadas, não previstas, podem acontecer.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 reconhece que a "formação de professores exige conhecimentos, habilidades, valores e atitudes⁴⁰, que estão alicerçados na prática e que vão além do estágio obrigatório, devendo estar presente nos conteúdos educacionais e pedagógicos". Para compreendermos melhor a importância entre teoria e pratica, ressaltamos a definição de Garcia (1999, p. 26), que define o objeto da formação docente como:

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, e disposições para exercerem suas atividades docentes, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

De acordo com o autor, e nessa interação entre teoria e pratica, é que se configura a oportunidade de o professor aperfeiçoar seus conhecimentos.

3.3.2 Formação pela prática e os saberes da docência

Determinada pela LDB uma formação que deve associar teoria e prática, é importante destacar a promoção dos saberes docentes que, de acordo com Tardif (2010), são considerados plurais e heterogêneas, pois promovem mobilização no decorrer de suas trajetórias, influenciando no processo de ensino e aprendizagem. Assim, entendemos que ensinar é uma tarefa complexa,

⁴⁰ Ver Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019

uma vez que a diversidade das pessoas que se atinge com essa mobilização acaba interferindo no processo. Ao atentar para cada sujeito, cada história, cada crença, compreende-se que o desafio de ensinar realmente não é algo fácil. Assim, é possível ressaltar que a formação de professores vai além do domínio de técnicas e de conteúdos, como bem acrescenta Nunes (2001, p. 38):

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que 'aprendessem' a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

O professor quando analisa sua prática, oportuniza-se a refletir questões com as quais vivencia em seu dia a dia, tornando possível reorganizar suas ações e saberes a partir da mobilização destes. Os conhecimentos teóricos, utilizados de forma isolada, não asseguram uma ação que seja capaz de solucionar os problemas reais vividos por esses professores. Umas das estratégias que poderiam ser utilizadas, para tentar solucionar questões de ordem da prática das salas de aula, seria uma maior imersão e análise dessas práticas em busca de uma base de conhecimentos alicerçados em experiências.

Para Nóvoa (1995b), o tema formação docente é um dos mais sensíveis dentre as mudanças que estão em curso no setor educativo. Diante dessa sensibilidade, é indispensável lembrar que muitos professores enfrentam as salas de aula sem estarem preparados para os problemas relativos à prática docente. Sabemos que a formação inicial é parte integrante e importante desse processo, mas o ser professor se constrói em meio a um processo social, dinâmico e essa constituição dos sabres docentes não está atrelada apenas ao currículo formal dos cursos iniciais ou mesmo na constituição de elementos formadores isolados, mas há toda uma dimensão plural que deve ser observada e considerada.

De acordo Tardif (2002), há uma pluralidade de conhecimentos que são inerentes ao professor e que podem assim ser caracterizados: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais. Eles resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, "incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser" (TARDIF, 2002, p.38).

Ressalta-se que é necessário compreender que é essencial mobilização e junção desses saberes na direção das necessidades dos seus sujeitos e do processo de formação docente, diante da dinâmica em que eles se incorporam e refletem na prática docente. Assim, é importante considerarmos todos eles, não de forma isolada, mas fazendo uma adequada relação entre eles, seus usos e apropriações.

Nessa direção, Tardif (2010) trouxe as caraterísticas dos saberes profissionais dos professores: (1) temporais, pois são adquiridos com a passagem do tempo resultante de um processo de construção e maturação; (2) plurais e heterogêneos, pois são oriundos de várias fontes; (3) personalizados e situados, pois sofrem influência das suas emoções, pensamentos, do poder que lhes é delegado, ou o que ele mesmo se atribui, seus valores, crenças e da sua percepção de mundo e sociedade.

Dessa maneira, ao se pensar a formação de professores, é necessário estabelecer uma relação entre esses saberes, de forma a possibilitar um processo de formação embasado em questões reais. De acordo com Pimenta (1999), os currículos formais, desenvolvidos para os cursos de formação inicial, ao desenvolverem atividades distanciados da realidade e da verdadeira prática social de educar, pouco contribuem para formar uma nova identidade⁴¹ do profissional docente. Assim, os professores cada vez mais precisam lidar com questões adversas daquelas que não lhes foram apresentadas na formação inicial. Dessa maneira, a formação continuada surge como uma alternativa de enfrentar situações diversas da prática. Tardif (2002, p.249) acentua sua importância:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

Para Gatti (2008, p. 58), o conceito de educação continuada tem sido compreendido como o "aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais, onde problemas concretos inspiram iniciativas chamadas de educação continuada".

-

⁴¹ Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), a identidade profissional dos professores são "[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão".

Assim, segundo Tardif (2006), o saber profissional⁴² é uma combinação de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas que se constroem de acordo com as demandas da sua atividade profissional, abarcando aspectos psicológicos e sociológicos, exigindo do professor um conhecimento sobre si mesmo e um reconhecimento por parte dos outros. Nesse contexto, é importante que se compreenda teoria e prática como indispensáveis para a compreensão da construção do conhecimento. Para Tardif (2002), os conhecimentos profissionais, tanto em suas bases teóricas, quanto em suas consequências práticas, são evolutivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua. Ainda de acordo com o autor, os profissionais devem autoformar-se e reciclar-se por meio de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. O autor também fala que "a prática não é tida como mero campo de aplicação das teorias, mas se torna um espaço original e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes" (TARDIF, 2002, p. 286).

Segundo o autor, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Para ele, a prática docente integra diferentes saberes, mantendo diferentes relações entre eles. Sendo que o ato de ensinar não se limita a transmitir conhecimentos e ao professor cabe mobilizar saberes para que sejam significativos, assim acentua Tardif (2010, p.36):

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferente saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Esse novo olhar para a necessária formação docente é corroborado por Pimenta (1999, p. 15), quando discorre que "estudos realizados têm dado ênfase à prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, são levadas a termo teorias que não são aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação".

Assim, destacamos os saberes experienciais, reconhecendo a importância dos demais saberes relacionados ao da prática docente, pois ele se justifica pela relação de exterioridade que o professor mantém com os demais saberes, não controlando sua produção e circulação. Nessa

⁴² Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

mesma direção, Jardilino e Araújo (2014) acrescentam que os docentes, além de profissionais, são pessoas que trazem consigo experiências, pois travam relações a todo momento com o outro e com o mundo.

Ainda segundo os autores, a vivência influencia o trabalho do professor, implicando em suas percepções e ações. Essa relação de exterioridade, mantida em relação aos demais saberes, faz com que sejam ainda mais valorizados os saberes experienciais, tendo em vista que é sobre eles que o professor controla sua produção, legitimando-a. Destacamos sobre os saberes experienciais:

filtra e seleciona os outros saberes e por isso mesmo permite aos professores retomar seus saberes, julgá-los e avaliados, e então objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF *et all*, 1991, p. 231).

Esses saberes não se encontram sistematizados nos quadros de teorias ou doutrinas, mas são saberes práticos que se integram à prática e são partes constituintes dela enquanto prática docente (TARDIF *et all*, 1991, p. 22).

Assim, depreende-se que é possível que os docentes possam gerir saberes específicos do seu trabalho, ponderando suas práticas, partilhando-as e aperfeiçoando-as. Tornar-se professor requer uma longa duração, sendo que é essencial o compartilhamento coletivo de suas reflexões. Essa partilha é uma importante estratégia pedagógica, na medida em que os professores utilizam esse espaço para trocar experiências, relatar suas ações, o que precisa ser abandonado, revisto ou aperfeiçoado. Essas e outras questões ajudam o professor no seu cotidiano.

No dia a dia das salas de aula e das suas funções docentes, os professores vivenciam situações na prática, sendo necessárias habilidades, capacidade de interpretação e muitas vezes improvisação, tendo que decidir qual estratégia que mais lhe deixa seguro e que utilizará diante das situações que aparecem.

Diante do exposto, corroborando com as ideias de Tardif (2002) e Gauthier *et al* (2006), o processo formativo para professores passa pela construção de saberes necessários à prática, sendo marcado de complexidade, diferentes períodos, vivências e experiências.

3.3.3 Formação docente para a educação nas prisões: primeiras impressões

No dizer de Scarfó (2006), quando se pensa a educação em estabelecimentos prisionais, a educação alicerçada em direitos humanos torna-se uma perspectiva pedagógica indispensável e prioritária, pois consiste em desenvolver ações educativas que perpassam por valores que refletem a liberdade, integridade pessoal, igualdade entre as pessoas, tolerância, participação, justiça, solidariedade, respeito aos acordos, escuta ao outro, expressão sem agressão, exercício da crítica construtiva e reflexão sobre a vida cotidiana. Assim, na educação intramuros, os profissionais precisam trabalhar não só conceitos e teorias que estão preconizados nos currículos e programas do ensino regular, mas, também, questões que resultarão em um pacto de ressignificação da convivência em sociedade. Nessa direção, Julião (2007) discorre que as escolas dos presídios têm uma grande responsabilidade na formação dos indivíduos:

a escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade (JULIÃO, 2007, p.47)

Assim, a formação de professores em contextos de privação de liberdade se destaca por contribuir nos projetos sociais desses jovens e adultos e num possível retorno ao convívio social. O mover do professor no contexto das salas de aula das prisões implica movimentar-se frente à realidade que cerca a atividade educativa nas prisões. Assim,

a prática do professor apresenta-se conectada ao contexto social em que está inserida, sendo necessário buscar a compreensão das condições em que ocorre. [...]. Ser professor implica mover-se em determinada realidade, na qual a atividade educativa deverá se desenvolver (ONOFRE, 2007, p. 138).

De acordo com Julião (2007, p. 47), o trabalho do professor nas escolas do cárcere requer "formação de indivíduos autônomos, no fortalecimento da autoestima dos sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade". Nessa direção, Freire (1997) entende que o processo de formação docente deve valorizar ações da própria formação para que possam remediar conflitos e situações, na medida em que o aprendizado seja mutuo e simbiótico, no qual professores e alunos se educam e aprendam em um mesmo processo. Essa é uma realidade que os professores vivem, não só em suas experiências nas salas de aula das prisões, mas, também, em outros ambientes educacionais.

A questão da formação docente, tema destacado em vários discursos acadêmicos e políticos como intrínseco ao êxito do processo educacional, tem se transformado de acordo com as contextualizações e exigências políticas, sociais, pedagógicas e econômicas da sociedade.

As práticas docentes são reconhecidas pela sua complexidade, uma vez que se explica pelo fato de seu exercício ser voltado para a aprendizagem dos estudantes (CUNHA, 2006; SEVERINO, 2006). Essa complexidade se justifica porque ser professor não é somente transmitir conteúdos, mas mobilizar múltiplos conhecimentos que devem ser apropriados e compreendidos nas relações do processo entre ensinar e aprender. Assim, deixamos de lado a crença de que o domínio dos conteúdos apenas assegura a aprendizagem.

Nos discursos de Pimenta (1999), a docência não é uma tarefa simples e o seu exercício não é uma atividade burocrática, tendo em vista que "professorar" não é uma tarefa pela qual se adquire habilidades técnico-mecânicas. Nesse contexto, a formação de professores abrange diferentes aspectos que foram se modificando ao longo da história, adequando-se aos tempos e contextos e, ao mesmo tempo, dialogando com o processo educativo e as ações pedagógicas.

Percebe-se que um dos grandes desafios sobre a questão da formação docente para as prisões é compreender o que foi feito para esses professores no contexto da história, que os ajudassem a enfrentar a prática.

De acordo com Onofre e Julião (2013), alguns estados brasileiros, em parceria e colaboração com universidades, organizações não-governamentais (ONGs) e fundações, oferecem um processo de formação continuada, que intervém pontualmente para que as deficiências educacionais nas salas de aula das prisões possam ser atendidas.

Uma das principais questões que aqui se destaca é a incorporação das particularidades das prisões e suas singularidades na prática docente nos processos de formação. É importante que o professor troque experiências e aproprie-se de questões que só as escolas das prisões possuem.

A formação inicial docente e sua história acadêmica, ao confrontar-se com a realidade das prisões, sofre o que Onofre (2013) chama de "choque de realidade" Para Huberman (1995)

⁴³ "A diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão" (MARIANO, 2006, p.44).

apud Papi (2011, p. 2) o início da docência é um momento no qual o professor depara-se com a realidade, nem sempre aquela idealizada por ele em sua formação inicial, o que faz com que seus conhecimentos sejam "colocados em xeque". Esse processo é inclusive algo que todos os professores vivenciam no início de suas carreiras, em que pese cada um experimentar essa experiência de forma diferente. Assim, o professor para tentar amenizar suas angústias, nesse cruzamento de culturas, busca conhecimentos das mais diferentes formas para melhor adaptar-se ao ambiente e suas exigências. Aos professores que chegam às prisões é necessário conhecimento do ambiente que irá trabalhar, sendo que

professores que estão em escolas de presídios nem sempre fizeram esta escolha, porém aspectos procedimentais do sistema educacional os levaram até lá. Escolhas não feitas, mas impostas, podem ser desastrosas quando se trata de docentes para condições tão especiais. Não basta ao sistema, nesse caso, adotar a regra geral de lotação docente nas unidades escolares, mas adotar diferenciações que possam acolher professores motivados para o trabalho em locais diferenciados. A prática pedagógica em condições adversas e ameaçadoras pode significar um desafio para muitos, impelidos a compreender as razões do cárcere e contribuir com processos de aprendizado para sujeitos privados da liberdade e do saber sistematizado (PAIVA, 2007, p. 46).

Inicialmente são as universidades, nos seus cursos de licenciatura e os cursos de pedagogia, que preparam os futuros professores. Entretanto, estes cursos, de forma isolada, não conseguem alcançar a dimensão prática da ação pedagógica do docente para o contexto das prisões. Assim,

muitos profissionais contratados, nem mesmo possuem experiências com o trabalho docente, com jovens e adultos. Saíram das universidades para atuar em escolas regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa e/ou experiência com a Pedagogia Social⁴⁴. Poucas são as universidades que investem em uma matriz curricular que estimule e possibilite o discente de visualizar alternativas no campo profissional da educação além dos postos cotidianamente dispostos no mercado de trabalho (BRASIL, 2010, p. 21).

Para Gatti e Barretto (2009), as matrizes curriculares voltadas para a reflexão e aprofundamento da EJA são escassas, sendo que na maioria dos casos são ofertadas como disciplinas optativas ou tópicos de projetos especiais. Nessa direção, Arroyo (2006, p. 23) destaca:

Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros. O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares.

⁴⁴ Para Caliman (2010), existem várias concepções de pedagogia social, mas no Brasil ela é abordada como uma pedagogia crítica e emancipadora dos indivíduos, que se ocupa particularmente da educação social, que busca analisar as condições de desigualdades sociais, para superação das vulnerabilidades a que estão expostos milhões de pessoas na sociedade, com um intuito educativo.

É muito comum os professores encontrarem dificuldades para lecionar nos contextos de privação de liberdade, principalmente porque as escolas estão, na maioria das vezes, dentro dos presídios e, seus alunos, estão presos. Esse é um fator que é normalmente é desconsiderado na formação inicial desses professores. Elionaldo Fernandes Julião discorreu sobre a falta de preparo dos professores em entrevista realizada no trabalho de Vieira (2008, p. 40),

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 de não reconhecimento desse sujeito. Ele não consegue reconhecer que é um adulto e que ele gostaria de estar dialogando sobre questões do cotidiano.

O desconhecimento de como funciona as prisões faz com que esses professores deixem de aplicar conhecimentos condizentes com a realidade dos sujeitos que ali se encontram e com as particularidades do cárcere. Muitos chegam às prisões para trabalhar sem nunca terem imaginado ou entrado em uma prisão. O que não é diferente, muitas vezes, da realidade da maioria dos professores do ensino regular. Para muitos, o universo prisional, é um mundo totalmente desconhecido, mesmo porque as prisões possuem essa natureza própria de isolamento. Para Goffman (1996), a impermeabilidade das prisões é umas das responsáveis por essa falta de conhecimento. A natureza prisional, que se caracteriza pela manutenção da ordem, faz com que as relações, que emergem de seus ambientes, sejam pouco conhecidas no mundo externo.

Uma questão que merece destaque, de acordo com Hargreaves (1998), é que não há mudança de concepção de formação docente, mudando-se somente o local dessa formação. De acordo com o autor, a questão principal da formação docente deve ser: qual professor se deseja formar? Qual perfil desse professor frente às suas necessidades? Nesse contexto, é necessário apresentar aos professores o ambiente, para que conheçam e saibam a realidade que os espera. Soma-se a isso, a necessidade de construção de um perfil profissional que contribua para diminuir os impactos gerados pela prática docente nas salas de aula das prisões.

Os saberes teóricos são importantes, mas não garantem as competências necessárias para estarem à frente dos desafios da prática das salas de aula do cárcere. Nessa direção, Souza (2009) acrescenta que a formação docente passa pelas "práxis" pedagógica, uma vez que contempla aspectos que os cursos de licenciatura, muitas vezes, não conseguem retratar. Nesse mesmo contexto, Pimenta (2006, p. 24-26) afirma que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo nutrido também pelas histórias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si próprios como profissionais (...) A teoria é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados para uma ação contextualizada. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua formação docente, para neles intervir, transformando-os.

Assim, entendemos que a teoria se nutre pela prática, em um movimento dialético de reconstrução dessas teorias e/ou conhecimentos. Freire (1996, p. 12), nesse sentido, traz a reflexão de que a "prática se torna uma exigência da relação 'Teoria/Prática', sem a qual a teoria pode se torna em 'blábláblá' e a prática, em um mero ativismo". A prática, aliada às teorias, faz com que as ações pedagógicas desses professores tenham maior probabilidade de significância.

Destaca-se que a preparação para as salas de aula nas prisões encontra vários dilemas trazidos por esses professores, entre os quais: medos, inseguranças, o próprio ambiente disciplinador e, principalmente, situações tensas do mundo da criminalidade, que fazem com que a tarefa docente não seja nada fácil.

É comum que esses professores se percam em suas metodologias, por não compreenderem, ou não estarem seguros de suas ações para as salas de aula. Assim, Saviani (2008) também assevera que se a prática docente não for embasada teoricamente e planejada, será um mero "ativismo":

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. E o que se põe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a "prática" sem teoria e o verbalismo é "teoria" sem prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. Portanto, o objeto da pedagogia é a práxis educativa, vale dizer, a unidade teoria-prática

A formação do professor é um processo, que para Gadotti (2003, p. 137) "deve ser contínua, sistematizada e baseada na prática". Percebe-se que o autor consagra como importante cada etapa do processo de formação. Ainda segundo o autor, o professor precisa desenvolver nos educandos a capacidade de refletir e compreender a realidade que os cerca, para que, de posse dessa compreensão, possam desejar a transformação. Essa é uma tarefa que exige do professor investimento, independente do ambiente ou do público, sendo uma tarefa que parte de si, da sua vontade de modificar comportamentos, tarefa que se torna um pouco mais complexa quando aplicada aos sujeitos que estão presos! Diante dessas circunstâncias, prática e teoria se unem

em torno do diálogo, do domínio metodológico, da forma sensível de encarar seus alunos e as condições impostas pela realidade.

Ressalta-se que a prática, entendida nesse contexto, não significa apenas um elemento solto que se constrói em torno de uma mera repetição, mas ela precisa nos permitir um movimento, ou um elemento de análise revisor da teoria, não importando seu lócus.

Um outro fator que é preciso considerar, embora teoria e a prática sejam essenciais, é a sensibilidade das ações pedagógicas, uma aliada no processo de transformação dos sujeitos. Nessa mesma direção, Gatti (2015, p. 230) acrescenta que "o papel do professor é o de dar forma humana aos valores, abrindo aos seus alunos a possibilidade de cada um construir-se com um ser cultural, construindo, assim, uma identidade própria". A autora nos remete a refletir sobre a necessidade de uma formação docente sob a ótica teórico-prática, tendo em vista que esses professores, além de preparados, podem utilizar da sensibilidade para desenvolverem, nas salas de aula das prisões, curiosidades, interesses, valores e diferentes saberes, que conduzam a uma aprendizagem com real significado aos presos. Ainda nessa direção, Freire (1999) discorre que além desses pressupostos sensibilizadores, de conscientização e humanização, a formação do professor deve alicerçar-se em teorias, na continuidade e, também, no diálogo de diversas experiências vividas.

A prisão não pode ser encarada como o fim, mas como um meio, um recomeçar, e o processo de educação, conduzido por profissionais adequadamente preparados, pode ajudar muito nessa direção.

3.3.4 Os contextos das prisões para a prática docente

Diante da democratização do ensino e a necessidade de exercerem novos papeis frente às lacunas educacionais e as demandas contemporâneas da sociedade, urge a necessidade de que os programas de formação, cursos iniciais e ações governamentais se mobilizem diante das carências formativas encontradas pelos professores que atuam nas Unidades Prisionais. Para muitos docentes, a entrada nas salas de aula ecoa como "choque de realidade", demonstrando, na maioria das vezes, desconhecimento do ambiente que irão trabalhar, assim:

Pode-se afirmar que os currículos nem sempre atendem à relação teoria-prática e que os estágios supervisionados não contribuem de maneira significativa para o início da docência, e esses fatores promovem o que se chama "choque de realidade" no início da carreira docente (ONOFRE, 2016, p. 149-162).

As prisões são lugares específicos, regidos por normas e orientações que objetivam garantir a disciplina, a ordem e a segurança dos internos e da sociedade. De posse de conhecimentos teóricos muitas vezes desconexos com a realidade das prisões, o docente ao entrar em uma sala de aula nesse cenário se sente inseguro, diante de uma realidade de questões desconhecidas. De acordo com Onofre (2013), o momento da entrada do professor na prisão é como se fosse um momento de reflexão defronte tantas caraterísticas próprias das salas de aula, sendo que

os professores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as "regras da casa" pela equipe dirigente, no processo denominado "boas vindas" Trata se de um momento em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como professor em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços escolares (ONOFRE, 2013, p. 149).

Assim, o processo de formação docente no contexto brasileiro para as prisões, de acordo com Onofre (2013), é frágil e não contempla as reais necessidades do perfil desejável para esses professores. Segundo a autora, é o retrato que figura nos diferentes níveis de ensino e nos diferentes espaços educativos e que, nos casos das escolas das prisões, essa situação é mais complexa pela natureza e singularidades da educação prisional. De acordo com autora, a figura do professor é a de um agente educativo que exerce uma importante função no processo educacional das prisões. Para Scarfó (2002), o docente é um profissional que transmite conhecimentos específicos e ainda contribui para a construção de um projeto de vida, que se constrói pela sensibilidade aos problemas sociais, por meio da escuta.

Outro aspecto importante é saber que o processo de ensino e aprendizagem no ambiente prisional encontra grandes diferenças dos seus sujeitos, do próprio meio e vão até o resgate da credibilidade desses jovens e adultos, mediante a expectativa de novas oportunidades na vida dentro e fora da prisão. Assim, uma das atribuições do docente é a condução do processo educacional para jovens e adultos que, por diferentes motivos, estão impossibilitados de conviverem em sociedade.

Para dialogarmos nesse sentido, é necessário compreender a complexidade do ato pedagógico para o exercício da docência na conjuntura prisional. Imerso em um ambiente de disciplina, o professor se constitui como um ator importante na proposta emancipadora de educação. Ainda que a rotina das prisões seja caracterizada pela impermeabilidade, são necessários esforços para que "educação" e "segurança" encontrem uma forma harmônica de caminharem juntas na humanização e recuperação dos sujeitos.

É preciso compreender que, normas devem assegurar os procedimentos de segurança do local, sabendo-se que muitos são os aspectos que interferem na operacionalização de uma aula dentro das prisões. Nessa direção, Vieira (2008) fala da imprevisibilidade e das precárias condições de trabalho dos professores, sendo preciso considerar vários aspectos que interferem na rotina das aulas. Podemos citar a alta rotatividade dos presos, que são alocados de acordo com os instrumentos legais que falam do local de cumprimento da pena, a circulação interna dos aprisionados, que normalmente é realizada com base em procedimentos legais de segurança, padronização da rotina dos presos, entre outros, como: lazer, banho de sol, horário de fechamento das celas, visitas, saída para audiência judiciais, rebeliões, motins, atendimentos médicos, jurídicos e assistenciais. Esses fatores são condicionantes que não se pode refutar, sendo que estar preparado para essas questões faz parte do processo de convergência entre "educação e segurança", e que devem ser pautados nos processos de formação desses professores.

