

Trabalho & Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Jaime Arturo Ramirez (Reitor) e Prof.ª Sandra Regina Goulart (Vice-Reitora)

Faculdade de Educação

Prof.ª Juliane Corrêa (Diretora) e Prof. João Valdir Alves de Souza (Vice-Diretor)

NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO – NETE

Geraldo Márcio dos Santos e Charles Moreira Cunha (Coordenação Colegiada)

Redação e Administração | NETE/FaE/UFMG

Toda correspondência deverá ser endereçada à Comissão Editorial /All correspondence should be sent to

Editorial Staff / Toute correspondance doit être adressée au Comité Editeur

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte

Minas Gerais – Brasil – Cep: 31270-901

<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>

revista.nete@fae.ufmg.br

Editoração: Andrea Estanislau e Renata Oliveira | **Revisão:** Ortógrafo Digital

Montagem da Capa: Ailton Vitor Guimarães | **Foto da Capa:** Dea Vieira

Projeto Gráfico: Fernando Fidalgo

Solicita-se permuta – Exchange issues – On demande échange

Indexado por / Indexed by / indexée dan

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação / CIBEC/INEP / MEC (<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-thesaurus>)

DIADORIM/IBICT – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br>)

SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (<http://seer.ibict.br>)

SUMÁRIOS.ORG – Sumários de Revistas Brasileiras (<http://www.sumarios.org>)

DOAJ – Directory of Open Access Journals / Suíça (<http://www.doaj.org>)

EZB – ElektronischeZeitschriftenbibliothek / Alemanha (<http://ezb.uni-regensburg.de>)

IRESIE – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México (http://www.issues.unam.mx/seccion/bd_iresie/)

LATINDEX (UNAM) – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (<http://www.latindex.unam.mx>)

OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (<http://www.oei.es/br35.htm>)

Ficha Catalográfica

Trabalho & Educação / Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação - n.0 (1996). Belo Horizonte: FaE/UFMG, v.26,

n.1, jan./abr.2017.

Quadrimestral

ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-037X

Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FaE/UFMG

Disponível também em: <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>>.

Impressão em

1. Educação -- Periódicos. 2. Trabalho -- Aspectos sociais. 3. Ensino profissional.

I. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 370.05

TRABALHO & EDUCAÇÃO



Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação | FaE | UFMG

Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v. 26 | n. 1 | 280 p. | jan/abr. 2017

ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-037X

Trabalho & Educação

Editores

Ailton Vitor Guimarães (CEFET-MG) – Editor
Daisy Moreira Cunha (UFMG) – Editora Adjunta
Fernando Selmar Fidalgo (UFMG) – Editor Adjunto

Comissão Editorial

Jonilson Costa Correia (UFMA)
Natália Valadares Lima (CEFET-MG)
Neusa Maria Silva (CEFET-MG)
Yara Elizabeth Alves (UFMG)

Comitê Consultivo

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)	José Geraldo Pedrosa (CEFET-MG)
Adriana Duarte (UFMG)	Josep Maria Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona)
Andrea Pujol (Universidad Nacional de Córdoba)	Lucília Regina de Souza Machado (UNA)
Antônia Vitória Soares Aranha (UFMG)	Magda Neves (UFMG/ PUC Minas)
Bruno Maggi (Università degli Studi di Milano e di Bologna)	Manuel Ferraz Lourenzo (Universidad de La Laguna Espanha)
Carmen Cavaco (Universidade de Lisboa)	Maria Ciavatta Franco (UFF)
Carmen Moraes (USP)	Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC Minas)
Celso João Ferretti (FCC)	Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET-MG)
Danièle Linhart (Université Paris Nanterre)	Marise Ramos (UERJ)
Dominique Lhuillier (CNAM Paris)	Mauro Del Pino (UFPeI)
François Vatin (Université Paris Nanterre)	Miguel González Arroyo (UFMG)
Gaudêncio Frigotto (UERJ)	Miguel Vedda (Universidad de Buenos Aires)
Giovani Semeraro (UFF)	Oder José dos Santos (UFMG)
Hormindo Pereira de Sousa Júnior (UFMG)	Pablo Gentili (CLACSO)
Jeanette Friedrich (Université de Genève)	Patrick Mayen (AGROSUP Dijon)
João Antônio de Paula (UFMG)	Ronaldo Araújo (UFPA)
João dos Reis da Silva Junior (UFSCar)	Vanessa Barros (UFMG)
José Alberto Correia (Universidade do Porto)	Yves Schwartz (Aix-Marseille Université)

SUMÁRIO

EDITORIAL	9
ARTIGOS	
OS SABERES E AS PRÁTICAS “À AFRICANA” FACE À QUESTÃO DE RENORMALIZAÇÃO	17
<i>Les savoirs et pratiques “à l’africaine” face à la question de la renormalisation</i>	
<i>The knowledge and practices “a l’africaine” face to the question of renormalization</i>	
<i>Fátima Doumbia</i>	
AÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE ATUA COMO SUPERVISOR NO ÂMBITO DO PIBID	41
<i>Formation actions of the basic education teacher that acts as supervisor on the ambit of PIBID</i>	
<i>Thatianne Ferreira Silva, Rita de Cássia de Alcântara Braúna</i>	
MEMÓRIA E TRABALHO INFANTIL	61
<i>Memory and child labor</i>	
<i>Pollyana Andrade Sousa Viana, João Diógenes Ferreira dos Santos</i>	
A CATEGORIA INSERÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO RELATO DOS EGRESSOS DA UFPR – SETOR LITORAL	75
<i>The labor Insertion category: an analysis from graduates reports of the UFPR – Coastal Sector</i>	
<i>Adriana Lucinda de Oliveira, Luiz Everson da Silva</i>	
DOSSIÊ	
TRABALHO E EDUCAÇÃO ENCARCERADOS	87
<i>Work and Education Incarcerated</i>	
<i>Fernando Selmar Rocha Fidalgo, Yara Elizabeth Alves (Organizadores)</i>	
APRESENTAÇÃO PRESENTATION	89
<i>Fernando Selmar Rocha Fidalgo, Yara Elizabeth Alves</i>	
CONCILIAR EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LAS PRISIONES LATINOAMERICANAS. POR UNA REINSERCIÓN INTEGRAL	93
<i>Associate education and work in Latin American prisons for an integral reinsertion</i>	
<i>Hugo Rangel</i>	
LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS CARCELARIOS	105
<i>The dilemmas of education in prison settings</i>	
<i>Omar Alejandro Bravo</i>	

EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL: QUESTÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS	117
<i>Education for youth and adults in restrict and private situation of liberty in Brazil: theoretical, political and pedagogical issues</i>	
<i>Elionaldo Fernandes Julião</i>	
ESCRITOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO DIFÍCEIS:	135
A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA NO ESTADO DO PARÁ	
<i>Writings of hard labor and education: the prison education in Pará state</i>	
<i>Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo, Fernando Selmar Rocha Fidalgo</i>	
TRABALHO E CÁRCERE	153
<i>Work and prison</i>	
<i>Cláudio do Prado Amaral</i>	
A ESCOLA NA PRISÃO: CAMINHOS E OUSADIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	169
<i>School in prison: paths and audacities in teacher training</i>	
<i>Elenice Maria Cammarosano Onofre</i>	
A REALIDADE E OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NO AMBIENTE DAS PRISÕES: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO PARAENSE	183
<i>The reality and challenges of teaching work in the environment of prisons: a look at the paraense context</i>	
<i>Orlando Nobre Bezerra de Souza, Ney Cristina Monteiro de Oliveira</i>	
O TRABALHO DOCENTE EM PRISÕES: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO	203
<i>The teaching work in prisons: considerations about the training</i>	
<i>Karol Oliveira de Amorim-Silva, Maria Isabel Antunes-Rocha</i>	
MULHER ENCARCERADA E TRABALHO: ANÁLISE DA CORRELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS ATIVIDADES DE MULHERES ANTES, DURANTE E APÓS O ENCARCERAMENTO	219
<i>Woman imprison and work: analysis of the correlation between human development and women's activities before, during and after incarceration</i>	
<i>Hélio Roberto Braunstein</i>	
A ESCOLA E O TRABALHO PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: (RE)SSOCIALIZAÇÃO E (RE)INSERÇÃO SOCIAL	239
<i>The school and work for women deprived of freedom: (Re) socialization and social reinstatement</i>	
<i>Ires Aparecida Falcade, Araci Asinelli-Luz</i>	
RESUMOS	
O TRABALHO DO PROFESSOR EM UMA UNIVERSIDADE PERUANA ORIGINÁRIA DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS	259
<i>The teacher's work in a Peruvian university originated in the student movements</i>	
<i>Daniel F. Flores Pinto Roca</i>	

DA ATIVIDADE DE TRABALHO NOS TRILHOS AO DEBATE POLÍTICO E EPISTEMOLÓGICO SOBRE PENOSIDADE	261
--	------------

*De l'activité de travail sur les rails au débat politique et épistémologique sur la pénibilité
From work activity on rails to political and epistemological debate about painfulness
Ângela Petrus*

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA/CAMPUS SALVADOR (2004-2015)	265
--	------------

*Teaching history in technical and professional training settings:
the case of the Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)
Nathalia Helena Alem*

QUANDO AS LUZES NÃO SE APAGAM...	271
---	------------

A GESTÃO COLETIVA DOS RISCOS NA MANUTENÇÃO EM REDE ENERGIZADA

*When the lights do not turn off ...
The collective management of risks in maintenance in energized network
Marcelle La Guardia Lara de Castro*

NORMAS EDITORIAIS

OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL	277
---------------------------------------	------------

DIRETRIZES PARA AUTORES(AS)	278
------------------------------------	------------

ORIENTAÇÕES PARA FORMATAÇÃO DOS TRABALHOS	279
--	------------

EDITORIAL

O golpe jurídico-midiático-parlamentar tem se revelado cada vez mais violento e sedento de destruição de tudo o que, pensávamos, havíamos conquistado de forma mais permanente. Na nossa última edição alertávamos para o fato de que este golpe, que ainda está em andamento, é “tão ou mais violento do que o de 64”, que ele “nos assassina em vida”, que “é necessário resistir, organizar forças e reconstruir o que destroem, retomar o rumo, reorganizar as forças democráticas, para além e apesar daqueles(as) que hoje ainda batem panelas”.

Silenciadas as panelas, talvez pelo horror do que ajudaram a fazer, mas também pela tolice e pela estupidez de não admitir o erro e somar forças para reverter a situação, o que resta ao país? Ou pior: silenciadas as panelas, porque satisfeitas na sua “fome”, reivindicada nas varandas gourmet e em cima de lajes desavisadas, restará algum país?