As especificidades desse processo nos remetem a pensar em uma formação que contemple aspectos teóricos e práticos das prisões, além da sensibilização docente, para que haja um diálogo ressignificador de valores para seus sujeitos, em meio ao diálogo com os conteúdos teóricos.

Assim, é importante ressaltar o que se entende-se por formação. Para Nóvoa (1995b), é um trabalho de reflexão crítica da prática e reconstrução permanente de sua identidade pessoal, não sendo uma acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Sendo importante também que o profissional incorpore sentidos que são atribuídos ao fazer "prático", o que não é uma tarefa fácil, já que as prisões revelam a complexidade do ato pedagógico, quando expõem seus contextos.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS POLITICAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS

Orientados pelos objetivos da pesquisa, neste capítulo será feita uma reflexão dos principais documentos que promovem e/ou promoveram a educação para as unidades prisionais em Minas Gerais, destacando-se a formação de professores. Dessa maneira, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção são apresentados os Planos Estaduais de Educação nas Prisões de Minas Gerais dos anos de 2012 e 2015; na segunda seção será feita uma reflexão sobre o Termo de Cooperação Técnica estabelecido entre SEE/MG e SEAP/MG no que tange a educação para as prisões; e na terceira seção apresentaremos algumas características profissionais e pessoais exigidas para o exercício da docência nas salas de aula das prisões em Minas Gerais.

De posse da influência dos documentos nacionais e as discussões sobre a temática, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) foi um documento que instigou os Estados na elaboração dos Planos Estaduais para Educação nas Prisões. A adesão ao referido plano estratégico representaria, entre outras questões, o apoio técnico e financeiro da União na apresentação de projetos que contemplassem o diagnóstico, as demandas de ensino nos estabelecimentos penais, metas e estratégias a serem alcançadas no âmbito da educação prisional em contextos locais. O DEPEN/MJ, para auxiliar a construção desses planos de educação nas prisões, produziu um documento metodológico que auxiliava os estados a produzirem seus próprios planos para promoverem a política pública educacional nas prisões.

Para situar as reflexões que subsidiaram a construção legal dos Planos Estatuais de Educação nas Prisões (MINAS GERAIS, 2012; 2015), destacamos alguns dispositivos legais internacionais e nacionais que influenciaram e contribuíram para a construção dos Planos de Educação para as Prisões em Minas Gerais:

a) em âmbito internacional: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros de 1955; a V Conferência das Nações Unidas para Educação de Jovens e Adultos; a Conferência de Hamburgo de 1997; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien/Tailândia, de 1990;

b) em âmbito nacional: a Lei n. 7.210, de 11/07/1984 (de Execução Penal); a Constituição Federal, em seu artigo 23, que contempla matéria tipicamente de interesse da coletividade (dignidade humana, saúde e educação), dessa forma estatui ser competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e ao combate das causas de pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social; o projeto "Educando para Liberdade"; a Resolução CNPC n. 03, de 11/03/2009; a Resolução MEC nº 02/2010; a Lei nº 12.433, de 29/07/2011; e o Decreto n. 7.626, de 24/11/2011.

4.1 Os Planos de Educação nas Prisões de Minas Gerais (PEEPMG): 2012 e 2015

Ao discorremos sobre a trajetória da educação prisional em Minas Gerais, destacamos, a criação da primeira penitenciária do estado, criada em 1938 no município de Ribeirão das Neves, que recebeu inicialmente o nome de PAN (Penitenciária Agrícola de Neves), atualmente, Penitenciária José Maria Alkmin. A segunda edição do Plano Estadual de Educação nas Prisões assinala que na planta original da referida penitenciária já constavam espaços denominados "salas de aula" e a educação era ofertada de forma filantrópica e não regulamentada pela SEE/MG. De acordo com o histórico de criação de escolas nos ambientes prisionais, o estado mostrou-se ativo nesse sentido, criando escolas para atendimento aos privados de liberdade.

Considerando os documentos analisados nesta pesquisa, destaca-se que, desde o ano de 2004, com o objetivo de ampliar a oferta de Educação Básica (ensino fundamental e médio) para as pessoas privadas de liberdade, a SEE/MG e a SEDS/MG passaram a celebrar convênios neste sentido. Entre as competências que foram estabelecidas à época, ambas as secretarias, cada uma dentro do seu rol de competências, assumiriam compromissos com objetivo de promover a educação prisional. Assim, em 2010, foi celebrado o Termo de Convênio nº 62.1.3-1.034/2010 entre a Secretaria de Estado de Defesa Social e Secretaria de Estado de Educação, que tinha por objeto a oferta de educação básica (ensino fundamental e médio) para as pessoas privadas de liberdade. No que tange a promoção e formação de professores, destacamos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Competências de acordo com os termos do convênio n. 62.1.3-1.034/2010

SEE

- Garantir a composição do quadro de pessoal de forma a manter o pleno funcionamento das escolas de acordo com a legislação vigente;
- Contribuir, na realização das capacitações a serem oferecidas pela SEDS.

SEDS

• Disponibilizar capacitação para o corpo funcional das escolas preparando-os para atuação nas Unidades Socioeducativas e Prisionais no atendimento aos adolescentes, jovens e adultos, em parceria com a SEE/MG.

Nota: Elaborado a partir do PEEPMG (MINAS GERAIS, 2012; 2015)

Fonte: A autora, 2020.

Das competências destacadas nos termos do convênio, apresentadas no Quadro 5 (p. 82), percebe-se que as duas secretarias trabalham de forma integrada na promoção da formação do corpo funcional para as escolas prisionais.

Destaca-se que Minas Gerais apresenta duas versões para os Planos Estaduais de Educação nas Prisões. O primeiro foi produzido em 2012 e teve sua vigência até o ano de 2014, sendo que o segundo marca um período de 2015 a 2016, ambos, documentos orientadores das políticas públicas educacionais para o estado.

Essas versões foram produzidas como uma das formas de promover a educação para as unidades prisionais de Minas Gerais, sendo instrumentos de gestão que destacam as concepções e fundamentos que norteiam a oferta da educação no sistema prisional e caracterizam um diagnóstico da oferta de educação nesses espaços. Os Planos traçam um histórico da educação prisional no Estado, sua estruturação, atribuições e competências dos órgãos responsáveis pela administração penitenciária, gestão da organização da educação nas prisões, composição das equipes envolvidas, informações acerca dos profissionais da educação que atuam no sistema penitenciário, entre outras. Eles dizem, também, do histórico e das propostas para ampliação das ações para educação nas prisões, sendo ainda uma proposta para obtenção de apoio financeiro, com recursos do Plano de Ações Articuladas e/ou Fundo Penitenciário Nacional.

Especificamente sobre a primeira edição, o PEEPMG (MINAS GERAIS, 2012), destacamos que ele teve sua construção alicerçada nas instruções advindas do 3º Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília, no ano de 2012, onde estiveram presentes representantes da Secretaria de Estado de Defesa Social/Subsecretaria de Administração Prisional – (SEDS⁴⁵/SUAPI⁴⁶) e Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG).

⁴⁵ A SEDS foi criada pela Lei Delegada nº 49, de 02 de janeiro de 2003, entretanto passou por reestruturação em 2016 e 2019, sendo atualmente denominada SEJUSP/MG.

⁴⁶ Em 2019, com a reforma administrativa do Estado de Minas Gerais, a SUAPI passou a se chamar Departamento Penitenciário de Minas Gerais (DEPEN), vinculado à SEJUSP/MG.

A segunda edição do documento, o PEEPMG (MINAS GERAIS, 2015), passou por diferentes consultas de vários profissionais que compõem diretamente o quadro da educação nas prisões em Minas Gerais. As discussões⁴⁷ foram realizadas de modo que os atores envolvidos com as atividades de educação nas prisões pudessem participar (professores, agentes penitenciários, pedagogos, diretores, professores, entre outros).

Os PEEP/MG publicados, respectivamente, nos anos de 2012 e 2015, foram construídos a partir de várias dimensões e conteúdos, retratando um panorama de como é estruturada e ofertada a educação nas prisões em Minas Gerais.

Os dois Planos de Educação para as Prisões em Minas Gerais dizem das competências da SEE/MG e da SEDS/MG, de forma que a cooperação mútua entre as duas secretarias objetiva promover a educação na modalidade educação de jovens e adultos (EJA).

A SEE/MG em conjunta com SEDS implementa e coordena as escolas em funcionamento nas Unidades Prisionais ofertando cursos e oficinas, e ainda buscando a capacitação e a profissionalização dos detentos. A assistência educacional é concretizada por meio de convênios e contratos com instituições públicas e privadas. As aulas, em sua maioria, acontecem dentro das Unidades Prisionais (MINAS GERAIS, 2015, p. 144).

Quando das leituras das competências da SEE/MG e da SEDS/MG nos Planos, destacamos aquelas que promovem ou contribuem diretamente para a formação de professores. Assim, essas duas secretarias, por meio de diretorias específicas, trabalharam, e ainda trabalham, de forma articulada, na promoção das ações educacionais para as prisões, dentro do âmbito de suas competências:

Quadro 6 - Secretarias responsáveis pela promoção da educação prisional

	1 1 1 3 3 1
SEDS/MG	Representada pela Diretoria de Ensino e Profissionalização (DEP/SEAP/MG) ⁴⁸
SEE/MG	Coordenada pela Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica (SB) e sua Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) ⁴⁹ e contempla ações voltadas para a educação básica, na modalidade EJA, para reafirmar o direito, o acesso, a permanência e a qualidade do ensino nas escolas em funcionamento nas Unidades Prisionais do Estado de Minas Gerais.

Nota: Elaborado a partir do PEEPMG (MINAS GERAIS, 2015, p. 22)

Fonte: A autora, 2020.

⁴⁷ Trabalho em grupo, pesquisas bibliográficas, documental e de campo, com uma coleta de dados qualitativa e quantitativa PEEPMG (2015-2016).

⁴⁸ Com a Reforma Administrativa ocorrida no Estado em 2019, a DEP/SEAP passou a ser subordinada ao DEPEN/SEJUSP/MG e suas competências estabelecidas no Decreto nº 47.795, de 19/12/2019.

⁴⁹ Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA/SEE/MG), conforme Decreto, tem por finalidade estabelecer diretrizes pedagógicas referentes à educação de jovens e adultos, em nível fundamental e médio, oferecendo indicadores curriculares e metodologias adequadas ao seu atendimento. Com a reforma Estado em Minas Gerais em 2019, passou a ser Coordenação de Jovens e Adultos. 47.758 de 19 de dezembro de 2019

Quanto à análise e comparação entre dimensões propostas nos planos de 2012 e 2015, tendo em vista sua estruturação, verificou-se uma ampliação da discussão sobre a educação prisional na edição de 2015, registrando-se mais espaço nas proposições formais, tendo em vista um maior detalhamento e organicidade dos assuntos representados. Houve, ainda, uma ampliação do plano de ação, com incremento na quantidade de metas estabelecidas (o detalhamento subiu de 6 metas em 2012 para 11 metas detalhadas em 2015). Importa realçar que a estruturação do plano de ação em 2015 apresentou as metas divididas em dois grupos, como demonstrado no Quadro 7: (a) Informações Gerais do Sistema Penitenciário, merecendo destaque no enfoque relativo à elaboração de normativos, distribuição e divulgação do plano estadual de educação em prisões; (b) Informações detalhadas por estabelecimento penal, com destaque para estruturação do sistema, via construção e reforma de Unidades, aquisição de equipamentos, mobiliário e contratação de professores. Por meio do referido Quadro 7, é possível identificar as dimensões apresentadas nos Planos Estaduais de Educação para as Prisões:

Quadro 7 - Comparação entre as dimensões dos PEEPMG 2012 e 2015

PEEPMG (2012-2014)	PEEPMG (2015-2016)	
DIMENSÕES DO PLANO		
Gestão	Gestão Da Educação	
Atribuições e competências	Atribuições e competências.	
Regras e procedimentos de segurança	Definição de regras e padronização de procedimentos	
Gestão de pessoas	Gestão democrática da escola na prisão	
Registros escolares	Gestão de pessoas	
Articulação e parcerias	Sistema de informação/registros escolares	
	Mobilização para matrícula	
	Financiamento.	
Financiamento	Forma de oferta.	
	Diagnóstico	
Organização da Oferta de Educação Formal	Organização da Oferta de Educação Formal	
Organização da Oferta de Educação Não Formal e da Qualificação Profissional	Organização da Oferta de Educação não Formal	
e da Quamicação i fonssionai	Qualificação Profissional	
	Estratégias para promover os estudos dos egressos.	
	Comunicação e Interação com a Sociedade	
Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação	Acompanhamento/monitoramento e avaliação Articulações e Parcerias • Articulação com Órgãos de Execução Penal	
	Articulação com as comissões e Estaduais da agenda	
	territorial de desenvolvimento integrado de	
	alfabetização e educação de jovens e adultos	
	Parceria com instituições de ensino superior	
	Articulação com a escola penitenciária	
Formação Inicial e Formação Continuada dos Profissionais	Formação De Profissionais	

Práticas Pedagógicas e Atendimento à	Práticas Pedagógicas e Avaliação
Diversidade	Organização curricular
	Matrícula
	Classificação e reclassificação
	Transferência
	Frequência
	Avaliação
Certificação	Exames de certificação
Infraestrutura	Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos
	Sala de aula
Material Didático e Literário	Sala de professores/coordenação e direção
	Laboratório de informática
	Biblioteca/ espaços de leitura e ações de incentivo à
	leitura
	Material didático e pedagógico.
Plano de ação e metas	Plano de ação - metas
(6 metas)	(11 metas distribuídas em 2 grupos):
	Informações Gerais do Sistema Penitenciário
Meta I – ampliação da matrícula de educação	Meta I – formação de profissionais
formal	Meta II – elaboração de normativos
Meta II – ampliação de oferta de educação não	Meta III – impressão e distribuição do plano estadual
formal	de educação em prisões
Meta III – ampliação de oferta de qualificação	Meta IV - processo de divulgação do plano estadual de
profissional	educação em prisões
Meta IV – ampliação no número de inscritos nos	Informações Detalhadas Por Estabelecimento Penal
exames de certificação	Meta I – construção e reforma
Meta V – ampliação no número de bibliotecas e de	Meta II – contratação de professores
espaços de leitura	Meta III – ampliação da oferta de educação formal
Meta VI – melhoria na qualidade da oferta de	Meta IV - ampliação da oferta de educação não formal
educação	(oferta de Educação; qualificação Profissional)
	Meta V - Inscrições nos Exames de Certificação
	Meta VI - Aquisição de Equipamentos e Mobiliário
14 1 A A G C	Meta VII - Aquisição de Material Literário/Didático
Atendimento Às Crianças	

Fonte: A autora, 2020.

Essa pesquisa está concentrada na dimensão da formação de professores, que aparecem nos planos intitulada, respectivamente, "Formação inicial e formação continuada dos profissionais" (2012) e "Formação de profissionais" (2015), embora, subsidiariamente, outros aspectos mereceram abordagem.

Ainda no que tange à comparação entre as dimensões dos PEEPMG 2012 e 2015 apresentadas no quadro anterior, observa-se que a meta que trata da "Formação de professores", no documento de 2015, aparece potencialmente como uma meta específica, diferentemente do documento de 2012, que trata da formação docente no bojo da meta VI, cujo conteúdo versava sobre a "melhoria da qualidade da educação". Essa observação não descarta a compreensão de que a melhoria da qualidade da educação está também associada à melhoria na qualidade da formação dos professores.

Durante a leitura dos planos, percebe-se uma atenção maior para a ampliação das ações que visavam a oferta educacional, formal e não formal, para o sistema educacional nas prisões. Sabemos que essa ampliação acaba refletindo no aumento do número de professores, que, inclusive, foi tema destacado no PEEPMG (2015), por meio da meta II "contratação de professores" (grupo "Informações Detalhadas Por Estabelecimento Penal"), que apresentou um cronograma de contratação de 389 professores para as escolas das unidades prisionais de Minas Gerais, até o mês de fevereiro de 2017. Vale ressaltar que no PEEPMG de 2012 não havia uma previsão para o quantitativo em relação ao número de contratações de professores, apenas sendo informado que seriam beneficiadas, com essas contratações, vinte e uma unidades prisionais até o ano de 2014.

Os Planos apresentam ações de formação de professores que, entendemos, já se encontravam em andamento. Dentre essas ações destacam-se as do Quadro 8:

Quadro 8 - Ações de formação continuada destacadas pela SEE/MG

PEEPMG (2012-2014): Formação inicial e formação continuada dos profissionais	PEEPMG (2015-2016): Formação de Profissionais
Página virtual ⁵⁰ , mantida pela SEE/MG, exclusiva para todas as escolas estaduais, e sua finalidade é a divulgação de projetos pedagógicos e desenvolvidos pelas escolas e ações educativas relativas à cultura, artes, meio-ambiente, esporte, cidadania, sexualidade e outra e em outras áreas curriculares que contribuam para a atualização dos profissionais e melhoria da comunidade escolar.	Congresso anual de práticas educacionais da rede pública do estado de Minas Gerais cuja finalidade acolher os profissionais da educação da Rede Pública do Estado de Minas Gerais e incentivar a socialização dos trabalhos realizados pelos educadores nas escolas e órgãos da SEE/MG que se destacam como boas práticas.
MAGISTRA ⁵¹ , mencionada como a Escola da Escola, é a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais (centro de formação) da SEE/MG. Foi criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011	Plataforma virtual de aprendizagem. De acordo com o PEEPMG (2015-2016) "Um espaço virtual de aprendizagem capaz de prover à MAGISTRA de alternativas diversas de formação, a saber: cursos, fóruns de discussão, repositório de conteúdos, links com sites diversos e outros espaços para atender aos profissionais.
Programa Roda de Conversa ⁵² , sob a manutenção da SEE/MG e coordenado pela MAGISTRA, veiculado pelo Canal de TV "Minas Saúde".	
Cursos abertos a todos profissionais, por meio da programação do Centro de Referência Virtual do Professor, da Secretaria de Estado de Educação	
Encontros técnico-pedagógicos periódicos; Seminários, fóruns e congressos educacionais periódicos;	

Fonte: A autora, 2020.

⁵⁰ Secretaria de Educação de Minas Gerais. Disponível em: http://blog.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 31 mar. 2020.

⁵¹ A Escola tem como objetivo promover formação e capacitação de educadores, gestores e demais Profissionais da SEE/MG, nas diversas áreas do conhecimento, gestão pública e pedagógica. Conferir Secretaria de Educação de Minas Gerais. Disponível em: http://ww2.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 31 mar. 2020.

⁵² Finalidade é promover debates sobre questões e temas educacionais PEEPMG (2012).

Não foi possível identificar, a partir da leitura dos respectivos Planos, os conteúdos das ações de formação continuadas mencionadas no Quadro 8 (p. 87), assim como não foi possível identificar como foram estruturados os cursos, quais as unidades foram contempladas, critérios de distribuição das vagas, entre outras questões que dizem das especificidades dessas ações formativas.

Além disso, merece destaque a impossibilidade de identificar se essas ações formativas se referiam, especificamente, aos professores que atuam nas unidades prisionais. O que foi possível depreender é que se tratavam de ações e propostas gerais de formação de professores, tais como palestras, encontros pedagógicos, seminários, programas, cursos abertos, entre outros, ou seja, de acordo com os planos, essas ações não estavam direcionadas especialmente aos professores do sistema prisional.

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias⁵³ (jun./2019) a partir de dados contidos no Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN⁵⁴), há 996 professores atuando no sistema prisional de Minas Gerais. Conforme dados disponibilizados pela Diretorias de Educação de Jovens e da Adultos DEJA/SEE/MG/2019, 131 professores trabalham nas escolas⁵⁵ das unidades prisionais das cidades de Belo Horizonte e de Ribeirão das Neves, distribuídos nas cinco escolas existentes nos presídios desses municípios, sendo 125 contratados e 6 efetivos, como demonstra a Tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativos de professores em atividade nas escolas das unidades prisionais de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves (2019)

Tabela 1

		140044 1		
Município	Unidade Prisional	Escola	Professores efetivos	Professores Contratados
Belo Horizonte	Complexo Penitenciário Feminino Estevão Pinto	E. E. Estevão Pinto	0	18
Ribeirão das Neves	Penitenciária José Maria Alkimin	E. E. César Lombroso	2	40
uas neves	Presídio Antônio Dutra Ladeira	E. E. de Ensino Fundamental e Médio - EJA	1	9

⁵³ Dados apresentados em junho/2019. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em http://www.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/MG/mg, Acesso em 1 abr. 2020.

⁵⁴ O Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN) é uma ferramenta de uso gratuito fornecida pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública que visa ao cumprimento da Lei nº 12.714/2012. A finalidade da ferramenta é coletar informações padronizadas para um eficaz mapeamento do sistema penitenciário no País.

⁵⁵ De acordo com dados da DEJA/SEE, em Minas Gerais há 1.728 professores que atuam na educação prisional, trabalhando em escolas de gestão direta e indireta em funcionamento no Estado.

Presídio Feminino José	E. E. Nossa Senhora das	1	18
Abranches Gonçalves	Graças		
Presídio Inspetor José Martinho	E. E. César Lombroso	2	40
Drumond			
Total de Professores		06	125

Nota: Dados da Diretoria de Educação de Jovens e da Adultos DEJA/SEE/MG/2019 (atualização 14/11/2019).

Fonte: A autora, 2020.

A gestão das escolas que funcionam nas unidades prisionais, de acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões, possuem gestão compartilhada, sendo que o conteúdo pedagógico é de responsabilidade da SEE/MG, enquanto a infraestrutura e a segurança são de responsabilidade da SEDS/MG (MINAS GERAIS, 2015, p. 144).

O universo de escolas nas Unidades Prisionais do Estado de Minas Gerais, em 2019, totalizava 118 escolas, sendo que 112 encontravam-se em funcionamento. A Tabela 2 ilustra essa informação:

Tabela 2 - Escolas em funcionamento nas unidades prisionais – MG (2019)

Município	Quantidade de Escolas
Belo Horizonte	01
Ribeirão das Neves	04
Demais cidades do Estado de MG ⁵⁶	107
Total	112

Tabela 2

Nota: Dados da Diretoria de Ensino e Profissionalização da Superintendência de Humanização do Atendimento - DEP/SUHUA/SEJUSP (2019)

Fonte: A autora, 2020.

No que tange ao ingresso dos professores para trabalharem nas escolas das unidades prisionais, destaca-se que, em ambos os planos, o método de admissão era: concurso público ou designação por contrato, sendo necessário que o professor possuísse curso superior de acordo com a área que irá atuar. De acordo com o PEEPMG/2015-2016, a contratação de profissionais para atuarem em atividades educacionais para os privados de liberdade foi realizada de acordo com a demanda. Entende-se das leituras que a demanda está relacionada com questões que envolvem a capacidade de atendimento dos alunos privados de liberdade.

Nas escolas das unidades prisionais de Minas Gerais, a modalidade de ensino é a EJA e todos os presos têm o direito de estudar, independe do sexo, delito ou regime de cumprimento da

⁵⁶ Não se detalhou as demais cidades do estado, tendo em vista que a pesquisa analisou dados referentes às escolas em funcionamento nas unidades prisionais localizadas em Ribeirão das Neves/MG.

pena. Ocorre que, para que haja atendimento nas escolas das unidades prisionais, além da estrutura e dos docentes, a segurança, também precisa estar presente para garantir os adequados procedimentos. Em 2014, de acordo com a Diretoria de Profissionalização e Ensino (DEP/SUHUA/SEJUSP), de um total de 44.834 presos (da alfabetização ao nível superior), houve um percentual de atendimento de 12,54%, o que representa 5.623 atendimentos no que tange a educação formal em Minas Gerais. De acordo com o plano de 2015, o número de agentes penitenciários (efetivos) para promover a segurança, somada às particularidades de cada unidade, entre outras razões, dificultou a ampliação do atendimento escolar (MINAS GERAIS, 2015, p.184).

Tendo como referência o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (jun/2019), a população carcerária de Minas Gerais estava distribuída em 193 unidades prisionais sob responsabilidade da gestão pública e 6 sob regime de cogestão mediante parceria público-privada, totalizando 199 unidades prisionais (Figura 2, p. 91). De acordo com o referido levantamento (2019), a população carcerária do Estado de Minas Gerais totalizava 78.003 presos. Desse quantitativo, levando em conta os números apresentados no levantamento referentes à categoria de pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais, observouse que participavam de atividades de ensino escolar um total de 7.324 presos (envolvidos na alfabetização, ensino fundamental, médio e superior). Essa soma representa um percentual de 9,39% da população carcerária de Minas Gerais envolvida com atividades escolares, conforme se destaca na Tabela 3:

Tabela 3 - Pessoas privadas de liberdade em atividades escolares no Estado de Minas Gerais

	Tabela 3	
Níveis de Ensino	Quantic	lade
Alfabetização	1.34	7
Ensino Fundamental	3.90	6
Ensino Médio	1.91	8
Ensino Superior	153	
	Total	7.324

Nota: Dados do DEPEN/SEJUSP/MG de jun. 2019.

Fonte: A autora, 2020.

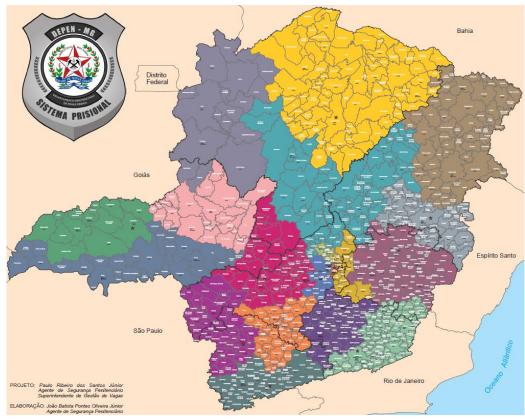


Figura 2 - Distribuição das Unidades Prisionais pelo Estado de Minas Gerais

Fonte: DEPEN/SEJUSP/MG, 2019.

Importa destacar que o número de professores que exercem suas atividades nas unidades prisionais possui também uma relação direta entre a demanda e a oferta para as atividades de ensino realizadas nas unidades prisionais.

Esse panorama nos mostra números que desafiam as políticas públicas para a educação prisional no Brasil, bem como as políticas de formação dos responsáveis pela condução do processo educativo no interior das instituições prisionais, o professor.

Quanto à valorização do exercício da docência em unidades prisionais, conforme retrata o PEEPMG (2015-2016), merece destaque que esses professores, cuja contratação é coordenada pela SEE/MG⁵⁷, não recebem adicional de periculosidade para trabalharem nas unidades prisionais, apesar da Lei n. 21.710, de 30/06/2015, contemplar o referido adicional de periculosidade em seu item VIII, § 1º do art. 1º. Nesse sentido, há também a Resolução CNPCP n º 3, de 11 de março de 2009, que traz uma recomendação de remuneração docente acrescida

⁵⁷ No ano de 2019, as designações para a contratação de professores foram orientadas pela Resolução SEE/MG nº 3.995, de 24 de outubro de 2018 e, de forma subsidiária, pela Orientação de Serviço SB/SG/SEE/MG nº 01, de 15 de janeiro de 2019, que trata do perfil dos profissionais para ingresso no sistema prisional.

de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo. Essa é uma questão que já vem sendo debatida, que podemos relacioná-la ao processo de valorização docente e que se torna um fator de grande preocupação para os professores.

Nesse sentido, para Saviani (2014), a questão da valorização profissional docente, vinculada à questão salarial, tem sido um dos pontos de estrangulamento da carreira docente que precisa ser sanado. Para o autor, há uma necessidade de, além da disposição legal, uma regulamentação para este tipo de carreira:

Carreira dos profissionais da educação aumentando significativamente o valor do piso salarial dos professores e estabelecendo a jornada de tempo integral em uma única escola com no máximo 50% do tempo destinado a ministrar aulas. O restante do tempo será dedicado à preparação de aulas, correção dos trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, além da participação na gestão da escola (SAVIANI, 2014).

Sabemos que os professores, muitas vezes, possuem longas e multifacetadas jornadas de trabalho para completarem uma renda que garanta sua sobrevivência. Isso, muitas vezes, interfere, prejudica ou inviabiliza seu processo de formação.

Quanto à análise dos dados referentes às metas do PEEPMG/2012-2014, observa-se o Quadro 9:

Quadro 9 - Ações para cumprimento da Meta - Melhoria da qualidade da oferta de educação (2012 a 2014)

Ações	Quantidade		
Formação de Professores	200		
Capacitação de servidores	80		
Capacitar e Formar Agentes específicos para atender as ações educacionais.	Gradativamente em conjunto com a Escola de Formação da SEDS- EFES		
Elaboração de Proposta Pedagógica	A proposta pedagógica é única nas unidades prisionais		
Equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais	Gradativamente em conjunto com a SEE/MG		

Nota: Dados de Minas Gerais, 2012, p. 273.

Fonte: A autora, 2020.

Considerando particularmente as ações de formação para os docentes das escolas prisionais, observa-se que a meta VI ("Melhoria da qualidade da Educação" do PEEPMG - 2012-2014) previu a formação de 200 professores, em 80 estabelecimentos penais, entre os anos de 2012 e 2014.

Destaca-se, também, que havia uma previsão de capacitação para 80 servidores e agentes específicos visando "atender as ações educacionais". Ressalta-se que, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 02/2010, também os agentes públicos que atuam na educação para o cárcere deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal. Essa é uma visão importante para as políticas públicas de educação Prisional, que reitera a importância de se reconhecer as unidades prisionais como um ambiente educativo. Todavia, a partir da leitura do PEEPMG (2012-2014), não foi possível identificar quais agentes específicos são os destinatários dessas capacitações ou quais são as ações educacionais a que se referem o plano, bem como de onde são os 80 servidores que estavam previstos para serem capacitados, em conformidade com o PEEPMG (2012-2014). As ações que são relacionadas à elaboração da proposta pedagógica, bem como aparelhamento dos espaços destinados às atividades educacionais promovem, não só a melhoria da qualidade da educação nas prisões, como também a melhoria das condições de trabalho dos professores.

O Plano Estadual de Educação para as Prisões (2012-2014) faz referência ao Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG/2011-2020), cuja política previa a continuidade da Educação Básica (ensino fundamental e médio), a implantação da educação profissional, os exames para a certificação de escolaridade e a formação continuada dos profissionais atuantes nas escolas das unidades prisionais (MINAS GERAIS, 2012, p. 73). Cumpre destacar que PDEMG/2011-2020⁵⁸ normatizou as diretrizes e as metas da educação para o período de 2011 a 2020. Entretanto, o PDEMG/2011-2020, importante política pública estadual para a educação, foi substituído no final de 2018, antes do término de sua vigência, pelo Plano Estadual de Educação (PEE/2018-2027)⁵⁹. Nessa direção, destacamos do referido PEE, cuja vigência inclui o período de 2018 a 2027, as seguintes metas que se relacionam com a educação nas prisões:

a) ofertar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, disponibilizando infraestrutura adequada aos cursos de EJA articulada à educação profissional, inclusive nos cursos ministrados em estabelecimentos **prisionais**, viabilizando o acesso a equipamentos e laboratórios;

⁵⁸ Lei nº 19.481, de 12/01/2011. Plano Decenal de Educação (PDEMG) para o período de 2011 a 2020.

⁵⁹ Lei nº 23.197, de 26/12/2018. Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027.

b) implementar a política estadual de formação dos profissionais de educação, conforme art. 61 da Lei Federal nº 9.394, de 1996, viabilizando a formação específica de nível superior dos docentes da educação básica em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, prevendo, na política estadual de formação dos profissionais de educação, conteúdos específicos de formação inicial e continuada de profissionais de educação em atuação, entre outros, na EJA e nas escolas que atendem as unidades prisionais e os centros socioeducativos.

O Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEPMG/2015-2016) não cita, nem referência, o Plano Decenal (PDEMG/2011-2020). Assim, ao falarmos das ações de formação trazidas pelo PEEPMG/2015-2016, destacamos as seguintes metas:

Quadro 10 - Metas I e II do PEEPMG/2015-2016

Meta I - Formação de profissionais — SEDS e SEE/MG - 1º e 2º Semestre 2015 a 2016 — Presencial		
Ações	Quantidade	Ano
Diretores unidades prisionais	105	
Diretores SREs ⁶⁰	47	
Especialistas e pedagogos	105	2015/2016
Professores	105	
Agentes penitenciários	3535	
Meta II - Elaboração de normativos		
Ações	Estratégias	Ano
Termo de convênio SEDS/SEE/MG	Grupos de trabalho SEDS/SEE/MG	2015
Resolução ou diretrizes para EJA no sistema prisional	Grupos de trabalho SEDS/SEE/MG	
Projeto político pedagógico para as escolas que funcionam em unidades prisionais	Grupos de trabalho/ Comunidade escolar SEDS/SEE/MG	2015/2016
	Grupos de trabalho	

Nota: Dados do PEEPMG (2015-2016). Minas Gerais, 2015, p. 258.

Fonte: A autora.

Em relação à Meta I (PEEPMG/2015-2016), no que tange às ações para formação de profissionais (professores), observa-se das informações extraídas do documento analisado, que a previsão de formação para os profissionais é de singular importância para o fortalecimento do processo educacional nas prisões, inclusive contemplando não apenas professores. Contudo, de acordo com os Planos Estaduais de Educação nas Prisões, a previsão proposta para a formação

de professores a serem capacitados, conforme PEEPMG/2012-2014, era de 200 professores

⁶⁰ Superintendência Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação (SER/SEE/MG)

_

lotados nas unidades prisionais. No PEEPMG/2015-2016 esse número é reduzido praticamente pela metade, prevendo a formação de 105 professores que atuam no cárcere. Isso revela uma limitada e decrescente promoção para essas ações atividades formativas, diante do universo de docentes que atuavam nas unidades prisionais do estado de Minas Gerais nos respectivos períodos.

Quanto à Meta II (PEEPMG/2015-2016), no que tange à estratégia de grupos de trabalho formado por servidores da SEDS/MG e da SEE/MG para implementação de ação relativa a elaboração de texto de "Resolução ou diretrizes para EJA no sistema prisional", tem-se que tais esforços revelaram avanços em relação a promoção da educação paras as prisões mineiras. Pelo que se pode constatar, esses grupos de trabalho têm exercido uma importante função para fortalecer e articular as políticas públicas para a educação prisional. Assim, é de se destacar o recorte da entrevista com uma das responsáveis pela promoção da educação prisional na SEJUSP/MG, conforme segue: "Hoje a gente tem um grupo de trabalho, que trata de fazer uma resolução específica do ensino dentro de unidades prisionais" (CO02, SEJUSP).

Analisando os Planos é possível depreender das leituras que Minas Gerais se movimentou na direção de apresentar um documento (duas versões, 2012 e 2015) para a educação prisional alicerçado em um diagnóstico local, sinalizando na mesma direção dos normativos nacionais e internacionais de reafirmação do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade. Após as análises realizadas, percebemos que esses Planos projetam múltiplas dimensões e intencionalidades, de forma a estruturar e propor diferentes questões para a educação nas prisões. Todavia, suas metas e ações para a formação de professores são ainda, de acordo com as análises e leituras, generalistas, não explorando e/ou enfatizando a necessidade e importância de uma formação específica para os professores, frente às singularidades do cárcere. Nessa direção, concordamos com as ideias de Onofre e Menotti (2016, p.157), quando afirmam que "o professor que atua na escola do sistema prisional necessita de uma formação específica em EJA, além de formação continuada na superação dos dilemas encontrados na prisão, para realizar sua tarefa docente". Assim, as tímidas proposições em relação ao tema, nos permitem perceber que suas metas, ações e fundamentações teóricas, amparam-se em proposições e ações para a promoção e ampliação da educação prisional em âmbito local, não configurando atenção exponencial à formação de professores. Notamos, também, uma ausência relativa a um detalhamento de como seriam as ações para a promoção da formação de professores, além do baixo número dessas ações propostas para uma formação específica. Pereira (2017) destaca que os Planos deveriam ser reelaborados e ressignificados no que tange à formação de professores:

Eles precisam ser ressignificados e reelaborados de maneira que atendam aos objetivos da reintegração social das pessoas presas, bem como a formação dos profissionais do sistema prisional, como, por exemplo, os educadores sociais. (PEREIRA, 2017).

Dessa forma, como bem acrescenta Pereira (2017), uma ressignificação e reelaboração dos Planos pode indicar um olhar mais atento e um espaço mais ampliado para tratar sobre a formação de professores, tendo em vista a importância desses profissionais no processo de reintegração social e educação das pessoas presas.

4.2 A cooperação técnica estabelecida entre SEE/MG e SEAP/MG e a formação de professores

Em 2019, foi assinado o Termo de Cooperação Técnica (TCT/2019)⁶¹ entre SEE/MG e a SEAP/MG, cujo objetivo foi estabelecer a cooperação mútua entre as duas secretarias para o atendimento dos estudantes/indivíduos privados de liberdade, por meio da oferta de educação básica, atividades educacionais regulares e complementares nas unidades prisionais, na modalidade de educação de jovens e adultos. Assim, é possível verificar uma propositura de cooperação⁶² de trabalho entre as duas pastas. O embasamento legal⁶³ para a formulação do termo encontra pilar teórico em legislações federais e estaduais, que são resultados das discussões trazidas pela influência do direito à educação nas prisões e da educação de jovens e adultos. De acordo com Mainardes (2006), o contexto da prática do ciclo de políticas públicas é colocado em ação e está sujeito à interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências⁶⁴. Desta maneira, cumpre ilustrar como se desenha a cooperação técnica entre as duas secretarias na coordenação para a oferta de educação prisional no estado de Minas

⁶¹O Documento que é estruturado por clausulas, divide-se da seguinte maneira: Cláusula primeira do objeto e finalidade, Cláusula segunda – das Obrigações (SEE/MG e SEAP/MG), Cláusula terceira das despesas, Cláusula quarta – dos recursos financeiros, Cláusula quinta – do gerenciamento, Cláusula sexta – da vigência e da irretroatividade.

⁶² A cooperação se deu por meio do Processo nº 1260.01.0003312/2018-98

⁶³ Leis Federais n° 7.210/84, n° 8.666/93 e n° 9.374/96; Lei Estadual n° 11.404/94; Resolução n° 2.843/2016.

⁶⁴ Ao aprofundar sua análise e responder às críticas feitas ao ciclo de políticas, Ball (1994) acrescentou outros dois contextos: o dos resultados ou efeitos e o da estratégia política. Estes dois contextos inserem-se e ampliam os aspectos a serem analisados nos âmbitos da prática e da influência, respectivamente, sendo considerados uma extensão deles (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Gerais. Identificamos, a partir das leituras do TCT/2019, obrigações que dizem respeito à promoção da formação docente em contextos de privação.

Quadro 11 - Competências da SEE/MG e SEAP relacionadas à formação e capacitação dos Profissionais da Educação

SEE/MG	Garantir o provimento e manutenção da composição do quadro de profissionais da educação, de forma a permitir o pleno funcionamento dos cursos e projetos desenvolvidos pelas escolas estaduais inseridas nas Unidades Prisionais, de acordo com a legislação vigente
	Apoiar, realizar e ofertar, em conjunto com a SEAP, capacitações, fóruns e seminários para o quadro dos servidores das escolas em funcionamento nas Unidades Prisionais, bem como aos servidores da SEAP envolvidos com a Assistência Educacional, de acordo com as competências de cada Secretaria
	Apresentar aos profissionais designados pela SEE/MG para atuação nas escolas inseridas em Unidades Prisionais as normas e os procedimentos de segurança, por meio da Diretoria da Unidade Prisional e Núcleos de Ensino e Profissionalização, bem como responsabilizar-se pela sua segurança na execução do trabalho.
SEAP/MG	Apoiar, realizar e ofertar em conjunto com a SEE/MG, capacitações, fóruns e seminários para o quadro dos servidores das escolas em funcionamento nas Unidades Prisionais, bem como aos servidores da SEAP envolvidos com a Assistência Educacional, de acordo com as competências de cada secretaria.

Nota: Informações do Termo de Cooperação Técnica - SEE/MG e SEAP, 2019.

Fonte: A autora, 2020.

Como destacado do Termo, a SEE/MG e SEAP/MG apoiam, realizam e ofertam, de forma conjunta, capacitações, fóruns e seminários para o quadro dos servidores das escolas em funcionamento nas unidades prisionais, bem como para os servidores das secretarias envolvidas.

O TCT/2019 aprimora a redação das competências da SEE/MG antes trazidas por meio do Convênio nº 62.1.3/2010⁶⁵, quando: substitui "escola", <u>por</u> "escolas estaduais inseridas nas unidades prisionais"; e quando substitui "contribuir, na realização das capacitações a serem oferecidas pela SEDS", <u>por</u> "apoiar, realizar e ofertar em conjunto com a SEAP capacitações, fóruns e seminários para o quadro dos servidores das escolas em funcionamento nas Unidades Prisionais, bem como aos servidores da SEAP envolvidos com a Assistência Educacional, de acordo com as competências de cada Secretaria". Essa reorientação na redação é positiva, pois gera maior entendimento do que e onde precisa ser realizada as ações em fomento, considerando os envolvidos.

⁶⁵ Convênio de cooperação mútua entre a SEE/MG e a SEDS, com a finalidade de propiciar a educação básica na modalidade EJA e comum para os adolescentes, jovens e adultos, privados de liberdade, por ordem judicial, nas Unidades da SEDS em MG.

A SEAP/MG, configurou-se como uma importante pasta na articulação das políticas públicas para educação nas prisões, desempenhando uma representativa função que implicou em ações de reinserção social do preso e zelo pelas suas garantias e direitos. As ações educativas de responsabilidade desta pasta colaboram com a humanização da pena e reconhecem os aprisionados como pessoas de direitos e que podem redesenhar suas histórias. Nesse sentido, ela se inseriu como importante articuladora das ações do TCT/2019 e das ações que promoveram a educação prisional. Destaca-se das obrigações da SEAP/MG, a partir do TCT/2019, a apresentação das normas e procedimentos de segurança das unidades prisionais aos professores que iriam atuar nas escolas das unidades prisionais. Essa é uma questão que vai ao encontro das necessidades de os professores conhecerem que suas atividades deveriam ser desenvolvidas dentro de um ambiente que possui regras e normativos legais e, essa, foi uma condição que precisou estar compreendida pelos docentes como algo a preservar a segurança de todos os envolvidos no processo educativo que envolve as salas de aula das prisões.

O Termo de Cooperação Técnica estabelecido diz o que cada órgão envolvido, normativamente, deve realizar, descrevendo competências relacionadas com a formação e capacitação dos Profissionais da Educação. Assim, trata-se de um documento normativo garantidor das relações de competências de cada Órgão e que auxilia na promoção de ações para a educação nas prisões.

Nesse sentido, Onofre (2007, p. 12) discorre que "é possível concluir, então, que a escola no presídio guarda especificidade que a diferencia de outros espaços". Nessa direção, e de acordo com as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Resolução n. 3 de 11/03/2009 do CNPCP), é necessário "ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional".

De acordo com a Resolução CNE nº 02/2010, somente alguns estados possuem um processo de ambientação dos profissionais para atuarem no sistema prisional. Esse procedimento é pertinente na medida em que alerta aos professores sobre as posturas e cuidados a serem observados nos ambientes prisionais.

4.3 As características profissionais e pessoas necessárias à docência para as salas de aula das prisões

Nos anos de 2019 e 2020, a SEE/MG elaborou duas orientações de serviço que versam sobre o perfil necessário para os servidores exercerem à docência nas salas de aula das prisões, entre outras exigências. Para melhor entendimento desses documentos, destacaremos a figura do professor nessas orientações, apesar destas se referirem aos profissionais da educação e aos servidores para atuarem nas escolas inseridas no sistema prisional. Elas também trazem exigências para os candidatos à docência e vedações aos professores em exercício nas escolas das prisões.

Essa discussão sobre os procedimentos e normas nas unidades prisionais é emblemática. As diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais, diz que poucos são os profissionais que atuam nas escolas e que compreendem a rotina de segurança das unidades (BRASIL, 2010, p. 17). Assim, mesmo que inicialmente os professores não compreendam os espaços prisionais, essas orientações têm o condão de contribuir para uma seleção de profissionais mais alinhados às particularidades da educação para as prisões e alertar sobre as normas e procedimentos de segurança.

Para melhor compreender como se produziram essas orientações de serviço (MINAS GERAIS, 2019. 2020) que destacam características necessárias ao perfil dos professores, discorre-se, em uma breve análise, sobre os registros de debates, documentos legais e norteadores que influenciaram, de acordo com a leitura dos textos, a construção dessas orientações de serviço.

Sob influência e cumprindo determinações da Resolução n. 2.843/2016 (que dispõe sobre a "organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais"), foi construída a Orientação de Serviço de SG/SB/SEE n. 01/2019. É possível observar que, para a construção dessa Resolução, foram analisados documentos que promoveram um diálogo com a Educação de Jovens e Adultos:

Embora os documentos não informem quais foram os critérios e procedimentos para se traçar um perfil para esses professores, depreende-se das leituras um registro de documentos e procedimentos que influenciaram a produção da Resolução SEE nº 2843/2016 (que trata da Organização da EJA, cursos presenciais nas escolas do estado), na Orientação de Serviço de

SG/SB/SEE nº 01/2019. Quanto à Orientação de Serviço de SG/SB/SEE nº 01/2020, não se identifica nenhuma menção da referida Resolução nessas Orientações.

Figura 3 – Esquema com a orientação de serviço SG/SB/SEE n. 01/2019 e 2020



Fonte: A autora, 2020.

Figura 4 - Documentos e debates que influenciaram a Resolução n. 2.843/2016

A LDB/1996

- -Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000
- -Resolução CNE/CEB nº 03/2010
- -Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000
- -Parecer CNE/CEB nº 6, de 07 de abril de 2010
- -Resolução SEE/MG nº 2.197, de 26 de outubro de 2012;
- O diálogo promovido com a comunidade escolar durante a Virada Educação;
- O diálogo promovido com os estudantes e profissionais da educação durante as Rodas de Conversas realizadas nos Territórios de Desenvolvimento;
- as reflexões promovidas pelo Grupo de Trabalho constituído para analisar e discutir o Ensino Médio; e
- as sugestões advindas dos encontros de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.



Fonte: A autora, 2020.

Embora os documentos não informem quais foram os critérios e procedimentos para se traçar um perfil para esses professores, depreende-se das leituras um registro de documentos e procedimentos que influenciaram a produção da Resolução SEE nº 2843/2016 (que trata da

Organização da EJA, cursos presenciais nas escolas do estado), na Orientação de Serviço de SG/SB/SEE nº 01/2019. Quanto à Orientação de Serviço de SG/SB/SEE nº 01/2020, não se identifica nenhuma menção da referida Resolução nessas Orientações.

Destaca-se das leituras das Orientações de 2019 e 2020 o perfil necessário e estabelecido pela SEE/MG para que o servidor possa atuar nas unidades escolares inseridas no Sistema Prisional.