Quatro meses depois, parece que toda a conjuntura recrudescer, que não há mais saída a não ser o fundo do poço (que nunca chega!), o açodamento das relações sociais e de tudo o mais que vai se somando na esteira de reformas administrativa, trabalhista, da previdência... que avançam nas mãos (ou bolsos?) de congressistas cuja estatura minúscula causa assombro, envergonha e, por vezes, dá náuseas. Enfim. Os rentistas, particularmente aqueles arquitetos das ações golpistas, agradecem.

Nessa seara de certa tragédia, importa recuperar algumas palavras do Professor João dos Reis Silva Júnior, em editorial de dezembro de 2013 (!), aqui mesmo na *Trabalho & Educação*¹. Escrevia ele que

há algo específico no caráter do povo brasileiro que nos faz diferentes de todos os outros povos, até mesmo dentro da América Latina. Essa particularidade é tão longínqua no tempo e no espaço que se encontra entranhada em todos nós que, por omissão ou ação, produzimos a cultura do país e as instituições que a reproduzem.

E reforçava o quanto a “mídia é maiúscula” na arte de promover, não promovendo:

Um político, um juiz, um cidadão comum ou um cidadão acima de qualquer suspeita são, diferentemente, bons ou maus ou, até mesmo, um único poderia ser bom e ruim em momentos diferentes ou, mesmo, simultaneamente, sendo isso tudo ao mesmo tempo: político, juiz, [procurador], cidadão comum ou acima de qualquer suspeita.

Quando consideramos um golpe como jurídico-midiático-parlamentar, o papel central do “midiático” não passa despercebido e, no que diz respeito ao que nos anestesia e estarrece nos últimos quatro anos, as ‘organizações globo’, a ‘veja’, as outras empresas familiares de tv/comunicação e demais jornalões, continua o Professor Silva Júnior,

[...] são baluartes da agonia. Especialistas na arte de não mostrar, mostrando, e de sugerir por meio de linguagem bastante palatável. Com o peso ou o fardo histórico brasileiro muito é aceito e deglutido hoje e amanhã e desmentido em seguida, diante do que ‘mostram’ e ‘sugerem’. E tudo muda. Vivemos num processo em que,

¹ Cf. em < <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/1882/1358> >. Acesso em: 15 abr.2017.

parafrazeando o professor Roberto Schwarz, ‘o vício faz elogio à virtude’ e a coesão social é fraca, assim como as instituições fazem da sociabilidade, indissociável da subjetividade, motivo para a materialização de processos muito instáveis e flexíveis. [...] O STF parece estar imerso nesse contexto. Uma instituição do Estado Nacional que, em última instância, é garantidor do próprio Estado, da sociedade, do ordenamento jurídico que orienta o político e cuida e zela pelo Legislativo e pelo Executivo. Hoje se vê um fisiologismo cultural a reger o parlamento, o Executivo encontra-se em *sursi* e o STF está enfraquecido (alguns dirão: de joelhos diante do que ‘mostra’ e ‘sugere’ a mídia).

E é como se estivéssemos encarcerados num tal processo kafkiano que não há mais pelo que esperar ou por onde seguir em tentativas que se mostram vãs, diante do poder combinado da tríade. Potencializada pelo midiático que a compõe e a serviço de interesses que se movem nas sombras, essa tríade, definitivamente, não se interessa pelo trabalho e pelo trabalhador brasileiros, tão pouco pelo país em si. Que dirá pela educação!

Mas enfim, o fisiologismo do parlamento não é só cultural. Vai além de algo que, enraizado no cerne do entendimento raso da maioria sobre o que vem a ser política, simplifica e reduz as ações a um “toma lá, dá cá” de compadrios que sabem bem os podres recíprocos e deles não podem se safar. Ou não querem. A *sursi* do Executivo evoluiu, rapidamente, para um estado de “legitimidade de botequim”, mas bastante ancorado nos delírios etílicos mais enlouquecedores, mas não menos reais de um governo (!!??) autoritário, truculento e, ao mesmo tempo, servil a interesses que não são, definitivamente, os do país. E a fraqueza do STF tem se revelado, cada vez mais, no caráter *sui generis* não só daqueles(as) que o compõem, como dos(as) que integram outras instâncias, da PGR, passando pelo MP, e seguindo até a ponta daqueles(as) que os apoiam na “destruição a jato”² do país.

Nesse cenário, parecemos encarcerados na realidade que (sobre)vivemos e talvez estejamos mesmo aprisionados, o que constitui um horror bem próximo do ocorrido nos primeiros dias de 2017, em presídios do país: detentos esquartejados, decapitados, queimados...³ mais ou menos como a democracia no país tem sido tratada por quem tem, de fato, o poder.

Nesse contexto, a *Trabalho & Educação* publica o Dossiê *Trabalho e Educação encarcerados*, com colaborações de autores(as) que abordam as problemáticas relacionadas à situação dos apenados, no que diz respeito a “direitos ao trabalho e à educação, elementos fundamentais quando se pensa na efetividade de sua ressocialização”. Trata-se, para além das contribuições efetivas no trato das questões relacionadas aos sujeitos privados de liberdade, de um ponto de manutenção da sanidade, diante da situação crítica enfrentada pelo país, nesse momento que, esperamos, o leitor que nos acompanhar até aqui, no futuro, já tenha em conta como uma página de horror superada na nossa história.

A apresentação do conjunto de artigos avaliados e selecionados para publicação no Dossiê nos dá uma prévia da relevância dos estudos, tendo em vista que, como escrevem os organizadores, Fernando Selmar Rocha Fidalgo e Yara Elizabeth Alves,

² Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=o_c_-9uso4c>. Acesso em: 15 abr.2017.

³ Cf. <<http://www.dw.com/pt-br/rebelião-em-roraima-tem-detentos-decapitados/a-36062892>>, <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/carnificina-em-presidios-do-norte-poderia-ter-sido-pior>> e <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/carnificina-em-presidios-deixou-mais-de-130-mortos-neste-ano>>, entre outros. Acesso em: 15 abr.2017.

no campo da investigação científica, pouco se tem feito para encontrar saídas para as nossas prisões. Frente à pouca visibilidade do sistema penitenciário, poucos são os pesquisadores que se atrevem a pesquisá-lo, sendo ainda mais rara a constituição de grupos de pesquisas. Nesse sentido, o Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) tem procurado articular pesquisadores para contribuir com a redução dessa carência, na busca de produção de evidências e no incremento dos sistemas de informação, já que os que temos são escassos e invariavelmente não confiáveis.

Junto desse conjunto de estudos contidos no Dossiê, outros quatro inauguram esta edição, ajudando a problematizar, se houver olhar para perceber, a realidade que enfrentamos e queremos transformar em algo mais decente, como projeto de país e, nisso, “fora temer a luta, tudo o mais é essencial no horizonte”.

Se o “específico no caráter do povo brasileiro que nos faz diferentes de todos os outros povos, até mesmo dentro da América Latina”, ressaltado acima pelo Professor Silva Júnior, nos interessa, do ponto de vista da nossa constituição como povo, como nação diante disso que presenciamos e, por não raras vezes, calamos em presenciar, o artigo de nossa colaboradora marfinense, Fatima Doumbia, intitulado “Os saberes e as práticas ‘à africana’ face à questão de renormalização” nos ajuda bastante no entendimento para o agir nesse contexto. A autora se coloca a questão de problematizar o modo de fazer “à africana”, na perspectiva de entender se uma renormalização na maneira de conduzir a vida “[...] é possível e quais são os recursos com os quais ela pode ser feita, a fim de dizer a realidade dos fatos vividos, uma realidade conforme normas próprias.” Essa direção é dada chegando-se a considerações que nos colocam, como brasileiros, diante de uma questão que nos ajuda a pensar nossa própria condição: “Será possível ao homem africano de hoje realizar e, tal como o arquiteto da sua vida, criar-se, fazer-se, desenvolver-se sem essa tensão dramática e muitas vezes inconsciente que o mata?” A autora se refere, em parte, a esse “específico no caráter”, desta feita do povo africano,

[...] esse hábito da miséria como condição do africano [que] o transforma nesse espectador passivo que, cansado de não ter aquilo que deseja, acaba calando em si a voz do desejo. Nesse silêncio que é passividade, indiferença, mata em si a possibilidade de fazer advir outra realidade.

Doumbia trata das questões relacionadas aos saberes e às práticas “à africana”, mas colabora com a reconstrução da alma brasileira, nesse momento, indicando que “a possibilidade [dessa outra realidade], assim pensada, inscreve-se na ação e toma, então, a forma do engajamento”, algo que talvez nos falte como povo que enfrenta a retirada de seus direitos e a cassação de sua cidadania de forma por demais passiva, “pois pensar a ação possível para sair dessa letargia”, continua Doumbia, “que são a indiferença e a passividade perante aquilo que acontece, é pensar a ocasião, quer dizer o *kairos*, o momento oportuno” – e qual será mesmo o nosso momento oportuno? “Essa atenção ao momento oportuno é [...] atenção à situação presente a fim de saber quando e como agir definirá a sua identidade não mais em referência a uma identidade rígida a revelar, nem a uma identidade dada por terceiros [...]”.

Em seguida, Thatianne Ferreira Silva e Rita de Cássia de Alcântara, em “Ações de formação do professor da educação básica que atua como supervisor no âmbito do PIBID”, tratam da participação dos supervisores de estágio nos processos de

formação de licenciandos bolsistas de iniciação científica nos processos de formação. Trabalhando na análise de questionários e entrevistas realizados junto a esses supervisores, professores da educação básica, as autoras indicam “a necessidade de um maior investimento em ações de formação que impliquem maior reflexão dos licenciandos bolsistas no seu processo de inserção à docência”.

Em “Memória e trabalho infantil”, Pollyana Viana e João Diógenes dos Santos apresentam uma análise da relação memória e trabalho infantil e buscam “compreender como os aspectos subjetivos relacionados ao trabalho de crianças e adolescentes são traduzidos na cultura e nos valores herdados e vivenciados nas relações de produção”, o que é feito considerando as “Casas de Farinha do município de Vitória da Conquista (Bahia)”. A abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e em entrevistas com trabalhadores adultos, nesse contexto, permitiu perceber que, pela memória, “os entrevistados carregam implicitamente um conjunto de valores ideológicos construídos, que foram estruturados em determinado contexto histórico e são difundidos na sociedade.” É essa memória, segundo os autores, que “serviu para orientar as ações dos indivíduos por sucessivas gerações” – o que talvez nos remeta, novamente, ao “específico no caráter do povo brasileiro” – , mas que “podendo ser revelada nas diversas tradições, vivenciadas como experiências coletivas autoeducativas determinadas por processos históricos complexos da formação capitalista”, talvez nos apontem, finalmente, e/ou apontem aos que não acreditam ainda nessa complexidade e na sua sobrevivência contra o trabalho e os trabalhadores, algum caminho no fundo daquele poço, onde ainda não chegamos.

Adriana de Oliveira e Luiz Everson da Silva, em “A categoria inserção profissional: uma análise a partir do relato dos egressos da UFPR – Setor Litoral” abordam a realidade dos diplomados dos quatro primeiros cursos implantados no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, campus criado em 2005 no processo de expansão das universidades brasileiras ocorrido na época. Lançando mão de entrevistas realizadas com egressos residentes ou que permaneceram por algum tempo na região litorânea paranaense, os autores apontam a multifacetada compreensão/constituição da categoria inserção profissional, que envolve não só a obtenção de emprego, mas também a análise da “situação profissional e contratual, constituída e influenciada por uma série de outros elementos” que incluem aspectos sociais, políticos e econômicos próprios da região, além das demandas do mercado de trabalho e das “iniciativas de articulação das políticas de educação, juventude e trabalho, o acesso às instituições de Ensino Superior”. Os dados analisados “apontam para a importância da formação em nível superior em uma Universidade Federal na região” e ressaltam “as potencialidades trazidas por essa instituição, referente ao aporte tecnológico, à produção de conhecimento e à disseminação de uma cultura política mais crítica frente aos desafios regionais”.

Nossa seção RESUMOS desta edição traz os estudos de: **(a)** DANIEL ROCA, que “analisa a atividade, os saberes e valores no trabalho do professor da faculdade de Ciências e Engenharia de uma universidade peruana originária dos movimentos estudantis”, lançando mão da perspectiva ergológica para abordar o trabalho do professor universitário; **(b)** ÂNGELA PETRUS, que também lança mão da ergologia, articulada à ergonomia, para analisar a atividade dos maquinistas ferroviários nos “múltiplos condicionantes que cruzam a ‘rotina sobre os trilhos’”, em situações que suscitaram

reflexões acerca do “que é a penosidade no trabalho? Como circunscrevê-la e defini-la? Qual estatuto epistemológico atribuir a este termo? Poderia ele assumir um estatuto de conceito em que plano epistêmico?”. Suas conclusões apontam para o fato de que “o debate sobre a penosidade não se esgota na investigação realizada”, mas ela pode fundamentar outras buscas “na direção de um reconhecimento efetivo, situado e sempre renovado” acerca da problemática tratada, nos planos político e epistemológico; **(c)** NATHALIA ALEM, que realiza um estudo de caso no *Campus* Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, abordando o currículo da disciplina de História. Buscando “compreender o lugar e o sentido que o currículo prescrito dessa disciplina ocupou em dois dos cursos de Ensino Médio Integrados [...]” – Manutenção Industrial e Automação Industrial –, a autora aponta a necessidade de “ampliar a discussão sobre o ensino de História na educação técnica profissional, especialmente na modalidade integrada”, além de “redirecionar o olhar para outros espaços e sujeitos”, ainda que se identifique, fortemente, as ameaças advindas das atuais políticas de reestruturação do Ensino Médio no país; e de **(d)** MARCELLE DE CASTRO, que investigou os elementos em jogo na controvérsia quanto às (im)possibilidades de que duplas de trabalhadores atuassem na manutenção de uma Linha Viva de uma rede de distribuição energizada de Média Tensão de uma concessionária de energia elétrica. Partindo dos argumentos dos eletricitistas e sindicatos que desaprovavam fortemente as duplas ao invés de trios por conta dos riscos para a saúde e a segurança dos trabalhadores e, de outro lado, dos argumentos dos gestores e técnicos a respeito dessa nova forma de organização, a autora coloca a atividade dos eletricitistas no centro da análise, lançando mão de recursos de entrevistas semiestruturadas, observações gerais e sistemáticas, autoconfrontações e grupos de validação, dos quais participaram técnicos e eletricitistas de duas bases da empresa estudada. A pesquisa levou em conta a proposição de uma pesquisa-ação, cujo intuito foi identificar as condições reais de trabalho e, uma vez coletados os dados no curso da atividade de investigação, foram considerados os aportes teórico-metodológicos da *Pesquisa-ação*, da *Grounded Theory (GT)* e da *Análise Ergonômica do Trabalho (AET)*. Feito isso, foi possível mostrar “como a construção de uma segurança no trabalho que incorpora o *savoir-faire* dos trabalhadores” e avançar “para além das ações preventivas oriundas de conhecimentos técnico-científicos gerais, ao integrar a dimensão microscópica e singular das situações de trabalho”.

Esta a nossa primeira edição de 2017.

Boa leitura a todos!

Ailton Vitor Guimarães⁴

⁴ Doutor em Educação pela FaE/UFMG na Linha de Pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana, Mestre em Tecnologia/Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Professor da Carreira de EBTT do CEFET-MG, membro do Grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET/CEFET-MG). E-mail: <vitor@deii.cefetmg.br>.

ARTIGOS

OS SABERES E AS PRÁTICAS “À AFRICANA” FACE À QUESTÃO DE RENORMALIZAÇÃO¹

*Les savoirs et pratiques “à l’africaine” face à la
question de la renormalisation*

*The knowledge and practices “a l’africaine” face to
the question of renormalization*

DOUMBIA, Fatima²

RESUMO

“À africana” poderia de antemão descrever um processo de renormalização, de reapropriação de saberes e práticas. Porém, percebe-se, ao estudar o *management* “à africana”, ou ainda a política “à africana”, etc., que esta noção “à africana”, longe de ser uma maneira de reapropriar-se das coisas, traduz, pelo contrário, uma fuga adiante na aceitação passiva daquilo que é dado, daquilo que vem. A questão que se coloca, então, é de saber se esta renormalização é possível e quais são os recursos com os quais ela pode ser feita, a fim de dizer a realidade dos fatos vividos, uma realidade conforme normas próprias.

Palavras-chave: À africana. Desaderência. Ergologia.

RÉSUMÉ

“À l’africaine” pourrait sembler au premier abord décrire un processus de renormalisation, de réappropriation des savoirs et des pratiques. Or, on se rend compte, lorsqu’on étudie le management “à l’africaine”, ou encore la politique “à l’africaine”, etc. que cette notion “à l’africaine”, loin d’être une manière de se réapproprier les choses, traduit au contraire une fuite en avant dans l’acceptation passive de ce qui est donné, de ce qui vient. La question qui se pose reste alors de savoir si cette renormalisation est possible, par quels moyens peut-elle se faire afin de dire la réalité des vécus, une réalité en conformité avec des normes propres.

Mots-clés: À l’africaine. Désadhérence. Ergologie.

ABSTRACT

“À l’africaine” (in an African fashion) could seem at first sight to describe a process of renormalization, of reappropriation of knowledge and practices. Whereas, when we study what is called management “à l’africaine”, or politics “à l’africaine”... we realize that this concept, is not a kind of regaining control but a headlong rush in the passive acceptance of what comes. The question that arises remains then to know if this renormalization is possible, by which ways it can be made to say the reality of real-life experiences, a reality in accordance with appropriate standards.

Keywords: In an African fashion. Disadhesion. Ergologie.

¹ Tradução do original em francês: Anasthasie Adjoua Angoran Brou, Universidade Felix Houphouët Boigny, Abidjan/Costa do Marfim, e-mail: <angorana@yahoo.fr>. Revisão: Benvenida Lavrador.

² Professora do Département de Philosophie da Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan/Costa do Marfim. E-mail: <fatima.doumbia@aol.fr>.

INTRODUCTION

Frantz Fanon (1961) dans *Les damnés de la terre* écrit que lors de la construction d'un pont,

[...] le pont ne doit pas être parachuté, il ne doit pas être imposé par un *deus ex machina* au panorama social, mais il doit au contraire sortir des muscles et du cerveau des citoyens. Et certes, précise-t-il, il faudra peut-être des ingénieurs et des architectes, quelquefois entièrement étrangers, mais les responsables locaux du parti doivent être présents pour que la technique s'infilte dans le désert cérébral du citoyen, pour que le pont dans ses détails et dans son ensemble soit repris, conçu et assumé. Il faut que le citoyen s'approprie le pont. Alors seulement, conclue-t-il, tout est possible (FANON, 1961, p. 149).

Comment le citoyen peut-il s'approprier le pont afin de rendre la potentialité du développement reprise, conçue, assumée et donc effective? Ce qui est repris c'est ce qui est, qui a été pris par un autre et qu'à son tour on prend soi-même dans ses bras, que l'on comprend en le rendant sien, donc en se l'appropriant. Le conçu marque la différence avec le concept qui lui est assujéti, puisque nous disons avec Marx que le concept est à entendre comme la réflexion du réel transporté dans le cerveau de l'homme. Ce qui est assumé est ce qui a été librement consenti auquel l'on adhère et dont on prend la responsabilité. Que se passe-t-il, voudrions-nous demander à Fanon, lorsque le pont est transporté, parachuté tel un *deus ex machina* N'était-ce pas là un signal fort que donnait Fanon à nos dirigeants politiques pour dire les conditions

INTRODUÇÃO

Frantz Fanon (1961), no livro *Les damnés de la terre*, escreve durante a construção de uma ponte:

[...] a ponte não deve cair de paraquedas, não deve ser imposta por um *deus ex machina* no panorama social, mas, ao contrário, deve sair das mãos e dos cérebros dos cidadãos. E, certamente, são necessários engenheiros e arquitetos, por vezes, inteiramente estrangeiros, mas os responsáveis locais do partido devem estar presentes para que a tecnologia se infiltre no deserto cerebral dos cidadãos, para que a ponte, nos seus pormenores e como um todo, seja tomada, concebida e assumida. Precisamos que o cidadão se aproprie da ponte. Só então, pode-se concluir, tudo é possível (FANON, 1961, p. 149, tradução livre¹).