Quadro 12 - Do perfil e normas do servidor para atuar em unidades escolares inseridas no Sistema Prisional

SB/SG/SEE/MG Nº 01/2019	SG/SB/SEE N° 01/2020
Experiência prévia comprovada como docente nas escolas do sistema prisional;	Cumprir plenamente o Regulamento e Normas de Procedimentos do Sistema Prisional (ReNP ⁶⁶)
Ser ético ao lidar com estudantes privados de liberdade e demais servidores da escola, no contexto específico;	Vestir-se discretamente, sem acessórios chamativos, tais como brincos grandes, colares, anéis, óculos de sol, maquiagem carregada, perfumes marcantes e esmaltes de cores fortes ou escuras;
Aptidão para trabalhar de forma coletiva e integrada;	Manter os cabelos presos, preferencialmente em formato de coque. Usar apenas tênis ou sapatos fechados;
Ter habilidade para lidar em contexto de defasagem escolar: idade, ano de escolaridade e conteúdos escolares;	Manter postura discreta e estritamente profissional perante os presos;
Possuir habilidade para elaborar e trabalhar com projetos;	Ser pontual e assíduo, considerando o transtorno potencial em função da especificidade do atendimento;
Fazer uso adequado da comunicação oral e escrita;	Usar o jaleco em tempo integral;
Agir com criticidade;	Os docentes deverão elaborar, juntamente com o EEB, um plano de trabalho que contemple a articulação entre as áreas do conhecimento na perspectiva interdisciplinar, assim como o atendimento das especificidades do sistema multisseriado, quando for o caso;
Ter disponibilidade para participar de cursos de formação continuada realizada pela SEE/MG;	O Especialista em educação Básica deve em conjunto com o Pedagogo da Unidade Prisional, quando houver, construir e/ou atualizar o Projeto Político Pedagógico da escola, em articulação com os planos de trabalho dos professores.
Possuir facilidade para trabalhar de forma coletiva e integrada;	
Pontualidade e assiduidade;	
Atender às normas de segurança nas unidades prisionais, zelando pelo cumprimento das normas estabelecidas para a segurança de todos(as).	

Fonte: A autora, 2020.

66

⁶⁶ O ReNP regulamenta atividades desenvolvidas no âmbito do Sistema Prisional de MG, bem como padroniza procedimentos da rotina das áreas de atendimento ao preso e segurança das Unidades Prisionais. Disponível em: http://www.seguranca.mg.gov.br/images/seds_docs/suapi/Regulamento%20e%20Normas%20de%20Procedimen tos%20do%20Sistema%20Prisional%20de%20Minas%20Gerais%2028.pdf. Acesso em 1 abr. 2020.

Da leitura do perfil e normas contidas nas Orientações de Serviço (2019 e 2020), percebe-se que, ao professor, é necessário um conjunto de qualidades pessoais e profissionais traçadas em detrimento de um comportamento e/ou adequação ao ambiente prisional. De acordo com a Orientação de Serviço SG/SB/SEE nº 01/2019, era exigida experiência prévia comprovada como docente nas escolas do Sistema Prisional aos professores candidatos a lecionarem nas salas de aula das prisões. Não se observou, entretanto, essa mesma exigência na Orientação de Serviço SG/SB/SEE nº 01/2020. Do perfil e das normas destacamos a necessidade de o professor conhecer e cumprir plenamente o ReNP (2016), como discorre a referida Orientação/2020, exigência não identificada nas normas e perfil da Orientação/2019.

Importante acrescentar que o ReNP (2016) disciplina parâmetros legais e metodológicos que padronizam procedimentos da rotina diária das áreas de atendimento ao preso e segurança das unidades prisionais. Seu conhecimento, pelo professor, é de fundamental importância, pois possui determinações que deverão ser cumpridas e que não estão contempladas nas Orientações (2019 e 2020), mas são imprescindíveis ao conhecimento dos docentes.

No que concerne à figura do professor e de acordo com esse regulamento, destaca-se, entre outros procedimentos de segurança exigidos nas unidades prisionais: a entrada do professor ou instrutor, permitida apenas após a entrada de todos os presos (nos casos de sala de aula ou oficina de trabalho em sala); ao pedagogo da Unidade Prisional, entre outras atribuições, cabe a orientação de toda a equipe da escola sobre as normas de funcionamento da Unidade Prisional, bem como a orientar quanto à postura dos professores e alunos em sala de aula e, ainda, o registro de entrada e saída da Unidade Prisional no Sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN).

É inerente ao ambiente prisional um conjunto de procedimentos de segurança que devem ser compreendidos pelos professores que queiram exercer a docência nesses espaços. Apesar das orientações (2019 e 2020) não serem exaustivas em relação a tantas especificidades necessárias à postura e conhecimento profissional do professor em relação ao seu trabalho nos ambientes prisionais, elas cumprem o papel de antecipar e fazer conhecer parte desses procedimentos de segurança que são necessários. Percebe-se que algumas das orientações do perfil possuem um caráter subjetivo e comportamental que se relacionam muito com a postura pessoal de cada docente. Dessa maneira, considerando que o ambiente de confinamento é propicio para desencadear alguns comportamentos sociais mais intensos, no que diz respeito a determinadas posturas pessoais, algumas normas destacadas do perfil necessário, como a manutenção de uma

postura discreta (estritamente profissional) e a vestimenta adequada ao ambiente prisional, podem corroborar com a desmobilização de certas reações e intenções, entre pessoas, evitandose, assim, comportamentos e atitudes desnecessárias que não condizentes com o ambiente.

A Orientações (2019 e 2020) trazem, também, exigências para os candidatos que queiram trabalhar nas escolas das unidades prisionais:

Quadro 13 – Requisitos e procedimentos a serem observados pelos candidatos à designação para as escolas inseridas no Sistema Prisional

para as escolas inseridas no Sistema Prisional	
Orientação de Serviço SB/SG/SEE/MG nº	Orientação de Serviço SB/SG/SEE/MG nº 01/2020 -
01/2019 ⁶⁷ - Etapas para designação 2019 para	não fala mais de etapas, mas de exigências a serem
professores que candidatos à trabalharam nas	seguidas
escolas das unidades prisionais de Minas Gerais	
Os candidatos precisam constar na lista de	Documentação e declarações descritas no Art. 23 da
classificação geral (Resolução SEE/MG nº 3.995,	Resolução SEE/MG nº 4.257, de 06 de janeiro de 2020;
de 24 de outubro de 2018).	
Apresentação de documentos em conformidade	Atestado de Antecedentes Criminais emitido pela
com o edital, com destaque para apresentar	Polícia Civil;
atestado de antecedentes criminais e currículo,	
onde contam as informações de trabalho com	
estudantes em contextos de privação de liberdade.	
Os candidatos passarão por uma análise de	Assinatura da Declaração especifica ⁶⁸
currículo e entrevista realizada por equipe	
multidisciplinar, composta pelo diretor da escola,	
representantes das Superintendências Regionais de	
ensino (SREs) e dois representantes da SEAP/MG.	
Investigação Social.	Após o cumprimento dessas exigências, será realizada
	uma Investigação Social que será feita pela
	Assessoria de Informação e Inteligência da Unidade
	Prisional e Regional na Região Integrada de Segurança
	Pública (RISP) vinculada ao município da Unidade Prisional.
	PHSIOHAI.
De acordo com os critérios, destacava o processo	A documentação dos candidatos e as atas geradas em
de entrevista , que fazia parte da terceira etapa para	cada etapa do processo deverão ser disponibilizadas à
o processo de designação, classificava os	equipe da SEJUSP, quando necessário, na etapa da
profissionais com melhor desempenho naquela	investigação social;
etapa, observando-se o perfil e experiência com	Em caso de impedimento determinado pela investigação
estudantes em contextos privados de liberdade.	social conduzida pela SEJUSP, a escola deverá realizar
Após a entrevista, os candidatos classificados	novamente todo o processo de designação.
participavam de uma investigação social	
realizada pela equipe da SEAP/MG.	

Fonte: A autora, 2020.

Na Orientação de Serviço de SG/SB/SEE n. 01/2019, exigia-se um processo de entrevistas que classificava os profissionais com melhor desempenho nessa etapa, observando-se o perfil e a experiência. Já na Orientação de Serviço de SG/SB/SEE n. 01/2020, já não há mais essa

⁶⁷Deixou de ser aplicada em 2020.

⁶⁸ O profissional declara que possui perfil e concorda em cumprir as normas para cumprimento do cargo nas escolas inseridas nas unidades prisionais.

exigência. Em ambas as Orientações (2019 e 2020), exigem-se atestado de antecedentes criminais e um processo de investigação social, que é realizado pela assessoria de informação e inteligência da Unidade Prisional.

Acrescente-se a isso, de acordo com as Orientação de Serviço de SG/SB/SEE n. 01/2020, um rol de vedações pertinentes aos professores em exercício nas escolas inseridas no Sistema Prisional. Essas vedações não foram identificadas na Orientação de Serviço de SG/SB/SEE nº 01/2019.

Quadro 14 - Vedações ao servidor em exercício nas escolas inseridas no Sistema Prisional

- Trajar roupas vermelhas, camufladas ou decotadas, bem como saias, shorts, vestidos, bermudas, camisetas sem manga;
- Portar objetos eletrônicos sem autorização expressa da direção da Unidade Prisional;
- Portar celular, em qualquer hipótese;
- Presentear ou receber quaisquer tipos de objetos e bilhetes;
- Permanecer nos pavilhões fora dos horários de trabalho sem a devida ciência do Pedagogo da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) e autorização da direção da Unidade Prisional;
- Falar sobre a vida particular e assuntos externos que não dizem respeito às atividades educacionais e que possam pôr em risco a segurança dos servidores e da unidade;
- Repassar ou receber informações para além da Unidade Prisional relativas aos estudantes ou ao ambiente prisional, inclusive recados de familiares, de parentes e de amigos;
- Ter manifestações de afeto, inclusive através de contato físico e conduta libidinosa de qualquer natureza.

Nota: Dados da Orientação de Serviço de SG/SB/SEE nº 01/2020

Fonte: A autora, 2020.

A partir da assinatura de uma declaração especifica, o professor em exercício formaliza conhecimento dessas vedações. Entende-se que diferentes questões que, em outros ambientes escolares seriam naturais e comuns, como por exemplo trajar roupa vermelha ou portar aparelho celular, são vedadas aos professores das escolas do Sistema Prisional, pois interferem nos procedimentos de segurança. Nessa direção, de acordo com o art. 320, § 2º do ReNP (2016), as pessoas não poderão adentrar na Unidade Prisional trajando roupas vermelhas, excetuados os presos. Já o art. 522 diz sobre a vedação para o visitante do preso trajar roupas vermelhas e pretas, ao adentrar nas unidades prisionais. Essa é uma das proibições que visa garantir a segurança, não só dos detentos, mas também das pessoas que prestam serviço dentro das unidades prisionais.

Outra questão que merece destaque é o uso de aparelhos eletrônicos, sem autorização prévia e, em qualquer hipótese, a proibição do uso de aparelho celular. Nessa direção, o ReNP (2016), em seu art. 575, diz que seus cooperadores, quando no desempenho de suas atividades nas unidades prisionais, não poderão portarem joias, bijuterias, celulares e similares, entre outras vedações. Assim, é importante que o professor saiba que um projeto ou uma aula deve ser planejada de acordo com as normas e procedimentos de segurança da unidade.

Destacamos também, como uma das vedações, o fato de os professores serem proibidos de falar de sua vida particular e assuntos externos que não dizem respeito às atividades educacionais e que coloquem em risco a segurança dos servidores e da unidade. A condição de encarceramento, muitas vezes fragiliza as pessoas que se encontram nessa condição e é preciso discernimento, ao professor, pois ao problematizar questões particulares, ou assuntos externos que não dizem respeito às atividades educacionais, ele poderá ferir a segurança de pessoas, da unidade e, inclusive, de si próprio. Em outras palavras, o conhecimento do regulamento pelo professor é fundamental, pois é o ReNP quem disciplina como deverão ser cumpridos os procedimentos de segurança das unidades, sendo que as orientações de 2019 e 2020 encontram-se em consonância com suas determinações.

De acordo com Arroyo (2006), diante da falta de parâmetros para o perfil do educador que atua no Sistema Prisional, em virtude do caráter generalista da formação e de um histórico desfigurado da EJA, essas características pessoais e profissionais destacadas nas orientações de 2019 e 2020 favorecem aos professores o reconhecimento do ambiente que irão atuar. Isso, de certa maneira, pode anunciar que determinados comportamentos, muitas vezes incomuns, serão cobrados. Traçar um perfil para o exercício da docência nas salas de aula das prisões poderá auxiliar na seleção de professores mais comprometidos com a necessidade de uma postura diferenciada frente às necessidades da educação prisional. De acordo com as análises e leituras do perfil comportamental apresentados nas Orientações, entendemos que vários aspectos traçados para o perfil desses professores se relacionam diretamente à atividade cotidiana para os espaços prisionais. Assim, poderiam ser objeto de reflexão nos cursos de formação para esses profissionais, uma vez que integram o ambiente em que irão desenvolver suas atividades.

5 A PRÁTICA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM MINAS GERAIS

Este capítulo reflete como os sujeitos percebem e colocam em prática as políticas de formação para os professores que atuam em contextos de privação de liberdade nas unidades prisionais de Minas Gerais. Para isso, foram estruturadas seções, sendo a primeira abordando a relação entre as escolhas dos professores em exercerem a docência nas unidades prisionais e a realidade prática; em seguida são apresentadas algumas questões que envolvem a forma de ingresso e a permanência no Sistema Prisional; em seguida, é abordada a importância do processo de formação permanente do docente; são destacadas, ainda, a importância da compreensão, pelo professor, dos procedimentos de segurança adotados no ambiente prisional para que ele exerça seu trabalho; na penúltima seção, é apresentada uma reflexão sobre a configuração das políticas públicas estaduais de formação docente; por fim, será tratada a importância de se compreender os sujeitos da educação prisional como portadores de direitos.

5.1 Docência nas prisões: uma relação entre as escolhas e a prática

Muitas vezes fica a pergunta de como e por que os professores acabam exercendo a docência nas salas de aula das prisões. Primeiro, porque é curioso saber, para muitas pessoas, como é a relação ensinar e aprender nas salas de aula do cárcere. O senso comum acaba rotulando a prática desses professores como perigosa e arriscada e, muitas vezes, o próprio professor chega às prisões sem mesmo saber algo sobre esses espaços educativos. Assim, para iniciarmos nossas reflexões sobre as práticas docentes dos professores entrevistados, faz-se necessário considerarmos algumas definições importantes que poderão elucidar as considerações propostas.

De acordo com Sacristán (1999), a prática pode ser conceituada como sendo uma cultura acumulada sobre as ações. Assim, entendemos que diversas questões que instigam o trabalho do professor exigem reflexão, análise de diferentes situações e diferentes tomadas de decisões. Nessa direção, refletir sobre o trabalho do professor como um difusor do conhecimento é essencial para compreender como seus conhecimentos são mobilizados, em um movimento de reflexão sobre a organização de estratégias que promovam as aprendizagens. Antes de adentrarmos nas entrevistas e questões que foram respondidas pelos professores, por meio dos questionários, destacam-se algumas caraterísticas dos colaboradores dessa pesquisa:

Quadro 15 - Colaboradores SEJUSP/MG e SEE/MG e professores entrevistados

Professor/ Colaboradores	Formação	Sexo	Tempo Sistema Prisional
CLB1 – SEE/MG	Biologia	M	03 anos
CLB2 – SEJUSP/MG	Especialistas em Políticas Públicas	M	03 anos
P1	Letras/ Ensino religioso	M	26 anos
P2	Geografia/Mestrado em Educação	Н	17 anos
P3	Educação Física	M	03 anos
P4	Biologia	Н	12 anos
P5	Matemática	Н	03 anos
P6	Magistério/ Letras	M	26 anos

Nota: Os professores entrevistados pertencem ao quadro de servidores da SEE/MG.

Fonte: A autora, 2020.

Das caraterísticas dos docentes que participaram da Pesquisa, podemos dizer, de modo geral, que tanto os entrevistados, quanto os que responderam aos Questionários, são professores, em sua maioria, que possuem mais de dez anos de experiência no Sistema Prisional.

Quadro 16 - Dados dos professores que responderam ao questionário

Ord 69	Tempo docência	Tempo docência Sistema Prisional	Último Curso concluído	Disciplina que leciona	Sexo	Faixa etária
01	Mais de 10 anos	01 a 03 anos	Especialização	NI*	F	35 a 45 anos
02	De 01 a 03 anos	De 03 a 05 nos	Especialização	NI	M	45 a 60 anos
03	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Especialização	NI	F	Acima de 60
04	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Especialização	NI	F	45 a 60 anos
05	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Especialização	NI	M	35 a 45 anos
06	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Especialização	NI	F	35 a 45 anos
07	De 03 a 05 anos	De 05 a 10 anos	Graduação	Matemática	M	35 a 45 anos
08	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Graduação	Matemática	F	45 a 60 anos
09	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos	Especialização	Geografia e História	M	45 a 60 anos
10	De 01 a 03 anos	Mais de 10 anos	Especialização	Geografia e História	F	45 a 60 anos
11	De 03 a 05 anos	De 03 a 05 anos	Especialização	Física	M	25 a 35 anos

Nota: *NI - Não informado

Fonte: A autora, 2020.

Observa-se, quatro professores que possuem mais de dez anos de docência no Sistema Prisional e dois professores que possuem três anos de docência no Sistema. Em relação aos questionários aplicados, sete professores possuem mais de dez anos de docência nas salas de aula das prisões.

⁶⁹ Ordem não corresponde cronologicamente ao envio dos questionários, mas apenas uma sequência representativa para a construção do quadro.

Das entrevistas, foi possível perceber que as situações-problema encontradas por esses professores são muitas vezes atenuadas pelas suas experiências e pelo compartilhamento de conhecimentos na busca de ações mais coerentes para cada situação emergente que, normalmente, foge ao planejamento. Percebe-se, também, que os novatos relatam um discurso convergente com essa questão, a exemplo do Professor (**P5**): "Se eu falar que estou preparado, eu estou fechando para algo que todo dia tem novidade. Todo dia aparecem coisas novas. O que você tem que estar atento é saber lidar com situações que acontecem no dia a dia dentro da Unidade Prisional. Todo dia acontecem coisas que você não planejou e é sua reação que vai fazer a diferença".

É caraterístico, como identificado pelas entrevistas, que dentro das salas de aula das unidades prisionais muitos professores estabeleçam uma relação de troca de conhecimentos com seus colegas mais experientes, sendo esses colegas uma fonte de aprendizagem. Percebemos que situações inusitadas, e que fogem a qualquer possibilidade de planejamento, são enfrentadas a partir do auxílio dos colegas com mais experiência, como relatam os professores **P3 e P4**, respectivamente:

Minha área é difícil e eu não passei nesse último concurso. E eu só consegui essa vaga no sistema pela minha experiência, se não estaria sem trabalhar até hoje..., mas eu acho que deveriam ser promovidos cursos, nós vamos nos virando e nos moldando com a ajuda dos colegas na prática (**P3**).

[...] e vamos trabalhar com pessoas privadas, na verdade, apesar de... é.... foi tipo "na cara e na coragem", né, porque eu não tive um preparo, [...] (**P4**).

Nessa direção, conforme esclarece Tardif (1991), os professores filtram e selecionam outros saberes, julgados e avaliados, e então objetivam um saber formado pela junção de todos os outros retraduzidos e submetidos ao processo de validação pela prática, como mostra o Professor (**P4**): "Trabalhamos mais com experiência e adaptação do serviço [...]".

Ao analisarmos os relatos acerca das experiências dos professores nas salas de aula das prisões, destacamos que todos recorrem a suas experiências para resolverem problemas que aparecem em diferentes situações no cotidiano das salas de aula do cárcere. Ao perguntar como os professores se relacionam com questões que são postas no dia a dia das prisões, as seguintes respostas foram apresentadas:

Quem me levou para levou para trabalhar na penitenciária foi a professora (...). Naquele tempo nós aprendíamos com os colegas, não passei por nenhuma entrevista, aprendi errando e acertando. Nós pagávamos livros que não eram voltados para a educação de jovens e adultos, e víamos que eram leituras muito infantis e que não

podiam ser usados com adultos. Dessa forma íamos adequando nossas práticas de acordo com a necessidade dos nossos alunos, pesquisando e estudando (**P6**).

[...] O professor aprende essas coisas é na prática. Quando chega na Unidade. Eles veem a coisa acontecerem e vão aprendendo... Não tive nada de orientação sobre nada. É muito difícil, se tem eu não sei... nunca vi... eu nunca tive... Em 2009 até teve uns papeis, uns questionários, mas depois parou com isso... isso que teve uma vez...[...] (P4).

Mas a teoria é uma coisa e a prática tem uma distância muito grande, então acaba que você tem que se adaptar muito com a questão teórica ali no seu dia a dia, na sua prática. Então ajuda (teoria), mas não é uma ajuda que vai fazer uma ajuda no seu trabalho, tão grande (**P5**).

Observamos que os relatos corroboram as ideias de Tardif (2002), quando acentua que é por meio das experiências do processo de ensino e aprendizagem que o professor começa a elaborar suas formas de lidar com as mais diversificadas situações encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica. Diante dessas proposições, uma questão que se mostrou muito comum para esses professores foi o compartilhamento de experiências com os colegas de trabalho, com aqueles que possuem mais tempo em exercício no magistério, que compartilhavam seus saberes para ajudar os recém-chegados ou aqueles que não sabiam lidar com alguma situação prática do ambiente prisional. Entre esses saberes, estão aqueles que constituem as particularidades das prisões e que podem se tornar um forte obstáculo para os professores que não se dispuserem a essa troca, ou aprendizado:

[...] você vai ali pela experiência de outros que tem mais anos trabalhando, e se você for aberto a aprender, ao aprendizado, você se adapta... e é por isso que muitas pessoas não dão certo no sistema penitenciário, porque eles são fechados no trabalho dele, pensam "eu trabalho assim e vou trabalhar assim mesmo" e não vai dar certo (**P4**).

O Professor (**P4**), que já possui um bom tempo de atuação, fez declarações que também foram relatadas por outro professor (**P3**) que está iniciando a sua carreira no sistema: "Sempre eu consulto o diretor"; "Posso trabalhar isso"?

O comportamento evidenciado pelo professor (**P4**), de buscar ajuda com os mais experientes, é reiterado quando ele comenta: "Quando eu tenho dificuldades, eu vou nos professores mais antigos. O diretor é muito bom e sempre dá apoio. Recorro às experiências dos colegas mesmo, internet [...]".

Para os experientes, a prática, para os novatos, a insegurança de agir sem o auxílio dos mais experientes. Assim, no decorrer das entrevistas, foi possível constatar que as práticas em sala de aula, para os entrevistados, foram se construindo ao longo de seus trabalhos, sendo o tempo um importante aliado para a construção dos saberes docentes. Essa relação é sinalizada por

Tardif (2000), quando afirma que a dimensão temporal do trabalho "é fundamental na aquisição do sentimento de competência e na implantação da estruturação da prática" (TARDIF, 2000, p. 14). Diante das necessidades encontradas, esses professores constroem sua prática no dia a dia das prisões, compartilhando os saberes com os colegas.

Assim, nessa mesma condução, Tardif (2002), Jardilino e Araújo (2014), discorrem sobre a importância dos saberes experienciais, destacando que os professores trazem consigo experiências, pois travam relações a todo momento com o outro e com o mundo. Esses professores vão construindo suas práticas baseados nessas relações de exterioridade com outros saberes. Ainda segundo Tardif (2002, p.53), "a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a se adaptam à sua profissão". Isso fica bem evidente na fala do professor (**P5**), quando ele nos diz:

quando eu cheguei, foi meados de 2015, então não teve orientação, então foram conversas com colegas que foram me passando o que eu poderia fazer, o que não poderia, mas no início do ano seguinte nós tivemos uma reunião com o diretor de segurança, e ele passou muitas informações para a gente

Ao perguntarmos sobre a importância da experiência em relação à construção da prática docente, o professor (**P5**) diz achar importante haver uma formação específica para quem atua em contextos de privação de liberdade. De igual modo, concordou o professor (**P4**): "Acho que sim, porque nem todo mundo tem a experiência que eu tenho. Experiência de vida". Sobre essa situação, já há algum tempo, Onofre (2002) destaca que os professores não se sentem preparados para atuarem nas prisões e, com isso, acabam se formando na prática. Nesse mesmo sentido, Onofre e Julião (2013, p. 62) argumentam:

Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário educação nas prisões seja assunto fora de pauta nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, da história social e da cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito — esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, quer para professores iniciantes ou experientes.

Salienta-se, assim, que o processo de aprendizagem da docência coloca em relevo o papel da prática na construção dos saberes, ficando evidente a necessidade de o professor repensar suas ações, repassando sobre o que sabe (o que foi aprendido por meio das teorias) e as situações encontradas no dia a dia de seu trabalho. Nessa linha, Silva (2009) destaca que a reflexão crítica da prática possibilita a análise de situações, a partir de teorias abrangentes. Dessa forma, importante destacar que os saberes e experiências se desenvolvem no exercício da prática, por

meio de reflexões sobre situações que surgem, possibilitando que os professores atribuíam sentido às teorias.

5.2 As escolhas, o ingresso e a permanência no Sistema Prisional

A partir das respostas que obtivemos nas entrevistas, identificamos que as escolhas relativas à docência nas prisões, algumas não foram intencionais, como por exemplo, para cinco dentre os seis professores, como destacamos:

Quadro 17 - Relatos de como os professores chegaram às unidades prisionais

Professor	Relato Entrevista		
P5	[] encontrei uma pessoa [] ela viu meu perfil, achou que eu tinha uma identificação de trabalhar no sistema penitenciário e me convidou para estar lá[]		
Р3	[] E como a minha área não tá fácil de conseguir uma vaga nas escolas, aí quando eu saí da Lei 100^{70} eu participei da designação nas escolas-polo ⁷¹ e a única vaga que surgiu na época foi no Sistema Prisional, em 2016.		
P4	[] "na minha época eu fui chamado para ser professor lá e como eu tinha formado e precisava de estágio, tinha experiência de cadeia, fui soldado da Polícia Militar, eu tinha um relacionamento com a cadeia, e muitos professores têm medo[].		
P6	[] o professor recém-formado, vai para o Sistema Prisional, falta de opção [] Já tive alguns colegas que só chegaram aqui pois não tinham opção, a única vaga era a do sistema penitenciário, e alguns não conseguiram se adaptar e saíram.		
P2	[] "Simplesmente eu fui indicado para a vaga, alguns amigos que me indicaram num processo de indicação, me indicaram e eu fui, simplesmente abriram a porta, esses são os alunos e eu comecei []		

Fonte: A autora, 2020.

Observa-se, dessa maneira, que a inserção dos professores entrevistados nas unidades prisionais, de acordo com os dados obtidos, não se configura como uma escolha pessoal, mas como um processo externo à sua própria vontade, que vai desde uma indicação, até à falta de opção de onde trabalhar e/ou como uma forma de permanecer ativo no mercado. Com isso, a chegada nas escolas das prisões acaba representando, para esses professores, o confronto com algo novo, desconhecido e, muitas vezes, não intencional.

Ao identificar dos relatos de escolhas que esses professores muitas vezes "não fizeram", a compreensão da educação prisional, como um processo educacional diferenciado, pode ficar comprometida. Dessa forma, a situação retratada nas entrevistas não parece ser uma característica apenas de Minas Gerais, como reconheceu o Parecer CNE/CEB N°: 4/2010:

 $^{^{70}}$ Lei Complementar n. 100/2007. Essa Lei efetivou servidores públicos no Estado de Minas Gerais sem aprovação prévia em concurso público.

⁷¹ Escola referência para o processo de designação de professores.

[...] a maioria [dos professores], dependendo do Estado é composta por profissionais contratados, justificando a rotatividade constante de profissionais nas escolas [...]. Muitos nem tem experiência com o trabalho docente com jovens adultos. Saíram das Universidades para atuar nas escolares regulares do mundo livre, sem nem mesmo terem vivenciado qualquer iniciativa/ experiência com a pedagogia social (BRASIL, 2010, p.21)

Essa falta de preparo e de conhecimento das características do local de trabalho, aliada à escolha "não intencional", como adverte Paiva (2007), pode ter consequências desastrosas:

Professores que estão em escolas de presídios nem sempre fizeram esta escolha, porém aspectos procedimentais do sistema educacional os levaram até lá. Escolhas não feitas, mas impostas, podem ser desastrosas quando se trata de docentes para condições tão especiais. Não basta ao sistema, nesse caso, adotar a regra geral de lotação docente nas unidades escolares, mas adotar diferenciações que possam acolher professores motivados para o trabalho em locais diferenciados. A prática pedagógica em condições adversas e ameaçadoras pode significar um desafio para muitos, impelidos a compreender as razões do cárcere e contribuir com processos de aprendizado para sujeitos privados da liberdade e do saber sistematizado (p. 46).

Corroborando a reflexão da autora, destacamos a fala do professor (**P3**) sobre esses desafios: "eu não sabia nem como lidar com a situação, porque eu nunca tinha trabalhado com detentos, nem imaginava que tinha escola dentro das unidades, e aí eu fui saber no dia da designação... como eu precisava do emprego". Em muitos casos, o desafio se encontra logo na entrada, como destacou um dos professores: "Quando eu cheguei fui com a cara e a coragem e graças a Deus eu gostei muito".

Paiva (2007) discorre que professores que estão nas escolas dos presídios, muitas vezes, são levados por aspectos procedimentais do sistema educacional, como por exemplo a falta de vagas em escolas regulares, que acabam levando-os para as escolas dos presídios. Muitos chegam às prisões para trabalhar sem nunca terem imaginado ou entrado em uma prisão, como nos diz um dos professores que respondeu ao questionário: "abracei como missão, pois quando participei do processo não tinha ideia do que iria encontrar" (Resposta ao questionário aplicado ao Professor/2019).

O desconhecimento de como funcionam as prisões faz com que esses professores deixem de aplicar conhecimentos condizentes com a realidade dos sujeitos que ali se encontram e com as particularidades do cárcere. Para muitos, é um mundo desconhecido, mesmo porque é da própria natureza desse espaço, esse isolamento. A dificuldade de penetrar no universo prisional é responsável por essa falta de conhecimento. A natureza prisional, que se caracteriza pela manutenção da ordem, faz com que as relações, que emergem de seus ambientes, sejam pouco conhecidas no mundo externo.

Esse desconhecimento do ambiente escolar prisional, enquanto um ambiente que também promove educação, quando não compreendido pelos professores, pode dificultar seu exercício docente e, até mesmo, comprometer o processo de ensino, como evidencia a fala do professor (P2):

Simplesmente eu fui indicado para a vaga. Alguns amigos que me indicaram [...] me indicaram e eu fui. Simplesmente abriram a porta, esses são os alunos, e eu comecei. Mas se eu tivesse uma preparação anterior eu poderia ter rendido mais em alguns momentos. Eu não fui preparado (**P2**).

Essa situação também é denunciada por Andriola (2013), quando afirma que há um imenso despreparo quanto à falta de uma formação teórica que fundamente a prática nos presídios. Situação dramática, como relata o professor (**P3**), pois pode levar, de fato, ao comprometimento do trabalho docente: "estou tentando desenvolver um bom trabalho, porque trabalhar em uma unidade não é a mesma coisa que em uma escola 'normal', né?! Então, assim, nem sempre nós conseguimos executar nosso trabalho como gostaríamos, mas ainda assim eu estou satisfeita e gosto muito" (**P3**).

Assim como nas entrevistas, os dados identificados por meio dos questionários confirmam que a entrada de professores no Sistema Prisional não se dá por direcionamento acadêmico, isto é, em função da formação inicial, mas, sim, por aspectos que os levaram a isso. Soma a essa questão, o despreparo que eles mesmos relatam em relação a formação inicial que receberam. Dos onze professores que responderam ao questionário, nenhum disse que obteve formação adequada e suficiente para atuarem nas prisões. Entretanto, desse número, seis concordam totalmente que, "são professores da EJA em contextos de privação de liberdade, não por terem adquirido uma formação adequada, mas pela sensibilidade e por convicções pessoais que os motivaram a atuarem". Aqui se destaca que a permanência de alguns professores no exercício de sua profissão nas prisões ultrapassa o fator "formação". Para eles, outras questões e motivos, mesmo diante dos desafios, os fazem ficar. Cita-se como exemplo a resposta de um dos professores, que ao ser perguntado sobre como se sentiu ao ir trabalhar dentro do presídio, e se estava preparado para isso, assim respondeu:

em princípio não tive escolhas, fui pela necessidade de trabalhar. Aos poucos fui me acostumando com o trabalho no Sistema e consegui me adaptar. Hoje o trabalho no Sistema é a minha preferência de emprego, porque acabei gostando (Resposta ao questionário aplicado ao Professor/2019)

A despeito dos relatos de despreparo para assumirem as salas de aula das prisões, e as escolhas não intencionais, uma questão que se destaca é a alegação de se sentirem bem e optarem por

continuar nas salas de aula das prisões pelo gosto de estarem ali, apesar das dificuldades. Uma das questões que Mariano (2006) nos leva a considerar é que o encontro com o inesperado das prisões também pode ser um fator decisivo na opção pela permanência nesse ambiente:

Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão (MARIANO, 2006, p.44).

Assim, percebemos que sentimentos são experimentados, que são importantes e decisivos para que esses professores permaneçam, ou não. É o que mostra a professora (**P3**), quando faz questão de destacar que, a despeito dos problemas, "ainda assim eu estou satisfeita e gosto muito". E, também, a professora (**P6**), quando ressalta que "no Sistema Prisional, estou lá porque eu gosto mesmo". Ou, ainda, o professor (**P5**): "amo dar aula... amo estar na escola, amo fazer parte da vida das pessoas, realizar um sonho independente das dificuldades, de salário... eu faço porque eu amo fazer o que eu faço".

A descoberta da satisfação pelo trabalho exercido no contexto das prisões também foi relatada pelos professores que responderam aos questionários. Nesse sentido, dos onze que responderam, dez professores "concordam totalmente" com a afirmativa: "gosto do que faço". Adjacentes à essas ideias, os professores entrevistados falam um pouco do engajamento e de um certo encantamento com a educação prisional:

Gosto demais... gosto muito de dar aula para eles lá porque eu acho que precisa de conhecimento ali, porque eles são em grande maioria pobres de origem muito difícil, dessas favelas, aglomerados, e não têm referência de nada. Tem uma menina lá que fez 6ª série comigo e já fez advocacia quando saiu da cadeia, continuou estudando, e virou advogada...[...] (P4).

Essa associação entre o prazer de trabalhar e os destinatários da educação prisional aponta para as principais características dos sujeitos da EJA, conforme respostas apresentadas:

Uma das coisas que eu mais gostei de trabalhar no sistema e a questão do respeito que os detentos têm com os professores, assim é uma disciplina invejável, que a gente não vê nas escolas "normais". Eu acho que isso, para mim foi a melhor coisa que eu encontrei lá dentro, porque aqui fora todo mundo pensa diferente quando você fala que trabalha dentro do sistema, a primeira coisa que eles perguntam é se eu não tenho medo, porque trabalha com bandido e tal, mas eu acho que na escola regular é muito mais perigoso do que aqui dentro. (P3)

Gosto de vê-los como seres humanos, penso que eu estou ali como professora para ensinar e eles estão ali somente como meus alunos. (**P6**)

No primeiro momento fiquei muito apreensiva, mas com o passar dos dias, o sentimento se transformou. Passei a entender que a educação, para aquele público, é

a única forma de ressocialização existente. (Resposta ao Questionário aplicado ao Professor/2020)

Assim, destacamos dos dados que, mesmo não fazendo a opção de exercerem a docência na prisão, alguns dos professores entrevistados, e que responderam aos questionários, acabam fazendo das salas de aula do cárcere uma opção, com o passar do tempo.

Para Scarfó (2002), embora muitos se sintam despreparados para as salas de aula das prisões, os professores mostram uma condição que diz a respeito à sensibilidade aos problemas sociais, ao dar forma humana aos valores. E é essa sensibilidade que se sobressai na fala dos professores entrevistados, ao se referirem aos sujeitos envolvidos nesse processo educacional. A esse respeito, Gatti (2015) acrescenta que o professor abre a seus alunos a possibilidade de cada um construir-se como um ser cultural; por isso, é importante destacar que, mesmo sem condições, na maioria das vezes, esses professores se mostram favoráveis a exercer a docência dentro das salas das prisões, afinal. Como destacam Tardif e Lessard (2005), a docência é uma atividade que se dedica a outro ser humano. Além disso, a dimensão da sensibilidade e das emoções, presentes na relação docente, na concepção de Tardif (2002), também faz parte da constituição dos saberes profissionais desses professores.

5.3 A formação dos professores: uma construção contínua

De acordo com as leituras dos documentos, relatos dos entrevistados e análise dos questionários, destacamos uma questão que é recorrente nas discussões sobre a formação de professores em contextos de privação de liberdade. Antes, acentuamos as proposições de Garcia (1999, p. 26), que define como objeto da formação docente:

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem.

Assim, depreende-se que o objeto da formação docente é um processo dinâmico, inconcluso e que, de acordo com Freire (1993, p. 22-23), "é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. A educação é um processo permanente em razão da infinidade do ser humano [...]. A educação e a formação permanente se fundam aí".

Para Tardif (2000), no plano da formação e do exercício profissional, o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas um conjunto de conhecimentos, chamados de saber docente. Dessa maneira, o processo de formação docente não se encerraria com os cursos iniciais de formação promovidos pelas universidades, pois os processos de formação inicial e continuada são complementares e aliados no enfrentamento dos impasses encontrados para o exercício das atividades do professor.

Assim, ao se verificarem os dados das entrevistas e dos questionários, destaca-se que ainda há uma dicotomia entre a formação teórica e a prática, com fatores que deixam os professores inseguros, pois as universidades não apresentam uma formação que reflete uma visão mais próxima da realidade. A esse respeito, disse o professor (P4), em relação à temática: "a faculdade ajuda muito e acho importante a formação continuada". Ao destacar a formação inicial, o professor logo discorre que a formação continuada também é importante. Nessa direção o professor (P2): "a universidade [...] não tem uma disciplina, acho que está até dentro da própria pedagogia, especificamente, para falar de educação prisional. Nós nunca tivemos uma experiência, uma visita, nem nada. Eu acho que as universidades deveriam ter pelo menos uma pouca participação com alunos, igual eu te falei que eu só fui conhecer a escola no sistema quando eu consegui essa vaga no sistema".

Ao se perguntar aos professores, mediante questionário, se sentiam preparados para estarem à frente das salas de aula dentro das unidades prisionais após cursos de licenciaturas, dez "discordaram totalmente" dessa afirmação. Tal posicionamento é corroborado por Silva e Moreira (2011, p. 96), que afirmaram não haver uma preocupação em formar o professor para as prisões, pois os cursos de formação de professores, mesmo em instituições públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade desse tipo de formação.

Com base nos dados e manifestações levantadas nesta pesquisa, não é possível afirmar que as universidades (cujos cursos iniciais não contemplam as especificidades de formação para docentes que pretendem atuar nas escolas prisionais) sejam as grandes, ou as únicas, responsáveis pelo despreparo desses professores que chegam às salas das unidades. É o que nos faz pensar a professora entrevistada (**P6**):

quando fui fazer a faculdade de letras, várias coisas que eu aprendi na faculdade eu vi que poderiam me ajudar dentro da sala de aula. [...] Agora eu já percebi que está havendo mudanças. No mês passado esteve alguns alunos do curso de pedagogia na Unidade para fazer uma entrevista com a pedagoga, acho que agora as faculdades estão começando a preocupar com as outras modalidades de ensino (professor

entrevistado P6).

A necessidade de que os professores saibam lidar com questões específicas também foi destacada na entrevista do professor (**P2**), ao comentar sobre a importância da formação docente para a compreensão do ambiente prisional e das questões que refletem na atuação do professor:

a preparação é importante. A gente tem que pensar nessa preparação não só no início..., mas durante. Porque você fica viciado com algumas coisas, você vai fazendo a repetição, mas o aluno está ali e se você não estiver sempre ligado uma hora ele te pega, então essa formação tem que ser continuada, durante, para a gente estar bem atento

Ao responderem ao questionário, seis professores também concordam totalmente com a afirmação de que a formação inicial e continuada de professores são atividades essenciais para entender o ambiente no qual os docentes estão inseridos. Essa compreensão do ambiente prisional é importante tanto para as escolhas profissionais iniciais desses docentes quanto para prosseguirem exercendo a docência nas salas das prisões.

É importante dizer, como bem expõe Libâneo e Pimenta (2006), a formação inicial, por mais eficiente que seja, não consegue colocar o professor frente às novas e tantas necessidades exigidas para melhorar a qualidade social da educação. Isso porque as unidades prisionais são ambientes particularizados e sujeitos a situações inusitadas que, dificilmente, poderão ser previstas. Essa imprevisibilidade é inerente do próprio ambiente. Para exemplificar, ao mesmo tempo que se tem uma aula correndo dentro de sua normalidade, fatos inusitados podem acontecer e mudar toda aquela rotina. As rebeliões podem atestar isso. Todavia, conhecer os espaços prisionais antes de exercer a docência pode ajudar o professor a compreender melhor a dinâmica, principalmente no que tange aos procedimentos de segurança das unidades prisionais, como nos levam a refletir alguns professores em suas entrevistas:

E para formação do professor, um Estágio. Deveria ter um estágio. (P4)

Teve uma aplicação do ENEM, ou ENCCEJA, até foi um amigo meu, primeira vez que ele entrou, foi aplicar as provas (coordenador), aí jogaram uma bomba e ele saiu correndo [...], que é isso, que é isso" e saiu... e eu fiquei muito tranquilo, porque eu vejo isso [...], estou preparado para isso [...] diferente de outros (professores) que, pela necessidade, [...], então falta essa preparação "o que é que eu vou encarar lá"? (P2).

Assim, as especificidades das salas de aula das prisões nos permitem destacar, de acordo com os dados da pesquisa, que os cursos de formação inicial não são os únicos responsáveis por uma formação que requer grande particularidade de conhecimentos, pois, de acordo com Huberman (1995) *apud* Papi (2011, p.2), "o início da docência é o momento no qual o professor se depara

com a realidade na qual irá desempenhar as suas funções". Entretanto, de acordo com as entrevistas, isso não impede a participação das universidades, mesmo que minimamente, na formação dos professores que irão trabalhar dentro das unidades prisionais, o que lhes permitiria conhecer mais da realidade das prisões e de seus sujeitos.

5.4 Os procedimentos de segurança no ambiente prisional

Em que pesem os autores discutirem o despreparo dos professores para enfrentarem a realidade das escolas, de um modo geral e não somente os que chegam às prisões, destaca-se que o ambiente prisional possui muitas particularidades, inclusive, algumas dessas, são procedimentos rotineiros de segurança do ambiente, determinados por regulamentos e normas específicas, que levam à necessária convergência entre educação e segurança. O conhecimento de tais procedimentos, além de obrigatórios, são também importantes para que o professor possa planejar adequadamente suas atividades.

De acordo com o artigo Art. 157 do ReNP (MINAS GERAIS, 2016), compete ao pedagogo de cada Unidade Prisional, "entre outras atribuições, orientar toda a equipe da escola sobre as normas de funcionamento da Unidade Prisional, bem como orientar quanto à postura de professores e alunos em sala de aula" (MINAS GERAIS, 2016, p.93). Destacamos, nesse sentido, algumas medidas de segurança que fazem parte da rotina desses professores, como: não portar materiais e equipamentos não permitidos em sala de aula; aguardar que os Agentes da segurança levem os presos para as salas de aula; não portar aparelho celular; registrar os acessos no Sistema INFOPEN, entre outras, que fazem parte da rotina de segurança das unidades prisionais.

O modo como os professores lidam com esses procedimentos de segurança não é harmonioso, conforme destacam alguns entrevistados, que evidenciam a necessidade de o professor compreender o ambiente em que trabalha. A respeito disso, o professor (**P4**) comenta, a partir de sua longa experiência: "tem professor que não aceita aquilo. Eu já sei o que vai acontecer, então eu não faço... por exemplo, entrar com a chave no bolso. Chave fica é na portaria. A chave não vale nada, mas lá dentro tudo vale". Esse mesmo professor chama a atenção para o modo de se vestir, que deve ser observado de acordo com os procedimentos que são próprios das salas de aulas das prisões:

porque se você for com uma camisa lá pode dar problema... tem que ir de avental, sempre eles estão pedindo para ir de avental para diferenciar dos outros, quer dizer... uma chave ou uma coisa assim sempre tem que deixar na portaria, o cara não pode esquecer dessas coisas, estar sempre atento, o cara não pode ser um cara comum (**P4**).

Assim, de acordo com a entrevista, é possível observar que quando o professor conhece o próprio ambiente de trabalho, no caso as prisões, mais clareza e compreensão ele terá em relação aos procedimentos legais e necessários. Compreender o significado de trabalhar como professor dentro de uma prisão é, também, uma forma de desmitificar essa atuação, conforme destacado por uma das pessoas entrevistadas, que é responsável por acompanhar a educação prisional na SEJUSP/MG:

O ambiente carcerário é um ambiente diferente do que muitas pessoas estão acostumadas, quem nunca entrou ou teve que lidar... é um pouco com muitos mitos. Então, talvez um treinamento que desmistificasse algumas coisas para que os professores fossem com um pouco menos de medo, né?... talvez ajudaria um pouco, ou talvez entender que temos toda uma legislação de procedimentos próprios para serem feitos dentro das unidades, movimentação de segurança.... talvez seria interessante de ser tratado, você entender como movimentam os alunos, da cela de um pavilhão para a escola, às vezes, o professor entenderia um pouco melhor sobre a Unidade Prisional, ter menos medo, ou até entender como funciona aquilo ali por que que os presos chegam e um dia estão estressados, ou por que em um belo dia estão mais calmos. Entender o porquê da Unidade Prisional, como é o contexto, para não ter algum atrito que possa ocorrer, alguma má comunicação ... ou não se colocarem em alguma situação de risco. Nós nunca tivemos disso, mas saber como se portar com aquele aluno, por que são alunos, mas são alunos em privação de liberdade... até para isso, saber lidar com alguns casos muitos específicos seria interessante para o professor [...] (CLB2)

Ao perguntar se a SEJUSP/MG realiza algum trabalho de ambientação com os professores, a mesma entrevistada, comenta:

Não. Não em nível de Secretaria. Isso fica mais em uma questão da Unidade em explicar o trâmite para entrar, ou que pode, o que não pode. Eles conseguem repassar isso assim, a sala de aula é aqui, então quando você entrar você só pode entrar com seus documentos, e a materiais. Não pode entrar com dinheiro, não pode entrara com celular, isso fica na parte administrativa que o preso não vai…essas coisas são passadas pela própria unidade [...] (CLB2)

Mas, o que se pode perceber é que nem todos recebem essa orientação quando chegam à unidade, como destaca um dos professores:

A educação também vai nessa linha do Sistema Prisional, jogam o professor lá, meio que "jogado", e não falam para ele quais são os procedimentos. Na escola, a gente tem esse cuidado, mas, mesmo assim a gente já teve problemas pontuais, questão do comportamento dentro da Unidade, mas por "falta" da própria Unidade, por exemplo, procedimento de entrada, procedimentos simples da censura: o que não pode? O que se pode? O *scan* pode passar duas vezes ou é só uma? O que eu tenho que fazer quando o GIR (que é o Grupo de Ações Táticas) tiver fazendo uma ação, qual é a minha postura? Não é.... não tem isso. E se tiver uma situação de risco e vou correr? Ou ficar parado? O que que eu vou fazer? Então não se prepara o professor para isso. Às vezes

eu, com diretor da escola, fico muito mais preocupado com a questão da segurança do que a própria Segurança (P2)

Além da formação dos professores, percebemos que também é necessária uma formação para os profissionais da área da segurança pública, que também exercem uma função educativa nesse ambiente. Uma formação que dialogue com questões especificas das prisões. A esse respeito, um dos professores esclarece:

O agente também precisa ser formado, precisa de uma preparação, porque ele lida com o preso, mas em determinado momento o preso é aluno, [...]. Dentro da escola você não vai ver o professor chamar o aluno de preso, nem pelo INFOPEN, então ele é aluno e o agente não entende isso. (**P2**)

Ao destacar a necessidade de formação para os agentes, percebe-se a urgência de convergência entre duas lógicas (segurança e educação), necessárias para a promoção da educação nas prisões. A formação dos agentes, nesse sentido, ajudaria o professor a desenvolver seu trabalho não só sobre a ótica da segurança, da sua integridade ou da integridade de seus alunos, mas da compreensão de que todos devem participar do processo que promove a educação nas prisões, cada qual contribuindo de acordo com suas especificidades, como advertiu o professor entrevistado mais experiente do grupo:

Hoje em dia eles ficam próximos às salas de aula e não deixam o professor sozinho, sempre tem [...] agentes. Ajuda e atrapalha, eles ajudam nessa questão de segurança mesmo, mas, às vezes, atrapalham quando chamam atenção de um aluno de alguma coisa que era dever do professor (**P6**).