De que maneira um cidadão pode apropriar-se de uma ponte para que a possibilidade de desenvolvimento seja retomada, concebida, assumida e logo efetiva? O que é retomado é aquilo que é e foi tomado de outra pessoa, e que por sua vez tomamos em mão, que compreendemos ao torná-lo nosso e, portanto, ao nos apropriarmos disso. O concebido marca a diferença do conceito que lhe está sujeito, já que dizemos junto com Marx que o conceito deve ser percebido como a reflexão do real transportado no cérebro do homem. O fato assumido é aquilo que foi livremente consentido, ao qual se adere e do qual se toma a responsabilidade. Gostaríamos de perguntar a Fanon o que acontece quando a ponte é transportada e lançada em paraquedas tal um *Deus ex*

¹ N.E.: entenda-se a expressão nas entradas de referência, ao longo do texto, como "tradução dos editores".

de possibilités d'un développement harmonieux de la société?

Alors, devons-nous encore être surpris des échecs successifs de toutes ces politiques de développement pour l'Afrique? Devant l'angoisse de nous comprendre pour nous assumer qui glisse entre nos mains fantômes, devant la difficulté d'être nous-mêmes les architectes de notre propre réalité, nous faisons alors comme si cette réalité de laquelle nous sommes étrangers, était voulue et assumée. Penser la notion "à l'africaine" comme la réflexion correcte dans notre cerveau de notre réalité, c'est croire en la conformité de cette notion à notre réalité, là où existe un écart entre cette réalité et sa conceptualisation. Cet écart qui est danger, amène à une perte de la réalité et une perte du sujet qui ont pour conséquence un processus de désadhérence. Nous devons alors nous demander s'il est possible pour l'Afrique de faire advenir une autre réalité dans laquelle elle se sera choisie, voulue et développée, avec ses propres normes, qui donneront du sens à sa réalité, reprise, conçue et assumée.

"À L'AFRICAIN": UNE NOTION EN DÉSADHÉRENCE AVEC LES RÉALITÉS

"À l'africain" traduit l'idée de mode particularisée. Ce terme qui s'emploie habituellement dans le vocabulaire culinaire signifie une recette existant auparavant, mais qui serait revisitée suivant le goût particulier de telle région, pays, continent. On comprend donc que rajouter ce terme après un plat ou un aliment traduit l'idée que ce plat, cet aliment a été agrémenté "à la mode

maquina? Não seria isso um sinal forte que Fanon dava aos nossos dirigentes políticos para se referir às condições da possibilidade de um desenvolvimento harmonioso da sociedade?

Por que, então, devemos ficar surpresos com os sucessivos fracassos de todas as políticas de desenvolvimento da África? Perante a angústia de nos compreendermos para nos assumirmos, o que escorrega entre nossas mãos fantasmas, e perante a dificuldade de sermos os próprios arquitetos da nossa própria realidade, fazemos de conta que essa realidade à qual somos estrangeiros é desejada e assumida. Pensar a noção "à africana" como uma reflexão correta da nossa realidade no nosso cérebro é crer na conformidade dessa noção com a nossa realidade, lá onde existe um afastamento entre essa realidade e a sua conceitualização. Esse afastamento, que é um perigo, leva a uma perda da realidade e a uma perda do sujeito, as quais têm por consequência um processo de desaderência. Devemos, portanto, nos perguntar se é possível para a África fazer advir outra realidade na qual ela ter-se-á escolhido, desejado e desenvolvido com suas próprias normas, as quais darão sentido à sua realidade, retomada, concebida e assumida.

"À AFRICANA": UMA NOÇÃO EM DESADERÊNCIA COM AS REALIDADES

"À africana" traduz uma ideia de moda particularizada. Esse termo é geralmente usado no campo lexical da culinária e remete a uma receita existente anteriormente, a qual seria revisitada seguindo-se o gosto particular de tal região, país, continente. Entende-se que agregar esse termo a um prato ou a um alimento traduz a ideia que

de”, suivant le goût des normands, des tahitiens, des grecs, etc., en fonction des saveurs et des ingrédients présents dans leur région, leur pays, etc.

ANALYSE THÉORIQUE DE LA NOTION

Parler en ce sens de savoirs et pratiques à l’africaine supposerait donc, en gardant le sens de cette expression, qu’il s’agirait de savoirs et de pratiques présents ailleurs et qui auraient été agrémentés à la mode africaine. Cela mettrait donc en avant l’idée de réappropriation en fonction de ce que l’on est, de ce que l’on aime, de ce que l’on a comme ressources sur son sol. C’est donc ce que l’on est, sa propre identité que l’on projetterait dans la chose, l’objet, en le rendant définitivement sien, en le rendant conforme à ses goûts, à ses ressources, à sa culture. Cependant, si nous comprenons ce goût “à la mode de chez nous” comme reflet de l’identité, il semble tout de même fort peu probable que le peuple grec ait lui-même appelé sa recette de champignons “des champignons à la mode grecque”, ou que les tahitiens aient appelé leur recette de poisson cru au lait de coco “poisson à la tahitienne”. En effet, le ce que l’on est se vit de manière souvent tout à fait naturelle et sonne comme une évidence qui devient pour le peuple comme une norme. Ainsi, on peut penser que la recette du poisson au lait de coco est considérée et appelée par les tahitiens comme la recette authentique du poisson et la recette grecque des champignons comme la recette authentique des champignons par les grecs. Il y a dans l’appellation

de esse prato ou alimento foi adornado “à moda de”, seguindo o gosto dos normandos, taitianos, gregos, etc., em função dos sabores e ingredientes presentes na sua região, seu país, etc.

ANÁLISE TEÓRICA DA NOÇÃO

Falar nesse sentido de sabores e de práticas à africana suporia, portanto, guardando o sentido da expressão, que se trataria de saberes e práticas que existem em outros lugares, os quais teriam sido adornados à moda africana. Isso deixaria pressupor a ideia de reapropriação em função daquilo que se é, daquilo que se gosta e daquilo que se tem como recursos no seu solo. É, portanto, aquilo que se é, a sua própria identidade que se projetaria na coisa, no objeto, tornando-o definitivamente seu, fazendo com que ele seja conforme ao seu gosto, aos seus recursos, à sua cultura. No entanto, se compreendemos esse gosto “à moda da casa” como o reflexo da identidade, parece, contudo, muito pouco provável que o povo grego tenha ele próprio chamado a sua receita de cogumelos “cogumelos à moda grega”, ou que os taitianos tenham chamado a sua receita de peixe cru ao leite de coco “peixe à taitiana”. De fato, aquilo que somos vive-se de modo natural e soa como uma evidência que se torna uma espécie de norma para o povo. Desse modo, pode-se pensar que a receita de peixe ao leite de coco é assim chamada pelos taitianos e considerada como a autêntica receita de peixe, e a receita grega de cogumelos também é vista como a autêntica receita de cogumelos pelos gregos. Há na apelação “a receita” a ideia de uma coisa única, original, autêntica, pois é aquilo que se conhece e sempre se conheceu que acaba por assemelhar-se à maneira

“LA recette” l’idée d’une chose unique, originale, authentique car c’est ce que l’on connaît et que l’on a toujours connu qui finit par s’apparenter à la manière dont la chose devrait être cuisinée. Ce qui est authentique est “ce qui exprime une vérité profonde de l’individu et non des habitudes superficielles, des conventions” dit le Petit Larousse. Cette profondeur dont il est question dans l’authenticité renvoie à un caractère intrinsèque qui légitime la chose. Il y a dans ce “LA” qui n’est pas “UNE”, l’idée de conformité entre ce que la chose devrait être, exclusivement, dans sa vérité et ce qu’elle est dans la réalité. Ce goût authentique renvoie à la vérité, à la conformité et le goût non authentique traduit la fausseté, l’artificial, la non-conformité avec ce que la chose devrait être. On comprend que le nom de poisson à la tahitienne a dû être donné par un autre peuple cuisinant autrement le poisson et découvrant cette nouvelle recette. Ce qui était “LA recette” pour le peuple et qui traduisait l’idée d’unicité et d’authenticité devient pour un autre peuple, “à la mode de” et traduit l’idée d’un “UNE”, sous-entendu “une recette de poisson” parmi d’autres. Ici, il n’y a plus rien d’authentiquement mien, mais un sien possible parmi d’autres possibles. Ce terme “à la mode de” dit la recette du poisson comme le cuisinent les tahitiens. On peut alors supposer que ce sont des touristes qui appelèrent cette recette “le poisson à la tahitienne”. Ce “à” semble donc ne pas traduire l’idée de mode de chez nous mais bien plus l’idée de mode de chez eux, car nous pensons qu’il a été donné par un autre peuple découvrant cette recette et l’identifiant à ce peuple.

como dever-se-ia cozinhar. Aquilo que é autêntico é “aquilo que expressa uma verdade profunda do individuo e não hábitos superficiais, convenções” diz o *Petit Larousse*. Essa profundidade em questão na autenticidade faz referência a um caráter intrínseco que legitima a coisa. Existe neste “A”, que não é “UMA”, a ideia de conformidade entre o que a coisa deveria ser, exclusivamente na sua verdade, e aquilo que é na realidade. Esse gosto autêntico remete à verdade, à conformidade, e o gosto não autêntico traduz a falsidade, o artificial, a não conformidade com aquilo que a coisa deveria ser. Compreende-se que o nome “peixe à moda taitiana” deve ter sido dado por outro povo que cozinha de outra maneira o peixe ao descobrir essa nova receita. Aquilo que era “a receita”, para o povo, e traduz a ideia de unicidade e de autenticidade torna-se, para outro povo, “à moda de” e traduz a ideia de “UMA”, subentendendo-se “uma receita de peixe” no meio de várias outras. Aqui não há mais nada de autenticamente meu, mas um seu possível entre outros. Esse termo “à moda de” nomeia a receita de peixe cozinhada pelos taitianos. Pode-se, então, supor que são os turistas que chamaram a receita de “peixe à taitiana”. Esse “à” parece, portanto, não traduzir a ideia de moda da nossa terra, senão muito mais a ideia de moda deles, pois pensamos que foi dada por outro povo que descobriu essa receita e a identificou com aquele povo.

Falar de saberes e de práticas “à africana” quer, portanto, traduzir a ideia de saberes e práticas à moda africana. A questão que se coloca é de entender de que maneira um saber ou uma prática pode ser à moda de um determinado povo. Assim, a democracia à africana significaria a particularidade de uma democracia. Isso causa algumas dificuldades.

Parler de savoirs et pratiques “à l’africaine”, voudrait donc traduire l’idée de savoirs et de pratiques à la mode africaine. La question qui se pose est de comprendre comment un savoir ou une pratique peut être à la mode d’un peuple particulier. Ainsi, la démocratie à l’africaine signifierait la particularité d’une démocratie. Cela pose quelques difficultés.

La chose ici se généralise sur un espace géographique beaucoup plus ouvert, plus grand, puisque l’on passe d’une région (normande par exemple comme les escalopes), d’un pays, à un continent. S’il s’agissait de cuisine, l’on se rendrait déjà compte de la difficulté de saisir ce qu’est ce goût à la mode des Africains, car de la douara algérienne, au doro wat mangé en Ethiopie, au saka saka congolais, ou encore à l’attiéké ivoirien etc., on ne trouve nulle part un goût uniforme permettant de parler du goût africain. Cette notion pose déjà un problème lorsqu’on l’accorde à tout un continent, mais la difficulté s’avère encore plus grande lorsqu’on l’utilise pour signifier des domaines comme la démocratie, le management, le travail.

Comment une chose peut-elle être à la mode de tout un continent qui reflète autant de diversités et de disparités? Quelle est la particularité commune de tous ces peuples permettant de les subsumer sous le couvert de leur continent? Quel est le réel contenu de ces savoirs et pratiques à l’africaine? A quoi renvoient-ils concrètement?

ANALYSE DES PRATIQUES DITES “À L’AFRICAINES”

Lorsqu’une réalité devient “à l’africaine”, l’image véhiculée est celle de paresse, de fainéantise, de tricherie, de légèreté, de manque de sérieux, etc. Ce qui se cache donc derrière cette mode “à

O fato aqui se generaliza num determinado espaço geográfico muito mais aberto, maior, dado que passamos de uma região (normanda, por exemplo, com os bifés), de um país, a um continente. Se se tratasse de cozinha, nós teríamos dado conta, desde logo, da dificuldade em saber o que é esse gosto à moda dos africanos, pois da *douara* algeriana, ao *doro wat* consumido na Etiópia, ao *saka saka* congolês, ou, ainda, ao *attiéké* da Costa do Marfim, em nenhum lugar encontramos um gosto uniforme permitindo falar de gosto africano em assunto de culinária. Esse conceito herdado do vocabulário gastronômico já cria problema, quando o estendemos a um continente inteiro, mas a dificuldade acaba tornando-se maior quando o usamos para dar significado a vocábulos de áreas como a democracia, o *management*, o trabalho.

Como algo pode estar na moda de um continente inteiro, que reflete tantas diversidades e disparidades? Qual é a particularidade comum a todos esses povos permitindo subsumi-los à escala do seu continente? Qual é o real conteúdo desses saberes e práticas à africana? A que remetem concretamente?

ANÁLISE DE PRÁTICAS DITAS “À AFRICANA”

Quando uma realidade se torna “à africana”, a imagem vinculada é a da preguiça, mandriice, trapaça, ligeireza, ausência de seriedade, etc. O que se esconde, portanto, atrás dessa moda “à africana” é, na maior parte dos casos, um mundo negativo, onde as coisas não fazem mais sentido. Tudo aquilo que se enfarpeja como “à africana” afasta-se das regras de boa

l'africaine" est, dans la majorité des cas, un monde négatif où les choses ne font plus sens. Tout ce que l'on affuble de "à l'africaine" éloigne des règles établies de bonne gouvernance et prend le sens de la corruption et de l'illégalité. Cela sous-entend alors que lorsque la démocratie devient à la mode africaine, il ne s'agit plus d'une démocratie mais d'un semblant de démocratie. Parler de démocratie "à l'africaine" reviendrait alors à parler de démocratie aux élections truquées, de démocratie aux régimes tribaux et ethniques, de bourrages des urnes, d'intimidation, de corruption, d'absence de liberté, de népotisme, etc. Ce système si particularisé n'a plus rien à voir avec l'idée première de démocratie, si bien qu'une démocratie "à l'africaine" ne serait plus une démocratie, mais une dictature enrobée dans une apparence de démocratie. La même analyse peut être apportée au management.

Le management dit "à l'africaine" se passe souvent des règles établies du management, et signifie en réalité absence de management, absence de comptes, non-séparation de l'espace public et privé, corruption, etc., donc une défectuosité.

Cela ne signifie pas qu'il puisse et qu'il doive y avoir un seul modèle de démocratie, de management, etc. mais ce que nous remarquons est que cette notion "à l'africaine" renvoie non pas à une réappropriation, mais à quelque chose de guignolesque, ce qui a pu faire dire à certains que la démocratie n'était pas faite pour les Africains. Si nous disons que c'est le même processus qui est à l'œuvre dans le domaine culinaire, c'est parce que nous voulons montrer que ces pratiques "à l'africaine" sont caractérisées ainsi d'abord par les autres pour décrire

gouvernança estabelecidas e toma o sentido de corrupção e ilegalidade. Isso subentende, portanto, que, quando a democracia se torna à moda africana, não se trata de uma democracia, mas de uma aparente democracia. Falar de democracia "à africana" equivaleria a falar de democracia com eleições falsificadas, democracias com regimes tribais e étnicos, enchimento das urnas, intimidação, corrupção, falta de liberdade, nepotismo, etc. Esse sistema tão particularizado não tem nada a ver com a primeira ideia de democracia, tanto mais que uma democracia "à africana" não seria mais uma democracia, mas uma ditadura embrulhada numa aparente democracia. A mesma análise pode ser aplicada ao *management*.

O *management* dito "à africana" ignora muitas vezes as regras, significando, na verdade, ausência de *management* e de contas, não separação do espaço público e privado, corrupção, etc., sendo, portanto, defeituoso.

Isso não significa que se possa e se deva ter um único modelo de democracia, *management*, etc., mas o que notamos é o fato de essa noção "à africana" remeter não a uma reapropriação, mas a algo rocambolesco, o que levou certas pessoas a dizer que a democracia não é para os africanos. Se dizemos que é o mesmo processo que se manifesta na área culinária, é porque queremos demonstrar que essas práticas à africana são caracterizadas dessa forma, em primeiro lugar, pelos outros, para descrever as nossas práticas, e que, assim como nos exemplos de gastronomia, nós aceitamos, em seguida, esse termo. Isso significa que a definição daquilo que nos confere

nos pratiques et que, comme dans les exemples gastronomiques, nous acceptons ensuite ce terme. Cela revient à dire que la définition de ce qui nous confère une identité à nous, Africains, est une définition que donnent d'abord les autres et que nous validons et acceptons lorsque cette définition peut être instrumentalisée à des fins souvent politiques.

Cette lutte acharnée pour imposer les notions d'identité, de spécificités, donc pour faire admettre *le droit à la différence*, ouvrira la voie, au plan politique, à des initiatives surprenantes. Ce sera précisément au nom de l'identité, de la spécificité de la culture africaine que les nouveaux souverains, [...] assieront, grâce à l'attention intéressée des anciennes puissances coloniales, des régimes fondés sur la dictature la plus cruelle. Et le "Léopard de Kinshasa" créa le mouvement de l'authenticité, qui secoua fortement son pays [...] (GASSANA, 2008, p. 44).

Uma análise prática da noção "à l'africaine" donne à voir que ce qui s'y joue est cette tare essentielle en tant que déficience, dégénérescence, donc anormalité. La tare qui est pathologique est mesurée par rapport à la norme. Dire que ces savoirs et pratiques "à l'africaine" sont pathologiques, sont tarés, revient donc à dire qu'il y a perte et défaut. L'assimilation de la pathologie à la perte du réel sur laquelle nous nous appuyons est celle de Žižek (2007, p. 72) qui dit que "lorsque le cadre fantasmatisé se désagrège, le sujet subit une "perte de réel" et commence à percevoir la réalité comme un univers cauchemardesque "irréel", dépourvu de fondement ontologique stable". La question désormais qui se pose est de savoir si cette pathologie renvoie à la chose ou à la personne pour qui existe la

uma identidade a nós, africanos, é uma definição dada em primeiro lugar por terceiros que validamos e aceitamos quando ela pode ser instrumentalizada muitas vezes com finalidades políticas.

Essa luta feroz para impor as noções de identidade, de especificidade, de modo a admitir o direito à diferença, abrirá o caminho, no plano político, para iniciativas surpreendentes. É precisamente em nome da identidade, da especificidade da cultura africana que novos soberanos [...] assumirão, graças à atenção de antigas potências coloniais interessadas nos regimes baseados nas ditaduras mais cruéis. E o "Leopard de Kinshasa" cria o movimento de autenticidade, que sacode fortemente seu país [...] (GASSANA, 2008, p. 44, tradução livre).

Uma análise prática da noção "à africana" deixa perceber que aquilo que está em jogo é essa tara essencial como defeito, degenerescência, logo, anormalidade. A tara, que é patológica, é medida em relação à norma. Dizer que esses saberes e práticas "à africana" são patológicos, defeituosos, significa dizer que há perda e defeito. A assimilação da patologia à perda do real na qual nos apoiamos é a de Žižek (2007, p. 72, tradução livre), que diz que "[...] quando o quadro fantasioso se desintegra, o sujeito sofre uma 'perda real' e começa a perceber a realidade como um universo de pesadelo 'irreal', desprovido de fundamento ontológico estável".

A questão que se coloca aqui para frente é a de saber se essa patologia remete ao objeto ou à pessoa para quem existe esse objeto. Se essas realidades estivessem conformes ao que o africano é e fizessem sentido para ele, esse conceito teria pelo menos

chose. Si ces réalités étaient conformes à ce qu'est l'Africain et faisaient sens pour lui, cette notion aurait au moins l'avantage d'être conforme à nos réalités. Dire que la chose est dégénérée, c'est dire qu'elle est en état de régression, détériorée par opposition à l'état de croissance. Elle n'est pas en cela seulement sous-développée, mais mal-développée. Il y a perte.

Le danger est de penser cette perte comme renormalisation, ce qui conduirait à légitimer une situation défectueuse qui de fait deviendrait perte de l'homme lui-même. Au sujet de la renormalisation, Renato Di Ruzza et Marianne Lacomblez (2014, p. 137) disent :

L'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes, émises en continu et en quantité par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier, vivant, et en fonction des lacunes des normes de ce milieu face aux innombrables variabilités de la situation locale, il va et doit tenter en permanence de ré-interpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de renormalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier'.

Considérer dans ce cadre la notion "à l'africaine" comme notion renormalisée, c'est la penser comme adéquation avec les normes de cette réalité africaine.