A comparação entre o trabalho docente e o trabalho dos agentes também esteve presente na fala de outro professor, quando ele afirma haver um tratamento diferenciado entre eles e como se sentia:

Não, não me sinto valorizado. Acho até um absurdo o tratamento que o Agente tem e que o professor tem. Não sei como. [...] . Hoje, dentro da Unidade, o único profissional que não tem o adicional de periculosidade é o professor. Até "brinquei" em uma reunião que se a gente tivesse uma rebelião, dentro da unidade, e se essa unidade fosse um barco, uma embarcação maior, e se eu fosse lá no diretor geral: "Ó, eu vim buscar nossos botes salva vidas" a resposta seria que a gente não teria botes salva-vidas (**P2**)

Ao que parece, o entrosamento, a valorização e a formação, também para os agentes da segurança se destacam, nesse sentido, como necessárias ao entendimento do trabalho do professor. Além disso, como já discutido neste trabalho, a necessidade de formação de todos os agentes institucionais se deve à compreensão de que os diferentes grupos são responsáveis por colocar as políticas em ação, o que se dá a partir de contextos específicos e dos recursos disponíveis em cada realidade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Ou seja, não somente os

professores são os responsáveis pela educação no Sistema Prisional, mas, também, os diretores, pedagogos e agentes prisionais, que precisam de aprimoramento de sua formação, como foi destacado por Andriola (2013).

5.5 Políticas públicas de formação docente: uma reflexão sobre a ação dos professores

A percepção dos professores é essencial para identificar como as políticas públicas de formação chegam até as salas de aula das prisões e se configuram, pois, conforme Mainardes (2006), é no contexto da prática que as políticas são colocadas em ação, são interpretadas, recriadas produzindo seus efeitos e consequências. Ao entrevistarmos os professores e, a partir das respostas dos questionários, identificamos um cenário mais real no que concerne às oportunidades e possibilidades de formação, consideradas no confronto com a perspectiva dos órgãos públicos responsáveis pela elaboração, aplicação e acompanhamento dessas políticas.

Como já vimos no capítulo "A formação docente na perspectiva das políticas públicas de Minas Gerais" (p. 80-104), os Planos Estaduais de Educação nas Prisões em Minas Gerais consubstanciam as medidas a serem adotadas na elaboração do diagnóstico da educação prisional no estado, além de apresentar metas e ações para todas as dimensões da educação prisional, inclusive para a formação de professores. Vimos, ainda, que foram produzidos dois Planos (2012 e 2015) e é justamente sobre eles que indagamos aos professores.

Nesse sentido, perguntamos ao professor (**P6**), que atua há vinte e seis anos no Sistema Prisional, como Minas Gerais estaria promovendo as ações para a formação docente de acordo com o Plano Estadual de Educação nas Prisões. Com certo espanto, ele respondeu com indagações: "Plano de Estadual de Educação nas Prisões de Minas Gerais? Nunca. Por quê? Tem esse programa?"

Quanto ao entrevistado (**P4**), a resposta foi: "não conheço... no detalhe não conheço, mais ou menos eu sei inteirar que existe isso, mas eu não sei nada sobre isso, não chega na minha mão nada...".

Nessa mesmo fundamento, o desconhecimento acerca das ações de formação estabelecidas nos Planos também foi destacado nos questionários: quatro responderam que desconhecem, sendo que dois professores afirmaram não conhecer nenhuma política pública de formação de professores para quem atua em contextos de privação de liberdade.

Apesar de estarmos diante de um tema recente, pode-se dizer, destacando os documentos analisados, que houve um avanço, concentrado na produção de leis e documentos orientadores para a educação nas prisões e uma perceptível preocupação com a oferta e garantia do direito à educação nos espaços prisionais, diferente no que tange à formação de professores.

Ao perguntarmos ao professor (**P2**), que possui dezessete anos de atuação no Sistema Prisional, se ele conhecia algum dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões, obtivemos a seguinte resposta:

Eu até participei, na Assembleia Legislativa, de uma audiência pública; até tinha um público bem bacana; acabei participando, mas da finalização é que eu acabei não participando, não acompanhei de perto; na verdade nem sei se já conseguiu sair, porque até então acho que Minas Gerais nem tinha "Plano".

Ao perguntamos aos professores, por meio dos questionários, se, atualmente, as políticas públicas de formação para os docentes que atuam na EJA em contextos de privação de liberdade eram suficientes, onze disseram que não. Ainda diante dos questionários, aos perguntarmos se eles conhecem algum programa ou política pública que incentive a formação docente nos contextos de privação de liberdade, as seguintes respostas foram obtidas de sete entrevistados:

Quadro 18 – Respostas obtidas sobre o conhecimento de programa ou política pública que incentive a formação docente nos contextos de privação de liberdade

- Sim;
- Não;
- Não;
- Só palestra, já faz tempo;
- Entre 2000 a 2003, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública oferecia cursos, palestras, seminários voltados para os educadores;
- Não, as secretárias nunca disponibilizaram nos últimos dez anos;
- Não conheço e nunca participei

Fonte: A autora, 2020

Esse mesmo questionamento foi realizado para a entrevistada (**CLB1**), "se havia em Minas Gerais algum programa de formação específica ou avanço na política de formação docente para os professores que atuam nas prisões". Em resposta, ela afirmou que não e, também, que:

Em relação ao avanço para a formação docente, não vi nenhum apoio assim não. Inclusive, também na parte financeira. A EJA de um modo geral recebe um valor inferior ao ensino Médio Básico, então assim, pode ser que mais para frente pode haver avanços porque eles estão buscando, mas... assim... eu não senti apoio do MEC e nem da SEE/MG para que tivéssemos verbas para melhorar.

Assim, o que é possível verificar, ao confrontarmos o que está posto em relação às ações, competências e metas para a formação de professores identificadas nos Planos de Educação nas

Prisões (2012 e 2015), bem como no Acordo de Cooperação Técnica (2019) e na Orientações de Serviço (2019 e 2020), apresentadas no capítulo anterior, somando-se aos dados obtidos por meio dos Questionários e entrevistas realizadas, constatamos que as ações previstas para o desenvolvimento e promoção para a formação docente são insuficientes e não chegam para a maioria desses professores, sendo que muitos, até mesmo, desconhecem a sua existência.

Dessa forma, apesar de Minas Gerais avançar na formulação da elaboração de dois documentos para a promoção da educação prisional (Planos de 2012 e 2015), não é possível identificar, por meio dos dados coletados e as propostas de ações presentes nessas documentos, a configuração prática de ações de formação específica para esses professores.

Os Planos Estaduais de Educação nas Prisões de Minas Gerais, como já destacamos, possuem outras metas e dimensões para a promoção da educação prisional de modo amplo e geral. Entretanto, ao extrairmos desses documentos ações específicas para a formação de professores, observamos um movimento acanhado diante do universo de docentes que atuam nas prisões de Minas Gerais.

De acordo com os dados da Diretoria de Profissionalização e Ensino (DEP), 112 escolas encontram-se em funcionamento nas unidades prisionais. Importante destacar as ações previstas nos dois Planos de Educação para as prisões em Minas Gerais:

Quadro 19 -. Destaca as metas e ações para promoção da formação de professores informadas

Documento	Quantidade de Professores	Cronograma de Ação	Estabelecimento Penal - Quantidade	Dimensão do Plano
PEEPMG (2012)	200	2012.2014	80	Formação de Profissionais
PEEPMG (2015)	105	2015-2016	Não informado	Ações para a melhoria da qualidade da oferta de educação

Fonte: A autora, 2020.

Nas metas destacadas nos dois Planos Estaduais de Educação havia uma proposta de ação para a formação de professores dentro das dimensões "Formação de profissionais" e "Ações para a melhoria da qualidade da oferta da educação". Contudo, apesar das proposições elencadas nos dois Planos (2012 e 2015), não foi possível identificar, pelas falas dos professores, como eles receberam essas ações que foram propostas, no que se refere ao processo de formação, uma vez que os docentes desconhecem ou não identificam ações concretas e especificas voltadas para a formação de professores que exercem suas funções nas prisões.

Ao perguntarmos aos professores, por meio do questionário aplicado, "Como você avalia a oferta e a implementação de políticas públicas de formação para o docente que trabalha em contextos de privação de liberdade no Estado de Minas Gerais", obtivemos, entre os que responderam:

Quadro 20 - Respostas obtidas sobre avaliação da oferta e implementação de políticas públicas de formação para o docente que trabalha em contextos de privação de liberdade

- Boa
- Serão todas muito bem-vindas, porem "sem pessimismo", não acredito que nossos governantes em todos os níveis pensem nessa possibilidade. O sistema está funcionando então deixa como está.
- Não é ofertada nenhuma formação.
- Ruim
- Não conheço ou não existe.
- Fraco
- Insuficiente para qualificar o profissional para trabalhar com alunos no contexto de privação de liberdade!!!
- Não conheço.
- A desejar
- Precária.
- Regular

Fonte: A autora, 2020.

Na mesma direção, destacamos respostas do professor (P4):

Pesquisadora: o senhor conhece algum programa, projeto ou política pública do Estado que ajude nesse tema (formação de professor em contexto de privação de liberdade)? O senhor já foi convidado para participar de algum programa, de algum projeto, ou para fazer algum curso fora da Unidade que ajudasse na sua formação?

P4: Já fui em algumas palestras, mas sobre isso aí, não. Se tiver vai ser melhor para mim. Quando eu tenho dificuldades eu vou nos professores mais antigos. O diretor é muito bom e sempre dá apoio. Recorro as experiências dos colegas mesmo, internet...[...]

Pesquisadora: Então o senhor não conhece nenhum programa, oferecido pela Secretaria de Educação, nem pela Secretaria de Segurança Pública?

P4: Não conheço nenhum programa.

Sobressaem as falas de alguns dos professores entrevistados, ao perguntarmos se conhecem alguma política pública de formação, que cuidam da formação do professor dentro do sistema penitenciário de Minas Gerais:

(P3): "Não";

(**P6**): "Não. Tenho 26 anos de carreira e até hoje nada";

(P5): "Já fui em algumas palestras, mas sobre isso aí, não";

(P4): "Não conheço nenhum programa".

Assim, corroborando com as ideais de Julião (2012), "o Brasil já está em um patamar que já ultrapassou as discussões sobre o direito à educação, sendo necessário agora uma análise de suas experiências, consolidando, implementando e avaliando suas ações". Ao analisarmos as experiências de formação desses professores, a partir das proposições das políticas públicas produzidas pelo Estado de Minas Gerais, identificamos, por meio dos dados da pesquisa, que há um longo caminho a ser percorrido de acordo com a percepção desses professores:

Não, não me sinto valorizado. Acho até um absurdo o tratamento que o Agente tem e que o professor tem. Não sei como. [...] . Hoje, dentro da Unidade, o único profissional que não tem o adicional de periculosidade é o professor. Até "brinquei" em uma reunião que se a gente tiver uma rebelião, dentro da Unidade, e se essa Unidade fosse um barco, uma embarcação maior, e se eu fosse lá no diretor geral "óh, eu vim buscar nossos botes salva vidas" a resposta seria que a gente não teria botes salva-vidas. (P2)

Os entes públicos têm que oferecer (formação continuada). Nós já ganhamos pouco, não é um salário satisfatório. A gente investir nisso aí na faculdade... é igual eu estou tentando, né?! Tentei na Federal e não consegui, quer dizer, eu tinha que já ter uma especialização, o Estado deveria me aceitar lá como professor, já ajudava demais. A faculdade ajuda muito e acho importante a formação continuada... essa formação continuada é responsabilidade do Estado, não é da gente mais... você não vai pegar, né?! Isso tem custo, despesa... (P4)

Ainda nessa direção e de acordo com o PEE/MG (MINAS GERAIS, 2015, p 114):

As escolas estaduais que funcionam nas Unidades Prisionais são geridas de forma compartilhada: o pedagógico é de responsabilidade da SEE/MG, enquanto a infraestrutura e a segurança são de responsabilidade da SEDS.

Assim, destaca-se que, em regime de colaboração firmado por documentos formais, SEE/MG e SEJUSP/MG possuem competências para a promoção de educação nas prisões.

Ao perguntarmos, por meio das entrevistas, se há, especificamente em relação à formação do dos professores, projetos, políticas ou programas oferecidos pelo Estado de Minas Gerais, obtivemos a seguinte resposta: (P2):

que tem foco no professor eu desconheço, mas isso mais porque não cumprem o que acordaram, de se ter essas capacitações. Hoje tem um problema sério que acho que acontece mais na Secretaria de Educação, creio eu, que as pessoas que estão lá para lidar com o Sistema o não conhecem.

Ainda de acordo com os dados, ao perguntarmos para ao entrevistado (**CLB1**) se existe alguma ação sendo realizada pela SEE/MG que ajude o professor em seu processo de formação: "muito pouco. O que nós já fizemos são formações, onde fizemos só com a (A, B e C), devido a recursos financeiros" (Entrevistado, **CLB1**, SEE/MG).

Ao perguntarmos, para o entrevistado (**CLB2**), da SEJUSP/MG, se existe alguma ação que trabalhe políticas públicas especificas para a formação desse professor no âmbito dessa Secretaria, obtivemos:

Não. Porque, o que acontece, os professores são da SEE/MG. Eles não são professores do Sistema Prisional. Nós temos uma parceria com a SEE/MG, nós temos pedagogos nas unidades prisionais para desenvolverem diferentes trabalhos, de eventos socioculturais, eventos esportivos, cursos profissionalizantes, eles viabilizam, ensino superior, cursos EAD, todos os tipos de promoção ao ensino em paralelo com a escola, então nesse caso nós não temos formação para os professores. Às vezes acontece alguma orientação ou formação para os pedagogos, que são servidores da SEJUSP/MG, que era SEAP... então assim, se fazemos uma videoconferência, com os pedagogos, com os diretores das unidades prisionais, com diretores de atendimento para falar sobre as demandas de ensino, ENEM, Enceja, que tangem ao ensino, profissionalizante, mas que não são para os professores [...] (Entrevistado CLB2, SEJUSP/MG, 2020).

Ainda no sentido, sobre o Plano Estadual de Educação nas Prisões:

Esse plano orienta algumas ações nossas aqui. Isso é bom. Ele está para ser revisado este ano, pelo menos é o que indicou o DEPEN e acho que é sempre bom ter uma normativa mais geral. Em alguns pontos, talvez na parte prática, na ponta, dentro de uma Unidade deva de fato ser revista, porque cada um vai ter sua peculiaridade, algumas coisas nem sempre vai ser tão tangíveis quanto na teoria, então isso é um pouco mais complicado. Quanto à formação do professor, eu realmente não sei, porque como professor não faz parte do nosso quadro de servidor, então não é uma coisa que eu acompanho (Entrevistado CLB2, SEJUSP/MG, 2020).

Para o professor entrevistado (**P2**), em relação aos programas e políticas públicas de formação para professores em Minas Gerais:

Posso dizer que, na verdade, não existiram de fato, né? Acho que esse foi um grande problema, né? Porque se contrata o professor e não se prepara o professor para a sala de aula e aí é um problema sério [...] Não temos um documento direcionado para essa formação. Se tem eu não nunca tive acesso. O que sei é que tem um convênio, não sei o parágrafo, mas que tem esse acordo dessa formação continuada para o professor, só que infelizmente o pessoal não investiu nisso ainda.

Como se vê, diante dos dados e revelados, identificamos que, no momento atual, não há nenhuma política pública em ação que promova a formação de professores que atuam nas prisões em Minas Gerais, considerando as informações evidenciadas por meio de entrevistas e relatos das respostas dos questionários.

Ainda que seja possível identificar avanços nas ações que promovem a educação prisional no Estado de Minas Gerais, percebemos a necessidade de aprimorar, ampliar e acompanhar essas políticas locais para a formação de professores em contextos peculiares, como é o caso das prisões. Não há como falar de promoção da educação no ambiente prisional sem falar

das destacadas contribuições dos professores nesse processo. A esse respeito, Julião (2016, p.32) discorre que:

Saindo do âmbito legal para efetivação da política na prática, infelizmente não podemos nos vangloriar dos nossos feitos. Ao contrário de alguns países, como a Argentina, por exemplo, que além da educação básica no cárcere possui experiências consolidadas de ensino superior há décadas em algumas unidades prisionais, o Brasil, além de não ter saído das experiências de educação básica [...] (JULIÃO, 2016, p. 32).

De acordo com os dados e análise da pesquisa, é possível identificar ações pedagógicas pontuais em Minas Gerais que objetivaram auxiliar o professor diante das dificuldades relacionadas às práticas nos espaços prisionais. É possível dizer, também, conforme se apresentam os dados, que são iniciativas que não pertencem a uma política de formação de professores caracterizada pela continuidade, solidez e acompanhamento, como identificado pelos próprios professores que contribuíram com a pesquisa.

Nessa direção, ao perguntamos para a entrevistada **CLB2** (SEJUSP/MG), sobre as políticas públicas de formação de professores e seus reflexos, obtivemos:

isso na verdade é uma questão muito mais estadual, porque quem oferta o ensino dentro das Unidades é o próprio Estado. O que a gente tem, de incentivo ao estudo, que seja proporcionado pelo governo federal, na verdade não é nem uma política perene. Esse ano eles estão encaminhando mobiliário escolar para as unidades prisionais, mas por meio do DEPEN/MJ. Então isso é um incentivo, mas não é uma ação, um projeto perene de ensino, de desenvolvimento de ensino, de aulas específicas. É um incentivo, mas é pontual, por exemplo, encaminhamento de livros para leitura, mas aí não é escola, mas não deixa de ser ensino.

Diante das constatações destacadas, perguntamos aos professores, por meio do questionário aplicado: "Você conhece ou já participou de alguma ação ou política pública de formação (cursos, oficinas, projetos, palestras) para docentes que atuam na EJA em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais?", obtendo-se as seguintes respostas:

Quadro 21 - Respostas obtidas sobre se conhece ou já participou de alguma ação ou política pública (cursos, oficinas, projetos, palestras) para docentes que atuam na EJA/prisões

- Sim:
- Não;
- Não;
- Só palestra já faz tempo;
- Entre 2000 a 2003 a SEJUSP/MG oferecia cursos, palestras e seminários voltado para os educadores;
- Não, as secretárias nunca disponibilizaram nos últimos dez anos;
- Não conheço e nunca participei.

Fonte: A autora, 2020.

No sentido de elucidar essas ações pedagógicas pontuais, perguntamos aos professores, "Existe algum acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP/MG) ou da SEE/MG? Se sim, como ele é feito?"

Quadro 22 - Respostas obtidas sobre se existe algum acompanhamento pedagógico por parte da SEJUSP/MG ou da SEE/MG e como ele é feito

- Não;
- Não:
- Desconheço;
- Não vejo de perto;
- Sim, através de projetos;
- Sim. Pedagogas das Unidades Prisionais;
- Sim! Com um pedagogo da unidade!
- Sim, através das pedagogas do Sistema Prisional;
- Da SEJUSP/MG sim, é feito diariamente, junto à Unidade Escolar, em questões diferentes, mas há sempre um bom relacionamento para a melhoria das atividades. Já pela SEE/MG é muito superficial.

Fonte: A autora, 2020.

Nessa direção, destacamos que os pedagogos da SEJUSP/MG aparecem de forma destacada no que se refere ao apoio para esses professores em questões relacionadas com a prática pedagógica no dia a dia das prisões.

Esse ano que eu encontrei e tem uma pedagoga lá, que ela chama a gente, faz esses momentos, leva a gente a pensar certas situações, ela tem uma visão desse pedagógico junto com a gente, de estar todo mundo numa mesma visão em relação ao nosso trabalho, e eu sou muito grato, porque eu aprendo muito com ela em relação a isso[...] (P5).

Assim eu acho a minha área lá um pouco difícil para trabalhar, qualquer outra área lá dentro é mais fácil, porque o detento ali entre quatro paredes você ensina a matéria e tal, porém a minha área já é diferenciada... eu preciso dar a prática da educação física e isso eu não consigo executar assim normal, igual de escola. Eu trabalho mais com teoria, eu falo muito a importância da atividade física, da alimentação. Na aula prática com eles eu tenho o xadrez, que é um jogo de raciocínio, apenas algumas unidades permitem a prática, aí eu consigo uma autorização. [...] estou agora providenciando uma autorização para a prática de vôlei... não exatamente aquela coisa toda certinha, porque é tudo improvisado né. [...] Estou trabalhando também com ping-pong,, tudo improvisado. [...] Sempre consulto o diretor. "Posso trabalhar isso?" [...] daí a pedagoga consegue uma autorização. Trabalho com projetos [...] quando já se tem autorização é mais tranquilo. (P3)

[...] até a forma de como você faz uma pergunta é diferente. Eu já dei aula em uma escola de educação infantil e tive muita dificuldade para trabalhar com crianças, pois

eu já estava acostumada com a educação de jovens e adultos. (P6)

Destacamos que essa interação entre o pedagogo da Unidade Prisional e o professor, como revelam os dados, ajuda o professor na compreensão das particularidades que são inerentes ao ambiente prisional, auxiliando-o a trabalhar questões específicas do ambiente de seus sujeitos.

As metodologias aplicadas pelo professor no ambiente prisional tendem a diferir das aplicadas à uma escola fora das prisões. Assim, é importante que o professor esteja atento e compreenda as normas de segurança das unidades prisionais, observando sempre um planejamento adequado. Esse planejamento vai exigir um diálogo convergente entre segurança e educação. Nesse sentido, o corpo pedagógico auxilia os professores a manterem essa convergência.

Ainda nesse sentido, alguns conteúdos ministrados pelos professores dentro das salas de aula das prisões, como destacam as falas dos professores, fazem parte desse planejamento convergente:

Pesquisadora: [...] esses materiais, eles têm que passar por uma autorização de segurança... e se a segurança entender que esse material que você quer trabalhar vai ferir questões da segurança, eles não autorizam?

P5: não autorizam.

Pesquisadora: Então, partindo disso, o senhor acha que essas questões deveriam ser tratadas, também, em um processo de formação continuada para o professor?

P5: sim, com certeza... porque aqui de fora você não tem essa restrição, do que vai trabalhar em relação à segurança, mas lá dentro você não pode...

Pesquisadora: o senhor já teve algum problema, por falta de conhecimento, de trabalhar algum tema ou de trazer alguma dinâmica, alguma coisa específica para dentro da sala de aula, que o senhor teve algum problema porque não sabia?

P6: Não. Porque sempre quando eu vou fazer isso eu vou no supervisor da escola, na direção, e quando esse material meu foi barrado eles já tinham colocado para mim que poderia acontecer isso. Então eu levei para tentar obter autorização, mas já tinha sido alertado para mim, dentro da escola, que aquilo poderia não ser autorizado.