Cette notion "à l'africaine" n'étant ni productrice de normes, ni en adéquation avec le réel et l'idéal, elle ne dit pas la renormalisation, mais est une notion en désadéquation avec les réalités africaines.

a vantagem de estar em conformidade com as nossas realidades. Dizer que o objeto é degenerado significa que ele está em estado de regressão, deteriorado em oposição com o estado de crescimento. Estar em estado de regressão, degenerescência, quer dizer estar em regressão, deteriorado, em oposição com o estado de crescimento. Não está apenas subdesenvolvido, mas mal desenvolvido. Há uma perda.

O perigo consiste em pensar essa perda como renormalização, o que levaria a legitimar uma situação defeituosa e seria a perda do próprio homem. A respeito da renormalização, Renato Di Ruzza e Mariane Lacomblez (2014, p. 137, tradução livre) dizem:

O ser humano, como tudo que vive, está exposto a exigências ou normas, emitidas de forma contínua e em quantidade pelo meio em que vive. Para existir como um ser singular, vivo, e em função das lacunas das normas desse meio ambiente com a variabilidade incontável de condições locais, ele vai e deve constantemente tentar re-interpretar as normas propostas. Ao fazer isso, ele tenta configurar o ambiente como seu próprio meio. É o processo de renormalização que é o cerne da atividade. Em parte, cada um consegue transgredir certas normas, refazendo-as de modo a se apropriar delas.

Considerar nesse quadro a noção "à africana" como noção renormalizada é pensá-la em adequação com as normas dessa realidade africana. Esse conceito "à africana", não sendo produtor de normas nem estando em adequação com o real e o ideal, não diz um conceito de renormalização, mas é um conceito em desadéquação com as realidades africanas.

LES MÉCANISMES DE CETTE DÉSHADERENCE

Les Africains, dit-on, manquent d'esprit d'initiative, sont paresseux et refuseraient même le développement. Quant à l'Afrique, elle semble elle-même mal partie. Le foisonnement de ce courant appelé afro-pessimisme traduit une réalité, celle du constat des échecs des politiques de développement, d'une croissance économique qui tarde à venir, d'une démocratie encore et toujours balbutiante, d'un travail improductif, etc.

LES FORMES DE LA DÉSAHÉRENCE: LE DÉSENGAGEMENT, L'INDIFFÉRENCE, LA DÉRESPONSABILITÉ

Il n'est pas ici question de nous engouffrer dans une discussion pour ou contre l'afro-pessimisme, mais plutôt de comprendre les raisons de cette abondante et négative littérature sur le diagnostic de la modernité africaine faite par des penseurs africains. Ce diagnostic a, selon nous, l'intérêt de porter un regard critique sur la situation actuelle de l'Afrique afin de tenter de repérer, pour réparer.

Quelque soit le regard que l'on porte sur cette Afrique, que l'on pense ou non qu'elle est mal partie, l'on ne peut nier cette actualité politique, économique, sociale qui montre un malaise. Ces pratiques dites "à l'africaine" reflètent une certaine absence de préoccupation, cette absence traduisant le sens du défaut, de la perte, présents dans la chose dégénérée. Le danger pour l'homme que nous mentionnions plus haut est celui d'une indifférence passive face à ce qui vient. Cette indifférence qui est

OS MECANISMOS DESSA DESADERÊNCIA

Os africanos, diz-se, carecem de espírito de iniciativa, são preguiçosos e recusam até o desenvolvimento. No que diz respeito à África, parece que ela própria começou mal. O desenvolvimento dessa corrente, chamada de afro-pessimismo, traduz uma realidade, a da constatação dos fracassos das políticas de desenvolvimento, de um crescimento econômico que demora a chegar, de uma democracia ainda e sempre balbuciante, de trabalho improdutivo, etc.

AS FORMAS DA DESADERÊNCIA: O DESCOMPROMETIMENTO, A INDIFERENÇA E A DESRESPONSABILIDADE

Os africanos, diz-se, carecem de espírito de iniciativa, são preguiçosos e recusam até o desenvolvimento. No que diz respeito à África, parece que ela própria começou mal. O desenvolvimento dessa corrente, chamada de afro-pessimismo, traduz uma realidade, a da constatação dos fracassos das políticas de desenvolvimento, de um crescimento econômico que demora a chegar, de uma democracia ainda e sempre balbuciante, de trabalho improdutivo, etc.

Não se trata aqui de mergulharmos numa discussão a favor ou contra o afro-pessimismo, senão de entender as razões dessa abondante e negativa literatura sobre o diagnóstico da modernidade africana feita por pensadores africanos. Esse diagnóstico tem, do nosso ponto de vista, a vantagem de apresentar um olhar crítico sobre a situação atual da África para tentar assinalar falhas a fim de consertar.

Qualquer que seja o olhar que se tem sobre essa África, que pensemos ou não que ela iniciou mal, não

la forme que prend la désadhérence entre normes antécédentes (comme les normes par lesquelles le peuple se déterminait avant l'arrivée de cette nouvelle pratique, institution, savoir, etc.) et situations effectives vécues se mue en un fatalisme que l'on retrouve chez les Africains par des expressions comme "tout ce que Dieu fait est bon", "ce n'est pas la société de mon papa", pour justifier sa non-implication dans l'entreprise où l'on travaille.

L'adhérence, qui signifie le fait de souscrire à une idée, à une opinion, traduit la cohérence entre les logiques des acteurs sociaux (qui représentent tout ce qu'on peut qualifier d'idéologie et qui comprend leur système de valeurs, de croyances, de normes) et la situation réelle concrète et pratique de leurs activités. Cette adhérence est donc ce contact étroit entre le penser, le croire et le faire. La désadhérence, à l'inverse, montre une incohérence entre deux choses, une non compatibilité entre les représentations que l'on se fait, que l'on pense devoir être et ce qui est. C'est de cette désadhérence comme absence de contact (donc là encore un défaut, un manque) entre le penser, le croire et le faire que naît le mal africain.

Parler de démocratie "à l'africaine", de travail "à l'africaine", etc., c'est admettre dans la définition de ces pratiques des anormalités. C'est donc, en d'autres termes, souscrire à l'idée que: "oui, pour nous, le sens de la démocratie est coups d'états, trucages d'élections, etc.". À l'africaine écarte de la chose.

Cet écart se traduit par ce mal africain dans lequel, pourrions-nous dire avec Yves Schwartz, se jouent "les dramatiques d'usage de soi". Nous parlons ici sciemment de mal et non pas d'inconfort, car l'inconfort a l'avantage de déranger, de bousculer,

podemos negar essa atualidade política, econômica e social que revela um mal-estar. Essas práticas ditas "à africana" refletem certa ausência de preocupação, ausência traduzindo o sentido do defeito e perda presentes no objeto degenerado. O perigo para o homem que mencionávamos é o da indiferença passiva em relação ao que chega. Essa indiferença é a forma que toma a desaderência entre normas antecedentes (como as normas para as quais o povo se determinava antes da chegada dessa nova prática, instituição, saber, etc.) e situações efetivas vividas transformadas num fatalismo que encontramos nos africanos em expressões como "tudo o que Deus faz é bom" e "não é a empresa do meu pai", para justificar o seu não envolvimento na empresa onde se trabalha.

A aderência, que significa o fato de subscrever uma ideia, opinião, traduz a coerência entre as lógicas dos atores sociais (que representam tudo aquilo que se pode qualificar como ideologia e envolve os seus sistemas de valores, crenças, normas) e a situação real concreta e prática de suas atividades. Essa aderência é, portanto, esse estreito contato entre o pensar, o crer e o fazer. A desaderência, pelo contrário, mostra uma incoerência entre duas coisas, uma não compatibilidade entre as representações que fazemos, o que pensamos que deve ser e aquilo que é. É dessa desaderência como ausência de contato (ainda aqui um defeito, uma carência) entre o pensar, o crer e o fazer que nasce o mal africano.

Aderir aos conceitos de democracia "à africana", de trabalho "à africana", etc., é admitir anormalidades na definição dessas práticas. É, portanto, em outras palavras, subscrever a ideia

pour mener à des transformations qui peuvent corriger la situation afin de la rendre confortable, tandis que le mal se conçoit davantage comme une chose plus profonde, signe d'une défaillance, pas toujours aisée à soigner, ni même à identifier. Ce mal, contrairement à l'inconfort, n'est pas nécessairement producteur de transformations visant à une renormalisation. Ce mal est cette singerie que dénonce Fanon (1971) dans *Peau noire, masques blancs* comme névrose et que reprend Ki-Zerbo (1965, p. 127) pour qui il y a des

[...] effets de névroses, des effets pathologiques sur la mentalité africaine, qui ont contribué à la conserver dans une sorte d'infantilisme voué seulement à l'imitation ; d'où l'impréparation des élites de toutes sortes et, en particulier, des élites politiques dans nombre de pays africains.

N'est-ce pas également ce qu'avait diagnostiqué le philosophe ghanéen Kwame Nkrumah (1976) lorsqu'il disait que notre société n'est plus l'ancienne société, et court le risque de la schizophrénie? Cette schizophrénie dont souffre l'Afrique depuis les colonisations montre l'aliénation d'une société devenue étrangère à elle-même, une société dans laquelle le mimétisme crée un mauvais copié-collé qui ne saurait être qualifié de renormalisation.

Anomie, schizophrénie, mimétisme, indifférence, autant de termes qui peignent une Afrique post-indépendance malade, désenchantée dans laquelle et de laquelle les acteurs sociaux sont passifs et se retirent. Ce désenchantement donne l'image de sociétés flottantes, psychotiques, qui semblent fantômes, et traduit une absence des hommes à eux-

de que: "sim, para nós, o significado da democracia são golpes de estado, falsificação das eleições, etc.". "À africana" afasta do objeto.

Esse afastamento traduz-se por esse mal africano dentro do qual poderíamos dizer, com Yves Schwartz (1997), se jogam "os dramáticos usos de si". Falamos aqui conscientemente de mal, e não de desconforto, pois o desconforto tem a vantagem de incomodar, desarrumar, para levar a transformações que podem corrigir a situação a fim de torná-la mais confortável, enquanto o mal se concebe como algo mais profundo, sinal de um defeito, nem sempre fácil de curar, nem mesmo de identificar. Esse mal, ao contrário do incômodo, não é necessariamente produtor de transformações, visando a uma renormalização. Esse mal é esta macaqueira que Fanon (1971) denuncia, em *Peau noire, masques blancs*, como uma neurose, e que Ki-Zerbo (1965, p. 127, tradução livre) retoma para identificar:

[...] efeitos de neuroses, efeitos patológicos sobre a mentalidade africana, que ajudou a mantê-la em uma espécie de infantilismo dedicado apenas à imitação; daí o despreparo das elites de todo tipo e, em particular, das elites políticas em numerosos países africanos.

Não será também aquilo que o ganense Kwamé Nkrumah (1976) tinha diagnosticado quando dizia que a nossa sociedade não é mais a antiga sociedade, e corre o risco de uma esquizofrenia? Essa esquizofrenia da qual padece a África desde as colonizações revela a alienação de uma sociedade que se tornou totalmente estrangeira a si própria, uma sociedade na qual o mimetismo cria um mau copiado-colado que não poderia ser qualificado de renormalização.

mêmes, absence qui prend la forme d'un désengagement à leur propre vie, à leur existence et à tout ce qui pourrait advenir.

Dans ce désenchantement, on ne souscrit plus à rien, on n'adhère plus à rien, car il n'y a pas de choix véritable et conscient. Il n'y a pas de consentement. On ne consent ni ne consent pas. On se retire. Ce retrait est la forme que prend ce mal non pas "à l'africaine" mais bien africain.

LES RAISONS DE LA DÉSADHÉRENCE: CETTE PARTICULARITÉ AFRICAINE

La particularité de cette réalité est celle d'un monde pour qui le changement est dicté de l'extérieur, un monde qui a été mis à part, qui a été rejeté dans un prétendu relativisme qui n'est pas le sien. Les démocraties, le travail et autres savoirs et pratiques à la carte découlent d'une illusion relativiste qui a été donnée par les Occidentaux et que les dirigeants africains ont eux-mêmes repris en l'instrumentalisant, s'enfermant ainsi dans une tour, opaques aux autres qui ne les voient pas mais aussi opaques à eux-mêmes qui ne se comprennent plus. On voit alors que la raison de cette forte désadhérence en Afrique vient non pas d'une inculturation, mais d'une acculturation "qui se traduit par l'apparition de nouveaux développements faits de syncrétismes et d'imitation sous diverses formes" (ADEGBIDI, 1998, p. 45). Si l'auteur parle ici de syncrétisme et non pas de symbiose, c'est parce que cette acculturation traduit l'idée d'une confusion dans l'imitation, entraînant un déséquilibre. La dangerosité de cette acculturation se trouve dans le fait qu'étant une copie des facteurs les

Anomia, esquizofrenia, mimetismo e indiferença, tantos termos que retratam uma África pós-independência doente, desencantada, na qual os atores sociais são passivos e se retiram. Esse desencanto dá a imagem de sociedades flutuantes, psicóticas, que parecem fantasmas, e traduz uma ausência de si mesmo nos indivíduos, ausência que toma a forma de um descomprometimento com sua própria vida, sua existência e tudo aquilo que poderia advir.

Nesse desencanto, ninguém subscreve nada, ninguém adere a nada, pois não há escolha verdadeira e consciente. Não há mais consentimento. Ninguém consente nem se deixa consentir. As pessoas se afastam. Esse afastamento é a forma que toma esse mal não à africana, mas bem do africano.

AS RAZÕES DA DESADERÊNCIA: ESSA PARTICULARIDADE AFRICANA

A particularidade dessa realidade é a de um mundo para o qual a mudança foi ditada do exterior, um mundo afastado, que foi rejeitado num pretendido relativismo que não é seu. As democracias, o trabalho e outros saberes e práticas à *la carte* decorrem de uma ilusão relativista dada pelos ocidentais, a qual foi retomada pelos próprios dirigentes africanos instrumentalizando-a e trancando-se, assim, numa torre, opacos aos outros que não os enxergam, mas também opacos para si mesmos, pois não se entendem mais. Vê-se, portanto, que a razão dessa forte desaderência na África não vem de uma inculturação, mas de uma aculturação, "[...] que se traduz no aparecimento de novos desenvolvimentos feitos de sincretismo e de imitação sob diversas formas (ADEGBIDI, 1998, p. 45, tradução livre).

plus visibles du mode de vie occidental, elle transforme les sociétés africaines en des sociétés du paraître dans lesquelles non seulement les normes ont disparu ou du moins ne font plus sens mais également où l'absence de sens ne fait pas problème car les normes ne sont plus celles de l'Afrique des villages et des traditions ni celles de l'Occident.

Ces sociétés africaines ne se choisissent plus mais se laissent choisir, elles ne se développent pas mais on les développe. "Se développer", dit Yves Schwartz (1997, p. 104), "c'est se travailler, c'est-à-dire se choisir, les activités industrielles sont un lieu majeur et sous-estimé où se convoquent des valeurs de vie à travers les débats de normes".

Cette absence de normes, comme le montre Nouroudine (2010), conduit à la privation de la forme. On se trouve donc en face de sociétés qui ne peuvent se définir ni par le fond, (et qui laissent la place au paraître) ni par la forme, (qui n'existent plus et qui deviennent, pourrait-on dire, "a-formelles"). "La privation de la "forme" pourrait être la conséquence de l'absence d'une essence, d'une norme ou d'une structure dans l'activité en question [...]" (NOROUDINE, 2010, p. 112). La production de savoir sur l'activité humaine passant donc par cette dialectique entre norme antécédente et renormalisation, que faire lorsque la norme antécédente n'existe pas ? Ici, ce n'est plus l'homme qui se crée par ses productions, mais ce sont ses productions qui le créent sans qu'il n'ait envisagé cette création. Cette supposée renormalisation n'en est donc pas une car, pour qu'elle soit, la norme elle-même doit d'abord être.

L'arbitrage entre "l'usage de soi par soi-même et l'usage de soi par les

Se o autor fala aqui de sincretismo, e não de simbiose, é porque essa aculturação traduz a ideia de uma confusão na imitação, o que leva a um desequilíbrio. O perigo dessa aculturação encontra-se no fato de que, sendo ela uma cópia dos fatores mais visíveis do modo de vida ocidental, transforma as sociedades africanas em sociedades da aparência nas quais não somente as normas desapareceram ou pelo menos não fazem mais sentido, mas também onde a ausência de sentido não causa problema, pois as normas não são mais as da África das aldeias e das tradições nem as do Ocidente.

Essas sociedades africanas não escolhem mais, deixam-se escolher, elas não se desenvolvem, mas são desenvolvidas por terceiros. "Desenvolver-se", diz Yves Schwartz (1997, p. 104, tradução livre), "é se trabalhar, quer dizer, se escolher. As atividades industriais são um lugar importante e subestimado onde se convocam valores da vida através do debate de normas."

Essa ausência de normas, como mostra Nouroudine (2010), leva a uma privatização da forma. Encontramos, então, perante sociedades que não podem definir-se nem pelo fundo (e que dão lugar ao parecer), nem pela forma (que não existem mais e se tornariam, digamos, "a-formais"). "A privação da 'forma' poderia ser consequência da ausência de uma essência, de uma norma ou de uma estrutura na actividade em questão (NOROUDINE, 2010, p. 112, tradução livre). Se a produção de saber sobre a atividade humana passa, portanto, por essa dialética entre norma antecedente e renormalização, o que fazer quando a norma antecedente não existe? Aqui, não se trata mais do homem que se cria por suas produções, mas são as suas produções que o criam

autres” implique des renormalisations. Les normes antécédentes seront réinterprétées dans le but de les ajuster à soi-même et à la situation concrète. Les renormalisations comprennent des choix donc, des critères. Ces critères ont un rapport avec l’univers des valeurs qui sont en nous et qui sont au cœur des débats de normes (ECHTERNACHT, 2010, p. 79).

Or, au soleil des indépendances, l’Afrique s’est trouvée dans une situation où la renormalisation devait se faire à partir de normes antécédentes qui elles-mêmes n’ont jamais été investies, mais qui ont continué à être subies. Sur quel système de valeurs dès lors s’appuyer ? Pour que la renormalisation soit véritablement considérée comme telle, il faut que les normes antécédentes s’ajoutent aux caractéristiques des situations afin de produire des normes en adéquation avec les conditions réelles.

“Que faire pour éviter la répétition de la négation de soi” s’interrogeait il y a déjà longtemps Fabien Eboussi-Boulaga (1977, p. 223).

POUR UNE ERGOLOGIE AFRICAINE : DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES INCARNÉS

L’analyse des savoirs et pratiques dits “à l’africaine” a permis de montrer que ce que l’on prend pour des particularités qui seraient une manière pour les Africains de dire leur être-là conduit à une impasse dans laquelle le mot est vide de sens. Pour que la renormalisation soit véritable, il faut alors que ces savoirs et pratiques soient non pas “à l’africaine”, mais africains.

sem que ele tenha previsto a criação. Essa suposta renormalização não é uma, pois para que ela seja é preciso primeiro que a própria norma seja.

A escolha entre “o uso de si e o uso de si pelos outros” implica em renormalizações. As normas antecedentes serão reinterpretadas a fim de ajustá-las a si e à situação concreta. As renormalizações incluem as escolhas e, portanto, os critérios. Estes critérios tem uma relação com o universo dos valores que estão em nós e no cerne dos debates de normas (ECHTERNACHT, 2010, p. 79, tradução livre).

Ora, ao sol das independências, África encontrou-se numa situação em que a renormalização devia fazer-se a partir de normas anteriores, as quais nunca foram investidas, mas continuaram a ser sofridas. Em que sistema de valor apoiar-se, então? Para que a renormalização seja verdadeiramente considerada como tal, as normas anteriores devem acrescentar-se às características das situações a fim de produzir normas em adequação com as condições reais.

“O que fazer para evitar a repetição da negação de si”, interrogava-se já há muito tempo Fabien Eboussi-Boulaga (1977, p. 223, tradução livre).

PARA UMA ERGOLOGIA AFRICANA: SABERES E PRÁTICAS ENCARNADAS

A análise dos saberes e práticas ditas “à africana” permitiu mostrar que aquilo que se toma como particularidades, que seriam maneiras próprias aos africanos de dizer aquela sua maneira de ser, leva a um impasse no qual o sentido da palavra é esvaziado. Para que a renormalização seja verdadeira, é preciso que esses saberes e práticas sejam não “à africana”, mas africanos.

Pour comprendre cette œuvre de l'homme, c'est donc de la réalité des hommes que nous devons partir pour tenter de dire ce qu'ils sont et la manière pour eux de donner du sens à des savoirs et pratiques venus d'ailleurs et qui ne soient pas uniquement parachutés. "Là où cesse la spéculation, dans la vie réelle, commence donc la science réelle, positive, la présentation de l'activité pratique, du processus pratique de l'évolution des hommes" (MARX, 1982b, p. 1057). L'ergologie est cette voie qui permet de sortir de la spéculation pour regarder la vie réelle et étudier la dimension de l'activité en tant qu'expérience.