Diante dos posicionamentos obtidos a partir das entrevistas, destacamos que essa questão sobre como o professor desenvolve sua prática docente dentro das unidades prisionais foi uma questão que apareceu de forma recorrente. Ao planejarem suas aulas, é necessário que os professores saibam que questões próprias das unidades prisionais, que estão relacionadas à segurança e procedimentos, podem interferir de maneira direta na condução de seus trabalhos. As falas dos entrevistados a seguir corroboram essa ideia:

[...] às vezes eu planejo uma aula maravilhosa, chego e aqueles alunos que estavam

ontem não estão mais e o que que eu tenho que fazer?! Voltar aos conteúdos de novo. [...]. Assim, o professor que trabalha em unidades prisionais, ao planejarem suas aulas, devem levar em consideração questões atinentes aos seus alunos e o ambiente prisional. (**P6**)

[..] o grande problema é que as vezes fica da mesma forma quando o preso chega na unidade. Ninguém fala o que ele tem que fazer. Subentende-se que ele saiba, mas a maioria não sabe, e depois é cobrado. A educação também vai nessa linha do Sistema Prisional, jogam o professor lá meio que "jogado" e não falam para ele quais são os procedimentos. Na escola, a gente tem esse cuidado, mas mesmo assim, a gente já teve problemas pontuais, questão do comportamento dentro da unidade, mas por "falta" da própria unidade esclarecer, por exemplo, procedimento de entrada, procedimentos simples da censura: o que não pode? O que se pode? O "scan" pode passar duas vezes ou é só uma? O que eu tenho que fazer quando o GIR (que é o grupo de ações rápidas) tiver fazendo uma ação, qual é a minha postura? Não é... não tem isso. E se tiver uma situação de risco e vou correr? Ou ficar parado? O que que eu vou fazer? Então, não se prepara o professor para isso. Às vezes eu fico muito mais preocupado com a questão da segurança do que a própria Segurança. (P2)

Questões como "alta rotatividade dos presos em razão da alteração do local relativo ao cumprimento da pena, saídas dos presos para os atendimentos (saúde, jurídico, entre outros), conteúdo e materiais apropriados, trabalho com projetos que vão ao encontro dos procedimentos e normas legais da unidades prisionais, movimentos extremos que podem acontecer dentro das unidades como rebelião, motins e intervenções de grupos especiais, entre outras", são questões que precisam ser lavadas em consideração no momento de planejar as atividades para as salas de aula das pisoes.

5.6 Reconhecendo o direito à educação

Entender as prisões como um privilégio não é uma tarefa que se destaca apenas para o senso comum. O direito à educação nas prisões ainda se encontra, para alguns professores, como um assunto duvidoso, quando esses professores entram nas salas de aula das unidades prisionais. Compreende-se que a educação prisional não implica a perda de todos os direitos.

A partir dessa reflexão, destacamos algumas respostas apresentadas pelos professores entrevistados: "[...] dentro da sala dos professores [uma professora comentou]: 'ah, se ele está aqui é porque tem que ficar preso mesmo, cometeu crime'; às vezes algum professor ainda está com aquele senso comum [...]" (P2); "[...] uma dessas minhas colegas, que não conseguiu ficar, ficava vendo nos presos como se ela tivesse sendo assaltada [não conseguia separar o direito da pessoa do crime] [...] (P6).

No mesmo sentido, destacamos na fala de alguns professores a importância de se reconhecer e respeitar os direitos de seus alunos em condições temporárias de preso:

Respeito ao preso, sem discriminar, respeitar a pessoa como "humana". Tratar as pessoas como gente. Reconhecer os direitos do cara como humano, como gente... Dentro de sala de aula o professor tem que dar exemplos reais. Cidadania, retidão, dar exemplos para o aluno... não chegar atrasado. Ter paciência, não discutir com o aluno... Tem hora que o preso não tem noção do que está falando, fazendo, tem que saber "dar um corte" sem prejudicar. Eu nunca tive problema com aluno. Eu nunca tive choque com aluno nenhum. Tudo que eu aprendi foi a vida que me ensinou e levo isso para a sala de aula. Quesito básico para trabalhar no sistema é reconhecer os direitos do preso. (P4).

Isso, então assim, nunca tive problema com os detentos, nem de relacionamento, [...] E não gosto de saber qual delito eles cometeram. Gosto de vê-los como seres humanos, penso que eu estou ali como professora para ensinar e eles estão ali somente como meus alunos. (**P6**).

Destaca-se que o professor não precisa estar ali para julgar ou conhecer os delitos que foram cometidos pelos presos, embora algumas vezes ser inevitável, mas se colocar na condição de um bom entendedor dos direitos inerentes às pessoas humana, independente da condição de seu aluno e dos motivos que os levaram até ali.

Alguns professores, por não terem clareza da relação "direito e prisão", trazem o estigma de que a prisão significa a perda dos direitos e da dignidade. Compreender que a perda da liberdade não é uma condição para a perda de direitos e da dignidade humana, em uma visão estritamente punitiva, é uma condição básica para a compreensão da educação nesses espaços. Nesse sentido, o colaborador da SEJUSP/MG entrevistado assim discorre:

As pessoas que estão presas... o Estado falhou em muitos momentos, isso inclui principalmente o ensino, enquanto elas estavam fora do cárcere, então essa é a última instância de atuação do Estado. É quando essas pessoas estão presas, quando o ensino falhou, saúde falhou, quando tudo falhou família, também, não só os Estado, mais outras instituições ... essa pessoa vai presa e quando ela está ali, talvez seja a último oportunidade que ela tenha de ter contato com o ensino, com a educação, mas com todas as outras áreas... como o trabalho, por que muitos não tiveram oportunidade de trabalho, como saúde muitos não tiveram acesso a saúde, então assim, é a última possiblidade que nós temos para prover ensino para essas pessoas...[..] (CLB2)

Acrescentamos parte da fala do professor (**P2**), que ilustra bem a importância de o professor reconhecer a educação como direito ao exercer a docência nas prisões:

[...] temos professores lá que, realmente, não entendem a "causa", não sei se posso chamar de "causa", mas não entendem a "proposta", pelos comentários, eu fico muito preocupado com isso" [...]

"A prisão nunca vai deixar de ser prisão se mantiver esse pensamento, que é o pensamento de parte da sociedade" [...]

"O problema é quando se pensa na ideia de preso eles caracterizam como se tivesse perdido todos outros direitos como cidadão, mas isso não é assim, a legislação não fala isso, porque o direito à educação ele tem, indiferente se tiver preso ou não... e aí o tempo passou e sempre manifestava "óh, eu vou te arrumar, mas é por você e não é

por causa de seus alunos, não! Esses alunos, os caras ficam comento de graça" [...]

A EJA em contextos de privação de liberdade não pode ser compreendida como um benefício, conforme já foram travadas longas reflexões nessa pesquisa. Na entrevista (CLB1), destacamos: "[...] é o único momento onde ele é cidadão, onde ele levanta a cabeça, onde ele consegue aprender é naquele momento ... ali é uma oportunidade, não só como uma oportunidade de redução de pena, mas uma oportunidade". Ainda nessa direção:

Acredito que com interesse e boa vontade avançaremos muito ainda neste setor, pois vendo a necessidade de implantar novas políticas públicas para o bem de todos, o **detento tem todo direito de aprender** quando é inserido no sistema porem a sociedade o esquece, naquele lugar ele passa a ser a escória da sociedade a criatura muitas vezes nem sabe com clareza o motivo de estar ali, a formação do professor é muito importante, mas a criação de cursos profissionalizantes e até mesmo o básico na vida de um ser humano que muitas vezes e mal tratado apenas por estar encarcerado. (Resposta ao Questionário aplicado ao Professor/2019, grifou-se)

A essência transformadora da educação nas prisões pode ser um dos aspectos para se pensar na liberdade, mesmo os sujeitos estando presos. Ao professor, é necessário que compreenda o direito dessas pessoas, de forma a considerá-las também como alunos. A entrevista do professor (**P4**) vai ao encontro dessa posição:

Reconhecer os direitos do cara como humano, como gente... Dentro de sala de aula o professor tem que dar exemplos reais. Cidadania, retidão, dar exemplos para o aluno... não chegar atrasado. Ter paciência, não discutir com o aluno... Tem hora que o preso não tem noção do que está falando, fazendo, tem que saber "dar um corte" sem prejudicar. Eu nunca tive problema com aluno. Eu nunca tive choque com aluno nenhum. Tudo que eu aprendi foi a vida que me ensinou e levo isso para a sala de aula. **Quesito básico para trabalhar no sistema é reconhecer os direitos do preso.** [...] Dentro da escola você não vai ver o professor chamar o aluno de preso, nem pelo INFOPEN, então ele é aluno [...] O problema é quando se pensa na ideia de preso eles caracterizam como se tivesse perdido todos outros direitos como cidadão, mas isso não é assim, a legislação não fala isso, porque o direito à educação ele tem, indiferente se tiver preso ou não [...] (**P4, grifou-se**).

Em que pese terem os direitos de ir e vir suspensos por tempo determinado, têm, por meio de garantias legais, outros direitos, sendo que a educação é um deles. Nesse sentido o parecer CNE/CEB nº 4/2010 (p. 14), acrescenta:

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades — dirigentes, técnicos e agentes — são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo.

Maeyer (2013, p. 48), nesse mesmo sentido, diz que não se deve negar aquilo que é direito, independente de preceitos de cunho sentimental ou pessoal. Para o autor, impera na imaginação das pessoas que a educação é um artigo de luxo, um desperdício financeiro para uma vida de regalias. Ao professor é necessário clareza e compreensão de sua participação, no exercício da docência, para que ele, também, acredite no seu próprio trabalho como agente promotor do fortalecimento da autoestima dos sujeitos encarcerados.

De acordo com Julião (2007, p.47).

A escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade.

As escolas das prisões têm essa responsabilidade de uma formação comprometida com o respeito e os valores da pessoa humana, como destacam os documentos orientadores legais do direito à educação para as unidades prisionais. A entrevista da colaboradora da SEJUSP/MG vai nessa mesma direção, demonstrando os embaraços e situações que ainda precisam ser superadas:

[...] ainda existe um estigma do próprio Sistema Prisional para consigo mesmo, de que "ah, preso tem que ficar preso", não tem que ter assistência, porque vocês ficam querendo colocar preso para estudar, mas hoje isso vem mudando bastante, algumas unidades pediram abertura de escolas para o próximo ano, então isso deixa a gente sempre mais feliz, hoje dentro do Sistema Prisional tem algumas pessoas com a mente um pouco diferente, que conseguem enxergar o ensino como uma coisa boa, que não é só "ah, vou ter que movimentar preso... isso só vai me dar trabalho... preso tem que ficar preso", então isso é muito bom. Ver que o próprio Sistema Prisional enxerga, e aí isso foi uma fala de um diretor de presídio para mim, [...] a escola para mim é o termômetro, porque se eu sei que um preso faltou, alguma coisa está acontecendo, se ele não foi para um atendimento médico, alguma coisa está acontecendo dentro da minha Unidade Prisional", então é a partir da escola que eu tenho um termômetro para todo o resto da minha unidade, então é imprescindível para mim eu estar numa unidade que tenha escola. E isso assim, eu escutar isso de um diretor de uma Unidade Prisional, um cara um pouco mais velho, então você fala "nossa, que alívio", que bom que as pessoas conseguem entender que a escola de fato é esse termômetro para a Unidade Prisional e é uma coisa boa, eu vejo que isso foi uma evolução (Entrevistada CLB2, grifou-se).

Assim, é importante que o professor possa situar-se nesse entendimento, incorporando em sua prática essa compreensão, caso contrário poderá dificultar sua relação de trabalho, por não comungar com esse entendimento, que é uma das condições para se situar nas salas de aula das prisões. Estar privado de liberdade não impede a propositura de direitos e dignidade ao ser humano. Garantia constitucional à educação é para todos, independentemente da situação em que se encontrarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se iniciar as pesquisas sobre essa temática, movida pelas experiências profissionais e pelos contatos, mesmo que indiretos com as unidades prisionais, nascia o desejo de saber quem era o professor que trabalhava nesse ambiente e como ele atuava em meio às questões pedagógicas vividas no dia a dia das escolas das prisões. Assim, ao construir toda uma discussão legal até chegar ao dia a dia das salas de aula desses professores, foram ouvidas muitas histórias, muitas experiências e uma única certeza: de que respondidas as questões que se propunham nesta pesquisa, o trabalho estaria apenas começando.

Assim, a pesquisa iniciou apresentando, no primeiro capítulo, as principais políticas públicas, orientações normativas internacionais e nacionais, que se registram historicamente na trajetória da educação prisional, quando foi possível perceber, como já dissemos, da sua complexidade e de seu engendrar dinâmico. No capítulo seguinte, ao falarmos do processo formativo de professores e dos principais documentos nacionais que promovem e/ou promoveram esse processo, foram identificados elementos importantes na construção de ações de formação e valorização dos professores em âmbito nacional. Toda a percepção e conhecimento empenhado no corpo dessa pesquisa foi muito importante para identificar as políticas locais em âmbito estadual, tratadas no capítulo "A formação docente na perspectiva das políticas públicas de Minas Gerais" (p. 80 - 104) e saber se o Estado de fato as implementa, bem como se os professores que atuam no Sistema Prisional de Minas Gerais recebem e colocam em ação essas políticas. Assim, diante de toda a estrutura teórica apresentada nesta pesquisa, ouvir os professores foi essencial para compreendermos o cenário que eles vivenciam tendo em vista a efetivação dessas políticas.

Apercebemos no desenvolvimento e categorização dos dados da pesquisa, que muitos assuntos foram levantados, fazendo parte das análises. A dificuldade em dissociar tantas questões que apareciam, acabava por conduzir a uma ampla reflexão da complexidade sobre o tema proposto. A construção de uma política pública envolve muitos contextos e dimensões a serem considerados.

Identificados no campo legislativo, por meio das análises e dados, documentos que promoveram e/ou normatizaram a Educação Prisional no Estado de Minas Gerais, bem como, identificadas as propostas de ações para formação de professores que atuam nas unidades prisionais de Minas Gerais e suas configurações, torna-se possível depreender a distância que ainda temos que

percorrer no sentido da própria promoção, ampliação, consolidação e acompanhamento dessas ações.

Apesar da maioria dos professores participantes da pesquisa desconhecerem as políticas públicas específicas do Estado para a formação de professores das prisões e as movimentações governamentais que implementem ações nesse sentido, os Planos Estaduais de Educação para as Prisões (2012 e 2015) trouxeram a proposta de promover e ampliar as ações para educação prisional em Minas Gerais, estando alicerçados normativamente, em uma intenção legislativa, mas que pouco refletiram sobre a formação específica para esses professores.

De acordo com o nosso referencial teórico, os professores, ao colocarem as políticas em prática, convertem e transformam os textos, palavras escritas em ação. Esse processo, que envolve a atuação docente (a efetivação da política na prática), é de interpretação e criatividade. Nesse sentido, a teoria da atuação e a efetivação das políticas levam em consideração esse processo de encenação das políticas, mas para isso essas políticas precisam chegar até esses professores. É perceptível, de acordo com os dados analisados da pesquisa que a atuação desses professores se ancora, como já dissemos, na atuação prática, baseada em experiências que são compartilhadas entre os colegas em espaços elegidos.

Embora os Planos de Educação para as Prisões (2012 e 2015) estabeleçam metas e ações voltadas à formação de professores, não identificamos a materialização ou a efetivação dessas ações no contexto da prática. Ainda de acordo com os dados, não foi possível identificar ações que promovessem as políticas públicas relacionadas à formação continuada dos professores que atuam no Sistema Prisional do Estado de Minas Gerais. A não identificação da concretização de ações diversas e estratégicas, que indicassem uma movimentação para a formação específica sendo implementada pelo Estado para esses professores, permite-nos dizer, de acordo com o nosso referencial teórico, que decisões políticas foram realizadas, intenções legislativas foram tomadas, mas a concretização da política pública para a formação de professores não foi possível ser constatada.

De acordo com os professores que participaram da pesquisa, as políticas de formação não chegam até eles, sendo dessa forma desconhecidas. Essas ações para esses professores acabam ficando em outros contextos do ciclo de políticas públicas, como, por exemplo, no contexto da produção de textos, mas não no contexto da prática, uma vez que o desconhecimento dessas

políticas e ações pelos professores descaracteriza o que o ciclo de políticas públicas denomina ser efetivação da política pública.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que a arte de "professorar" nos ambientes prisionais possui pouca notabilidade, considerando, entre outros, a discreta e distante atenção estatal para com essa temática, diante de sua complexidade e essencialidade, em meio a uma aparente promoção de políticas públicas que tratam de questões especificas para a formação desse professor.

Assim, apesar das dificuldades encontradas, e um cenário educacional que nos últimos anos tem se caracterizado por várias investidas contra a educação em geral e aos professores, ainda assim foi possível analisar e fazer um recorte em relação ao tema "formação de professores para as prisões", sem perder o contexto histórico das dimensões sobre a educação prisional, que também se evidenciou, de certa forma, fragilizado em relação a vários contextos que dizem respeito à sua estruturação e gestão.

Outrossim, percebeu-se que as produções normativas são, em sua grande maioria, sobre a educação nas prisões, mas pouco se investe e quase nada se implementa, efetivamente, em relação às ações específicas e necessárias para a formação desses professores.

Na dimensão dos contextos situados, há várias questões identificadas nas entrevistas e nos questionários que dizem sobre a necessidade de convergência entre a educação e as regras estabelecidas para a segurança no sistema. O que foi detectado, por meio dos dados trazidos, foi a necessidade de se preparar o professor para compreender o espaço no qual vai desenvolver suas práticas. Alguns professores chegam para trabalhar nas unidades prisionais sem saber como funcionam as escolas dentro desses espaços ou se de fato elas existem. Assim, alguns professores entram para trabalhar na salas de aulas das prisões de forma não intencional, mas uma questão que se destaca é a opção de ali permanecerem, demostrando um sentimento de satisfação pelo que fazem e cumplicidade com o processo educacional nesses espaços, apesar das dificuldades encontradas.

A incompreensão de que os espaços de privação de liberdade também possuem suas normas e procedimentos pode dificultar e até mesmo inviabilizar o trabalho dos professores. O direito à educação não pode ser um direito que vá colidir ou dificultar o trabalho da segurança dentro das Unidades Prisionais. É necessário que haja convergência, em um movimento em que

educação e segurança, dentro de suas especificidades, consigam trabalhar questões que passam pela transformação dos sujeitos.

Na dimensão material, identificamos que os cursos, as formações e ações de capacitação não são efetivamente disponibilizados ou, em sua grande maioria, não chegam a esses professores. Entretanto, não foi possível destacar, dentre as informações, materiais e dados analisados se, de fato, pode-se atribuir o baixo número de cursos de capacitação/formação, ou sua inexistência, à uma questão apenas financeira, como retratado nas entrevistas com um dos responsáveis por acompanhar as políticas de educação prisional no Estado.

Por ocasião da pesquisa, algumas questões foram mencionadas de forma adjacente à temática de formação dos professores que atuam na educação prisional, como: inadequada valorização docente, baixos salários, adicional de periculosidade para quem atua nas salas de aula das prisões e, ainda, uma outra questão que se mostra relevante, que diz da importância de se preparar os agentes de segurança para que eles compreendam sua participação como essencial para a viabilização do processo educacional que ocorre dentro das salas de aula das prisões. Essas foram questões não foram abordadas com profundidade, mas sinalizam terem potencial para futuras pesquisas.

Perpassando pelo contexto das culturas profissionais, envolvidas diretamente com a política no dia a dia, uma questão que merece destaque é o apoio à prática pedagógica, encontrado em alguns relatos dos professores, que atribuem ao corpo de pedagogos das unidades prisionais um importante auxílio didático e instrutivo em diferentes questões, como: análise de conteúdos e projetos ministrados pelos professores, postura e orientações sobre as particularidades e procedimentos de segurança que envolvem o trabalho docente dentro das unidades, entre outras. Por outro lado, quanto à SEE/MG, restou destacado, de acordo com os dados da pesquisa, uma participação distante em relação a atuação do processo de formação desses professores, quase não se notando essa participação, como relatam os próprios professores. Não foi possível identificar cursos de formação específicos, oferecidos pela SEE/MG. Pelos relatos notam-se "encontros pontuais", que já aconteceram uma vez ou outra, e que abordavam assuntos que tratavam da formação de modo generalista.

Dentro das dificuldades encontradas para se estabelecerem os limites das dimensões contextuais, pontuamos questões que aparecerem em mais de uma dimensão, perpassando-as, caracterizando e corroborando com a complexidade que envolve as políticas públicas para

educação prisional. Nessa mesma direção, na medida em que os dados eram analisados, de fato foi possível reconhecer que uma dimensão perpassa seus contornos, possibilitando melhor justificar ou até mesmo compreender a não hierarquização dessas dimensões.

Como resultado dos levantamentos realizados, constatamos que as universidades deixam lacunas na formação inicial dos professores para a educação prisional, mas não são as únicas responsáveis por esse processo de formação, que necessita alcançar questões particulares desse ambiente. Assim, embora os entrevistados não atribuam responsabilidade a falta de uma formação mais exclusiva pelas universidades, há uma sinalização, de acordo com os dados, que elas deveriam fomentar um processo de formação para a educação prisional, aproximando o professor da possibilidade e da existência da educação nesses espaços, mesmo que sejam mínimas as intervenções e os esforços das instituições de ensino formadoras nesse sentindo.

A partir dos relatos e informações contidas nos dados levantados, esses professores lidam com as dificuldades e deficiências encontradas nas diversas situações das salas das prisões, por meio de reflexões de suas práticas. A ajuda dos professores mais experientes é fundamental para que os professores, que se encontram em dificuldades relativas ao campo pedagógico ou às questões que envolvam normas e procedimentos de segurança das unidades, consigam exercer a docência, alertados sobre suas especificidades e caraterísticas próprias do ambiente prisional. Cumpre destacar, entretanto, que a prática, como já abordado nessa pesquisa, é revisora da teoria. E essa é uma questão que, de acordo com os relatos dos professores, fica um tanto quanto fragilizada, tendo em vista que a não efetivação de ações para a formação de professores, como por eles relatados, acaba prejudicando a revisão da teoria como encaminhadora da prática docente, comprometendo, assim, uma importante caraterística do processo da relação teoria/prática, que é a revisão e/ou retomada de decisões embasadas em referenciais teóricos que auxiliam nessa reconstrução. Os saberes experienciais são de grande importância e essenciais ao desenvolvimento da prática docente, mas precisam estar amparados em um processo constante de revisão em relação a teoria.

Outra questão destacada é a necessidade de o professor reconhecer o preso como sujeito de direito, bem assim as particularidades das normas e procedimentos prisionais, que devem ser vistas como um instrumento que vá auxiliar e resguardar suas práticas diárias em sala de aula. Na percepção dos professores entrevistados, que responderam aos questionários, há uma urgente necessidade desses profissionais entenderem o porquê da educação nesses espaços como direito e não como um favor.

Entre as dimensões dos contextos externos, destaca-se a necessidade de formação também para a equipe de segurança das unidades prisionais, de forma que eles compreendam que sua participação também é imprescindível para que o processo educacional, que ocorre dentro das prisões, satisfaça os compromissos estabelecidos em relação ao alcance e às melhorias propostas pelas políticas locais e nacionais de educação. Essas expectativas de índices educacionais satisfatórios geradas pelo cenário político não são possíveis de serem alcançadas somente com o trabalho isolado dos professores.

Ressaltamos que esse trabalho tem a intenção de deixar em relevo que o processo de formação de professores para as unidades prisionais não pode ser esquecido, ou pouco contemplado, nas ações que promovem a educação nas prisões, diante da importância desses profissionais frente às salas de aula das prisões e suas particularidades. Mesmo não se identificando uma política pública local ampla, específica e contínua para a formação desses professores, é possível perceber muito profissionalismo, comprometimento e dedicação pela educação prisional por parte desses professores que atuam no Sistema Prisional mineiro. É urgente compreender, cada vez mais, a prisão como também um espaço educativo, valorizando e qualificando os profissionais que atuam direta ou indiretamente nesse processo, que tem por essência a transformação das pessoas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC: Inep: Comped, 2002. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, Fortaleza, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/11.pdf. Acesso em: 31 mar 2020.

AGUIAR, Alexandre. **Diversidade do público da educação de jovens e adultos: a EJA nas prisões.** Projeto (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 119-138, jan./jun. 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193520514008. Acesso em: 31 mar. 2020.

ARAÚJO, Liz. Práticas educativas nos espaços de privação de liberdade no RN: ambiência pertinente na formação docente. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 3, n. 6, p. 5-18, jul./dez. 2013. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16332. Acesso em 31 mar. 2020.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC: UNESCO, 2006.

BALL, Stephen John. **Big Policies/Small World:** an introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education., v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

BALL, Stephen John. **Education reform:** a critical and post-structured approach. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOIAGO, Daiane Leticia. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a Educação em estabelecimentos penais a partir de 1990:** regulação Social no contexto da crise estrutural do Capital. 2013. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, PR, 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Daiane.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Decreto n. ° 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Mandela**: Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos. Brasília: CNJ, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.163, de 09 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. Decreto n. ° 7.626, de 2 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010.** Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 4, de 09 de março de 2010. Assunto: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Diário Oficial da União**: Brasília, seção 1, p. 28. 7 mai. 2010.

BRASIL. **Resolução CNPCP n° 03, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Brasília: DEPEN/MJ, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1993.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1984.

BRASIL. Lei nº 3.274, de 02 de outubro de 1957. Dispõe sôbre Normas Gerais do Regime Penitenciário, em conformidade do que estatui o art. 5°, n.º XV, letra b, da Constituição Federal e amplia as atribuições da Inspetora Geral Penitenciária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1957.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, SP, n. 23, p.341-368, 2010.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 2, m. 2, p. 37-63, 2005.

COELHO, Fernanda Malafatti Silva. **As concepções de Direitos Humanos que fundamentam a educação em direitos humanos.** 2018. Dissertação (Mestrado) — Unimep, Piracicaba, SP, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os fora de série na escola. Campinas: Autores Associados, 2005

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

DUARTE, Alisson José Oliveira. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais.** 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. Lisboa: Edições 70, [19-?].

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Política e educação. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Sion, Suisse, out. 2005.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas actuales de la educación. México: Siglo XXI, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005

GATTI, Bernadette Angelina. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadette Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadette Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadette Angelina *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Ed. UNESP, 2015. p. 229-243.

GAUTHIER, Clermont; MALO, Annie; SIMARD, Denis; DESBIENS, Jean-François; MARTINEAU, Stéphane. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006.

GENTIL, Heloisa. Salles.; COSTA, Marilda. Oliveira. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago., 2011.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução: D. M. Leite. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1996.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança.** Amadora, PT: Editora McgrawHill, 1998.

HÖFLING, Eloisa Matos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v.21 n. 55, 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.

JARDILINO, José Rubens Lima. Política de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 2, maio/ago. 2014.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos saberes e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.26, n.1. p. 117-133, 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola da ou na prisão. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 36, n. 98, 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos.** [S.1], 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal.** Rio de Janeiro: DePetrus et Alii, 2012.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade**: Desafios Para a Política de Reinserção social. In: Brasil. Salto para o futuro: EJA e Educação Prisional. Brasília: SEE/MGd-MEC, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane. Políticas de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas na diversidade de sujeitos de direito. *In:* JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane. (org). **Políticas de educação para jovens e adultos:** construindo diálogos com as Américas. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. p. 125-149.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/304/474. Acesso em: 20 de março 2020.

LENDVAI, Noémi.; STUBBS, Paul. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30702/24322. Acesso em 31 mar. 2020;

MAEYER, Marc. **Mapa Regional latinoamericano sobre educación em prisiones**: notas para el análisis de la situación y la problemática regional. [S.1]: Centre International d'études pédagogiques, 2009.

MAEYER, Marc. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**: alfabetização e cidadania, Brasília, n. 19, 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In:* BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARIANO, André Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira:** um olhar a partir da ANPEd. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2006, Caxambu: Anais ANPEd, 2006.

MARTÍ, José. Educação em nossa América. Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

MELLO, Celso Duvivier de Albuquerque. **Curso de direito internacional público.** 15. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

MENOTTI, Camila Cardoso. **O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

MINAS GERAIS. Orientação de Serviço SB/SG/SEE/MG nº 01, de 23 de janeiro de 2020. Orientações complementares às Resoluções SEE nº 4.230/2019 e SEE nº 4.257/2020, para designação de candidatos ao exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), para as Escolas Estaduais inseridas nas Unidades Prisionais e nas Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs). Belo Horizonte: SEE/MG, jan. 2020.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.795, de 19 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Belo Horizonte: **Diário do Executivo de Minas Gerais:** Belo Horizonte, p. 8, col. 1, 20 dez. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual nº 23.304, de 30 de maio de 2019**. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/index.html. Acesso em 31 mar. 2020.

MINAS GERAIS. Orientação de Serviço SB/SG/SEE/MG nº 01, de 15 de janeiro de 2019. Orientações complementares à Resolução da SEE nº 3.660, de 01/12/2017, sobre o processo de designação em cargo vago ou em substituição em 2018, para escolas estaduais que atendem aos estudantes privados de liberdade no Estado de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte: SEE/MG, jan. 2019.

MINAS GERAIS. **Termo de Cooperação Técnica/2019:** que entre si estabelecem o Estado de Minas Gerais, por intermédio de sua Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Administração Prisional de que trata o Processo nº 1260.01.0003312/2018-98. Belo Horizonte: SEE/MG, SEAP/MG, 2019.

MINAS GERAIS. Lei Estadual nº 22.257, de 27 de julho de 2016. Estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2016. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/index.html. Acesso em 31 mar. 2020.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, janeiro 2019.

MINAS GERAIS. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, SEDS/MG, 2015.

MINAS GERAIS. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, SEDS/MG, 2012.

MINAS GERAIS. Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras

providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/index.html. Acesso em 31 mar. 2020.

MINAS GERAIS. Lei Delegada nº 49, de 02 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. **Diário do Executivo de Minas Gerais:** Belo Horizonte, p. 1, col. 1, 3 jan. 2003.

MINAS GERAIS. Lei Estadual nº 11.404, de 25 de janeiro de 1994. Contém normas de execução penal. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1994. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/index.html. Acesso em 31 mar. 2020.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O Trabalho de Professores:** "Um Espaço De Privação De Liberdade": Necessidades de Formação Continuada. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores e sua formação. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor.** Porto: Dom Dom Quixote, 1995b.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTTI, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 09, 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar Para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP, mai. 2013. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 31 mar. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; DIAS, Aline Fávaro; TEIXEIRA, Joana Darc; CONCEICAO, Willian Lazaretti. Dilemas e desafios no ato de pesquisar em espaços de controle e de privação de liberdade. *In:* OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 213-238.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafio e tarefa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 31 mar. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O Papel da escola na Prisão: Saberes e experiências de alunos e professores.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em https://scholar.google.com.br/citations?user=Q9SwZLgAAAAJ&hl=pt-BR. Acessado em 24 mar. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). A educação escolar entre as grades. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão. Para além das grades:** a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

ONU. Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela). 1957. Disponível em https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009.

PAIVA, Jane. Direito à educação para quem? **Fórum EJA,** 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito___educa__o_para_quem_Jane_P aiva.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

PALAFOX, Gabriel Humberto Muños; KLINKE, Karina; SILVA, Marcelo Soares Pereira. Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 305-325, 2013.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-695%20res.pdf Acesso em: 20 mar. 2020.

PENA, Rodolfo F. Alves. O que é Neoliberalismo? **Brasil Escola**, [20??]. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm. Acesso em: 31 mar. 2020.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. In: RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. O Estudo da Política: Temas Selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALINAS, Raul. **El Problema Carcelario:** limites del castigo. Buenos Aires: Editorial Capital Intelectual, 2006.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. **Educação, inclusão e reclusão.** Currículo sem fronteiras, v. 11, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268007992_educacao_inclusao_e_reclusao. Acesso em: 31 mar. 2020

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.14, n.40, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil. Autores Associados, Campinas, 2008.

SCARFÓ, Francisco José. Educación Pública de Adultos em las Cárceles: garantía de underecho humano. **Revista Decisio**, México, n. 14, p. 21-25, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_14/decisio14_saber4.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SCARFÓ, Francisco José. El Derecho a la Educación em las Cárceles Como garantía de la Educación em Derechos Humanos (EDH). **Revista IIDH**, San José, v. 36, p. 291-324, 2002.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira. **A formação do professor do sistema penitenciário:** a necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões. Presidente Prudente, SP: FCT/UNESP, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In:* BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima.; GARCIA, Rosalba. Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de profissionais:** saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O Projeto Político-Pedagógico para a Educação nas Prisões. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 95-97, nov. 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões Temáticas e de Pesquisa. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: **uma revisão da literatura. Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, Sandra Suely de Oliveira. **A construção identitária do Pedagogo em formação:** elementos simbólicos constelados na incerteza da escolha profissional. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Jequié, BA, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O papel da Educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços **EJA e Educação Profissional,** Brasília, p. 16-24, n. 06, maio 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pd f. Acesso em: 31 mar. 2020.

TOMMASI, Livia de Tommasi; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. **CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos**, **Vivendo e aprendendo para um futuro viável:** o poder da aprendizagem e da educação de adultos. Belém/PA: Brasil, 2009.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** lições da prática. Brasília: Brasil, 2008.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro.** *In:* Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos, 5., 1997, Hamburgo, DE. **Anais** [...]. Hamburgo, DE: UNESCO, 1997. p. 14-18.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1991.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional:** uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2008. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13381. Acesso em: 31 mar. 2020.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional.** 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

APÊNDICE A - Dissertações encontradas na base de dados pesquisadas - Período entre 2008 e 2019 que estão mantem relação direta com o tema formação de professores em unidades prisionais.

NAKAYAMA, Andréa Rettig	O trabalho de professores/as em "um espaço de privação de liberdade": necessidades de formação continuada.	2011	Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina
ANDRIOLA, Wagner.	Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?	2011	Dissertação - Universidade federal do Ceará
ARAÚJO, Liz	Práticas Educativas nos Espaços de Privação de Liberdade no RN: Ambiência e pertinente na formação docente.	2013	Dissertação - Universidade Estadual de Campinas -
MENOTTI, Camila, Cardoso	O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo.	2013	Dissertação - Universidade Federal de São Carlos
DUARTE, Alisson José Oliveira	Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma Unidade Prisional de Minas Gerais	2017	Dissertação - Universidade do Triangulo Mineiro

Nota: Levantamento realizado nos meses de junho e julho de 2018.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os responsáveis por acompanhar as políticas de Educação nas prisões do estado de Minas Gerais:

SEE/MG

- 1. Qual a sua visão em relação às políticas públicas no âmbito do Estado de Minas Gerais para formação de docentes para atuarem na educação de jovens e adultos em contextos de privação?
- 2. O que existe hoje em Minas Gerais, de concreto, já implementado, sobre essas políticas e ou programas de formação para esses professores?
- Como a Secretaria de Estado onde você atua articula essas políticas públicas de formação com as outras Instituições? Carece de desenvolvimento. Precisa ser melhorado.
- 4. Quais foram as Políticas e Programas para formação de docentes em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais, desenvolvidas pela sua Secretaria de Estado?

SEJUSP/MG

- 1. Trajetória profissional
 - 2. Como você enxerga a educação em contextos de privação de Liberdade?
 - 3. Como são e quais são as políticas públicas no âmbito do Estado de Minas Gerais para formação de docentes que atuam em contextos de privação de liberdade?
 - 4. Identificar as principais ações, projetos e programas de formação do docente que atua na EJA em contextos de privação de liberdade, no âmbito das legislações nacionais e estaduais?
 - De acordo com seu conhecimento fale um pouco sobre o que você sente em relação as necessidades de formação dos professores que atuam no sistema prisional do Estado de Minas Gerais.
 - 6. O que existe atualmente em Minas Gerais já implementado ou em construção, que diz sobre essas políticas e ou programas (legislação ou orientação) que trata da formação para os professores das salas de aula das prisões?
 - 7. Como a Secretaria de Estado (que você atua) articula essas políticas públicas de formação com as outras Instituições?
 - 8. Quem são as pastas responsáveis que cuidam da formação continuada desses professores?

- 9. Como é a participação do governo Federal em relação a promoção dessas políticas de formação de docentes para atuarem em contextos de privação? Como é feita?
- 10. Existem entidades da iniciativa privada que participam do desenvolvimento dessas políticas públicas de formação para esses professores em Minas Gerais?
- 11. Como a Secretaria que você atua tem desenvolvido essas políticas públicas e ações para a formação desses docentes em Minas?
- 12. No contexto da prática. Esses professores participam de alguma forma da elaboração dessas políticas? Quais as maiores dificuldades e necessidades de formação desses professores?
- 13. Há espaço para avanços nessa temática, no âmbito das legislações e políticas públicas, para o Brasil e para Minas Gerais?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista dos professores

Dados informativos

- Tempo de atuação na área de formação de docentes em contexto de privação de liberdade e identificação falar da sua trajetória
- 1. Você conhece as principais ações, projetos e programas de formação do docente que atua na EJA em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais?
- 2. E em âmbito nacional, você conhece ações governamentais para a formação docente?
- 3. De acordo com seu entendimento quais as necessidades de formação dos professores que atuam no sistema prisional do Estado de Minas Gerais.
- 4. Você acredita que as Universidades são as grandes responsáveis por uma formação adequada? O que elas não fazem nesse âmbito que merece destaque. O que elas poderiam fazer?
- 5. A formação continuada é importante? Por que?
- 6. Você se sente preparado para atuar nas Unidades Prisionais como professor? Justifique sua resposta.
- 7. Qual a sua visão em relação às políticas públicas no âmbito do Estado de Minas Gerais para formação de docentes em contextos de privação?
- 8. O que existe hoje em Minas Gerais, de concreto, já implementado, sobre essas políticas e ou programas de formação?
- Como a Secretaria de Estado onde você atua articula essas políticas públicas de formação com as outras Instituições
- 10. Há uma articulação com o governo federal para promoção dessas políticas de formação de docentes para atuarem em contextos de privação? Como é feita?
- 11. Existem entidades da iniciativa privada que participam do desenvolvimento dessas políticas públicas de formação para esses professores em Minas Gerais?
- 12. Quais são as Políticas e Programas para formação de docentes em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais, desenvolvidas pela sua Secretaria de Estado?
- 13. Quais as táticas ou instrumentos existentes para promover a participação dos professores que atuam nas Unidades Prisionais, para atuarem como 'coparticipantes' dessas políticas de formação?

14. Há espaço para avanços nessa temática, no âmbito das legislações e políticas públicas, para o Brasil e para Minas Gerais?

APÊNDICE D - Questionário aplicado aos professores do sistema prisional do estado de Minas Gerais

Caro (a) Professor (a),

Este questionário vincula-se à pesquisa de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com o objetivo de "Analisar as políticas Públicas de formação do docente que atua na Educação de Jovens e Adultos em contextos de privação de liberdade no Estado de Minas Gerais". Trata-se de um trabalho que será realizado de acordo com todos os preceitos éticos e morais da pesquisa acadêmica.

Sua participação é muito importante para avançarmos nessa discussão, na intenção de fortalecermos programas e políticas públicas de formação docente para jovens e adultos em contextos de privação de liberdade.

Em caso de dúvida, você poderá fazer contato pelo e-mail: <u>rjmedeiros@bol.com.br</u> Muito obrigada pelas suas contribuições.

_	Inforn	nações gerais
Favor marcar com um 2	Ina resposta que melhor te r	epresenta
1. Sexo:		
Masculino		Feminino
2. Idade:		
Até 25 anos	De 25 a 35 anos	De 35 a 45 anos
De 45 a 60 anos	Acima de 60 anos	
3. Último curso que	você concluiu:	
Doutorado	Mestrado	Especialização
3° grau	20.grau	Outro
4. Tempo em que vo	cê está na docência:	
1 ano ou menos	de 1 a 3 anos	de 3 a 5 anos
de 5 a 10 anos		mais de 10 anos
5. Tempo em que vo	cê está na docência com Jo	vens e adultos em contexto de privação de liberdade:
1 ano ou menos	de 1 a 3 anos	de 3 a 5 anos
de 5 a 10 anos		mais de 10 anos
6. Você conhece algu	ım programa ou política pú	ública que incentive a formação do docente nesse contexto
de privação?		
Sim		Não
7. Atualmente as po	líticas de formação docent	te têm se mostrado suficientes para atender a formação
necessária para at	uar na EJA em contextos d	le Privação?
Sim		Não

8.	Você já participou de alguma atividade de qualificação ou treinamento como forma de complementar				
	sua formação inicial?				
	Sim	Não			

Favor responder a este questionário considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas, circulando o número de acordo com seu grau de concordância

De acordo com sua opinião assinale os quadrinhos conforme a tabela a seguir:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Indiferente 4 - Concordo

Parcialmente 5 - Concordo totalmente

Parcia	Imente 5 - Concordo totalmente					
01	O direito à educação para jovens e adultos em contextos de privação de liberdade é conhecido pela sociedade	1	2	3	4	5
02	A grande maioria dos docentes que atuam na educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade fizeram essa escolha e se prepararam para essa modalidade de ensino	1	2	3	4	5
03	Acredito que a prática pedagógica se constrói no dia a dia e minimiza a necessidade de embasamento teórico	1	2	3	4	5
04	Os recursos metodológicos que você utiliza em sala de aula são adequados ao processo de ensino e aprendizagem para esses jovens e adultos	1	2	3	4	5
05	Teoricamente fui preparado para estar à frente das salas de aula, dentro das Unidades Prisionais, durante meu curso de licenciatura	1	2	3	4	5
06	No meu curso de licenciatura estudei algumas disciplinas que me prepararam para a prática pedagógica docente nesse contexto de privação	1	2	3	4	5
07	Os Cursos de licenciatura para professores são os grandes responsáveis pela formação adequada do docente que atua nos contextos de privação de liberdade	1	2	3	4	5
08	Minha formação é atualmente suficiente para contribuir com as singularidades da educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade	1	2	3	4	5
09	Um curso de graduação que venha permitir contato com disciplinas que tratem da 'EJA em contextos de privação de liberdade' ajudaria, em parte, solucionar muitas das questões e dificuldades encontradas nas salas de aula das prisões	1	2	3	4	5
10	O estágio supervisionado, para essa modalidade de ensino, seria fundamental para o que o professor pudesse ter contato com a prática e conhecimento do ambiente da qual irá trabalhar	1	2	3	4	5
11	Considero a formação inicial e continuada de professores uma atividade essencial para entender o ambiente no qual os docentes estão inseridos	1	2	3	4	5
12	O sistema educacional de Minas Gerais sempre me oportuniza atualizar, oferecendo cursos e possibilitando meu envolvimento em atividades formativas que complementam minha formação inicial	1	2	3	4	5
13	Cursos de aperfeiçoamento e qualificação continuados contribuem para minimizar as lacunas da ausência de formação teórica inicial	1	2	3	4	5
14	Conheço as políticas públicas de formação para os docentes para atuar com jovens e adultos em contextos de privação de liberdade	1	2	3	4	5
15	As políticas públicas para a formação de docentes que trabalham nesse contexto de privação de liberdade são importantes para valorizar e fortalecer a formação dos professores	1	2	3	4	5

Favor responder a este questionário considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas, circulando o número de acordo com seu grau de concordância

De acordo com sua opinião assinale os quadrinhos conforme a tabela a seguir:

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Indiferente 4 - Concordo Parcialmente 5 - Concordo totalmente

Parcialmente 5 - Concordo totalmente						
16	Acredito que as políticas públicas de formação para os docentes de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade oferecidas pelo Estado de Minas Gerais colaboram para melhorar a qualificação dos professores	1	2	3	4	5
17	Por parte da Secretaria de Administração Prisional (Seap) há acompanhamento pedagógico e planejamento das atividades docentes desenvolvidas dentro das Unidades Prisionais, no sentido de ajudar o cotidiano do professor	1	2	3	4	5
18	Por parte da Secretaria de Educação (SEE/MG) há acompanhamento pedagógico e planejamento das atividades docentes desenvolvidas dentro das Unidades Prisionais, no sentido de ajudar o cotidiano do professor	1	2	3	4	5
19	Gosto do que faço.	1	2	3	4	5
20	Gosto do que faço e isso é suficiente para que eu não saia mais dessa modalidade de ensino	1	2	3	4	5
21	Optei por lecionar no ambiente prisional por já conhecer o trabalho nos cursos de formação que participei	1	2	3	4	5
22	Conhecer o ambiente prisional e suas singularidades é essencial antes de fazer a escolha de trabalhar com a EJA em contextos de privação de liberdade	1	2	3	4	5
23	Considero-me uma referência na articulação do processo de ensino-aprendizagem dentro das salas de aula das prisões e no processo de ressocialização para jovens e adultos	1	2	3	4	5
24	Meu trabalho tem impacto direto no processo de ressocialização	1	2	3	4	5
25	As equipes multidisciplinares que trabalham dentro das Unidades Prisionais contribuem para o processo de formação desses Jovens e adultos	1	2	3	4	5
26	O medo já me impediu de prosseguir na busca por uma qualificação mais adequada	1	2	3	4	5
27	Sou professor da EJA em contextos de privação de liberdade pela minha sensibilidade e convicções pessoais que me motivaram a atuar na área e não por ter obtido formação adequada	1	2	3	4	5
28	Não me sinto preparado para atuar nas escolas das prisões por 'questão' de formação	1	2	3	4	5
29	Não me sinto preparado para atuar nas escolas das prisões por motivos de afinidades com o contexto	1	2	3	4	5
30	Não me sinto preparado para atuar nas escolas das prisões por motivos pessoais	1	2	3	4	5

AGORA RESPONDA

EM RELAÇAO À SUA FORMAÇÃO

- 1- Como se deu a sua entrada para atuar em Unidades Prisionais?
- 2- Durante o seu processo de formação inicial, você teve contato com disciplinas que contribuíram para a atuação em contextos de privação de liberdade? Se sim, quais destacaria?
- 3- Como você avalia a formação que você teve para atuar na EJA em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais?
- 4- Como você avalia a possibilidade de se fazer estágio supervisionado para essa modalidade de ensino?
- 5- Como você se sentiu ao vir trabalhar nesse contexto? Você se achava preparado (a)? ATUAÇÃO
- 6- Você conhece ou já participou de alguma ação das políticas de formação (cursos, oficinas, projetos, palestras) para docentes que atuam na EJA em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais?
- 7- Como você avalia a oferta e implementação de políticas públicas de formação para o docente que trabalha em contextos de privação de liberdade, no Estado de Minas Gerais?
- 8- Você conhece a legislação que trata dessa formação no âmbito no Governo Federal ou Estadual?
- 9- Existe algum acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria de Administração Prisional (Seap) ou da Secretaria de Educação (SEE/MG)?
- 10-Como se dá a articulação com as equipes multidisciplinares que trabalham dentro das Unidades Prisionais?
- 11- Quais seriam os principais desafios para se atuar nesse contexto que você apontaria?
- 12-Professor, use esse espaço registrar suas sugestões de forma livre. Sua percepção e experiência é fundamental para avançarmos na questão da valorização e formação docente, nessa importante modalidade de Ensino.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP relativo à autorização das entrevistas e aplicação dos questionários.



UEMG - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO PARA DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM MINAS GERAIS

Pesquisador: ROSELAINE DE JESUS MEDEIROS

Área Temática: Versão: 1

CAAE: 15232919.7.0000.5525

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - FaE Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.448.192

Apresentação do Projeto:

O projeto "Formacao para docentes que atuam na Educacao de Jovens e Adultos em contextos de privacao de liberdade em Minas Gerais" é de autoria da Mestranda Roselaine de Jesus Medeiros (Programa de Pos-Graduacao em Educacao e Formacao Humana da FAE/UEMG - Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Nogueira) e propõe analisar as politicas publicas de formacao para o docente que atua na Educacao de Jovens e Adultos em contextos de privacao de liberdade no Estado de Minas Gerais. O projeto é da área das Ciências Humanas.

Objetivo da Pesquisa:

O proponente relata que o objetivo principal da pesquisa é: Analisar as politicas publicas de formacao para o docente que atua na Educacao de Jovens e Adultos em contextos de privacao de liberdade no Estado de Minas Gerais. Os objetivos secundários apresentados são: 1) Compreender as políticas de formacao docente que atua na EJA em contextos de privacao de liberdade em Minas Gerais; 2) Contextualizar as políticas de formacao docente em contextos de privacao de liberdade no ambito das políticas publicas nacionais; 3) Identificar os possiveis avancos das políticas publicas de formacao docente que atua na Educacao de Jovens e Adultos em contextos de privacao de liberdade, no Estado de Minas Gerais, no que se refere a oferta e implementacao dessas políticas.

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves

Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900

UF: MG Municipio: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br