Ce que l'ergologie propose, c'est la formalisation d'un mode de production de connaissances particulier qui repose sur le dialogue et/ou la confrontation entre les savoirs élaborés par les disciplines académiques traditionnelles et les savoirs que les divers protagonistes des activités humaines mettent en œuvre dans l'accomplissement de leur activité (DI RUZZA; LACOMBLEZ, 2014, p. 138).

Mettre en rapport la dimension de l'activité avec celle des valeurs suppose une renormalisation véritable. Par véritable, nous entendons volontaire, consciente et authentique. Si la particularité des réalités africaines tient en la complexité des normes difficiles à comprendre car difficiles à isoler, toutes les dimensions de la vie étant imbriquées les unes aux autres, il sera donc nécessaire d'identifier les normes antécédentes afin de déceler l'écart entre le prescrit et ce qui se joue dans la réalité. Toute transformation de la société passe d'abord par sa compréhension. La

Para entender essa obra do homem, é da realidade dos homens que devemos partir para tentar dizer o que são e a sua maneira de dar sentido a saberes e práticas vindas de outros lugares, as quais não cairiam unicamente de paraquedas. "Onde cessa a especulação na vida real, começa a ciência real, positiva, a apresentação da atividade prática, o processo prático da evolução dos homens" (MARX, 1982b, p. 1.057, tradução livre). A ergologia é essa via que permite sair da especulação para olhar a vida real e estudar a dimensão da atividade como experiência.

O que a ergologia propõe é a formalização de um modo de produção do conhecimentos particular que se baseia no diálogo e/ou na confrontação entre os saberes elaborados pelas disciplinas acadêmicas tradicionais e os saberes que os diversos protagonistas das atividades humanas implementam no desempenho de suas atividades (DI RUZZA; LACOMBLEZ, 2014, p. 138, tradução livre).

Pôr em relação a dimensão da atividade com a dos valores supõe uma verdadeira renormalização. Por verdadeira entendemos voluntária, consciente e autêntica. Se a particularidade das realidades africanas se deve à complexidade de normas difíceis de entender, porque dificilmente se poderão isolar, estando todas as dimensões da vida imbricadas umas nas outras, seria, portanto, necessário identificar as normas anteriores a fim de descobrir o afastamento entre o prescrito e aquilo que está em jogo na realidade. Toda a transformação da sociedade passa, em primeiro lugar, por sua compreensão.

démarche ergologique, en ce sens, semble souvent entretenir des rapports étroits avec la démarche marxienne de transformation du monde. Dans ses *Thèses sur Feuerbach*, Marx (1982a) soumet la philosophie à la critique de sa passivité qui consiste à dire le monde, à l'interpréter de diverses manières sans jamais aboutir à l'action qui est une transformation de la société par les hommes eux-mêmes en tant que producteurs de sens et de leur vie. C'est cette option que prend l'ergologie en faisant dialoguer entre eux les divers acteurs sociaux avec leurs représentations, leurs valeurs contenues dans un lieu et un temps.

L'ergologie qui est le discours sur l'activité est un discours que tiennent les acteurs eux-mêmes et non pas des spectateurs passifs. Lorsque je dois dire mon activité, celle qui est mienne, qui m'est propre, ce que je dois dire est la manière dont je m'objective dans cette activité, ce que je projette de moi dans mon activité, car pour qu'elle soit mon activité et non une activité, il faut qu'elle m'appartienne. Or, pour qu'elle soit mienne, il faut nécessairement que je m'y engage, que j'y adhère, que je l'habite, que je la choisisse.

Si le savoir, pour de bonnes ou de mauvaises raisons, ignore nos choix de vie, alors nous devenons transparents, nous devons nous soumettre au gouvernement anonyme du produit de ces savoirs. Et toutes les dérives sont alors possibles, on est à la source des rapports entre savoir et pouvoir (SCHWARTZ, 2015, p. 117).

C'est la question du choix comme engagement qui se joue dans cette désincarnation que représente la notion "à l'africaine". C'est l'individu

O procedimento ergológico nesse sentido parece muitas vezes tecer relações estreitas com o pensamento de Marx sobre a transformação do mundo. Nas "Thèses sur Feuerbach", Marx (1982a) submete a filosofia à crítica da sua passividade, que consiste em dizer o mundo, interpretá-lo de diversas maneiras, sem nunca chegar à ação que é uma transformação da sociedade pelos próprios homens enquanto produtores de sentido e da sua vida. É essa opção que toma a ergologia ao criar o diálogo entre os diversos atores sociais com suas representações, seus valores contidos num lugar e num momento.

A ergologia, que é o discurso sobre a atividade, é um discurso criado pelos próprios atores, e não por espectadores passivos. Quando devo dizer a minha atividade, aquela que é minha, que me pertence, aquilo que devo dizer é a maneira como eu me objetivo nessa atividade, o que projeto de mim na minha atividade, pois para que seja a minha atividade, e não uma atividade, é preciso que ela me pertença. Ora, para que ela seja minha, devo necessariamente empenhar-me, aderir, devo investi-la, escolhê-la.

Se o saber, por boas ou más razões, ignora nossas escolhas de vida, então nos tornamos transparentes, devemos nos submeter ao governo anônimo do produto desses saberes. E todos os excessos são possíveis; estamos na origem da relação entre conhecimento e poder (SCHWARTZ, 2015, p. 117, tradução livre).

É a questão da escolha como engajamento que está em jogo nessa desencarnação que representa a noção "à africana". É o indivíduo africano que

africain qui doit se réappropriar son milieu et donner à ses pratiques, mêmes héritées d'ailleurs, un sens.

L'individu engagé croit en la possibilité de transformer sa condition. Par-delà sa condition particulière, cette conviction s'étend à toute situation d'injustice ou de souffrance. En d'autres termes, l'engagement engendre un optimisme fondamental qui soutient toutes les actions du sujet (SAVADOGO, 2012, p. 12).

C'est ainsi que les discours sur l'activité pourront conduire à un discours synthétique, créateur d'un sens et d'un savoir nouveau compris et assumé en étant ergo-logos.

DES PRATIQUES "À L'AFRICAIN" AUX SAVOIRS AFRICAINS: LA PAROLE COMME LOGOS DE RÉ-APPROPRIATION

Dans la mise en acte qui est usage de soi par soi, on se choisit. Ce choix que l'on fait dit ce que l'on veut être. Cette notion de se choisir prend le sens de l'engagement et de la création de soi par soi-même.

La vérité qui s'affirme implicitement dans la nécessité de l'interprétation doit être ouvertement reconnue et proclamée: le déterminant, l'absolu dans le domaine de la culture, c'est l'homme, c'est le créateur de toute tradition qui doit affirmer sa créativité inépuisable; c'est lui qui doit exprimer ses besoins et ses aspirations; c'est lui qui doit concevoir les solutions possibles à ses problèmes, décider, réaliser ce qu'il a décidé et jouir du fruit de ses efforts. C'est le créateur et non pas l'œuvre, si importante soit-elle, qui a valeur déterminante, sacrée (TOWA, 1978, p. 108).

deve se reapropriar do seu meio e dar às suas práticas, mesmo as herdadas de alhures, um sentido.

O indivíduo engajado acredita na possibilidade de transformar sua condição. Para além de sua condição particular, essa convicção se estende a toda situação de injustiça ou de sofrimento. Em outras palavras, o engajamento cria um otimismo fundamental que sustenta todas as ações do sujeito (SAVADOGO, 2012, p. 12, tradução livre).

É assim que os discursos sobre a atividade poderão levar a um discurso sintético, criador de um sentido e de um novo saber entendido e assumido enquanto ergo-logos.

DAS PRÁTICAS "À AFRICANA" AOS SABERES AFRICANOS: A PALAVRA COMO LOGOS DE REAPROPRIAÇÃO

Ao pôr em prática atos, que é o uso de si por si, faz-se uma escolha. Essa escolha que se faz diz aquilo que se deseja ser. Essa noção de escolher-se toma o sentido do engajamento e da criação de si por si mesmo.

A verdade que se afirma, implicitamente, na necessidade de interpretação deve ser reconhecida abertamente e proclamada: o determinante, o absoluto no campo da cultura, é o homem, o criador de toda a tradição que deve afirmar a sua criatividade inesgotável; é ele quem deve expressar as suas necessidades e aspirações; é ele quem deve elaborar possíveis soluções para os seus problemas, decidir, realizar o que ele decidiu e desfrutar os frutos de seus esforços. Ele é o criador e não a obra, por mais importante que ela seja, como valor determinante, sagrado (TOWA, 1978, p. 108, tradução livre).

Pour que la renormalisation soit réelle et non pas apparente, ces savoirs et pratiques doivent être investis. Il ne sera alors plus question de démocratie “à la mode de”, mais du sens qu’acquiert la démocratie pour un Africain. Ce sens ne saurait entrer en contradiction avec la définition donnée, mais il s’agira de valeurs supplémentaires particulières qui donnent un visage réellement relativisé à la chose. Cette dimension de relativité ne saurait en aucun cas contredire la dimension universelle contenue dans la définition même de la chose car la différence qui est posée entre la démocratie et sa renormalisation, le management et sa renormalisation, ne sera plus une différence de nature, mais bien une différence de degré. Ce dont il est question est donc du dépassement de cette contradiction entre un universalisme abstrait et un relativisme fermé. C’est donc la recherche de cette norme en équilibre qui nous conduit à *L’éthique de la discussion* où Habermas (2013) montre que les normes susceptibles de rencontrer l’adhésion de tous lors d’une discussion pratique peuvent être dites normes valides. L’intérêt de cette éthique habermassienne est qu’elle se construit par une discussion, que nous identifions ici, en la palabre comme espace d’une liberté de parole, de libération de la parole dans laquelle la réciprocité de tous les participants conduit à un abandon des comportements égoïstes. La palabre se règle par un accord fait de synthèses. Mais cet accord qui dit le consensus n’est pas à comprendre comme absence de conflit car c’est dans ce conflit que se jouent les débats de normes permettant la négociation et la confrontation des opinions. Si cette définition permet à Habermas de faire de la démocratie le lieu même de cette discussion, il est curieux de reconnaître

Para que a renormalização seja real e não aparente, esses saberes e práticas devem ser investidos. Então, não seria mais questão de democracia “à moda de”, mas do sentido que adquire a democracia para um africano. Esse sentido não poderia entrar em contradição com a definição atribuída, mas se tratará de valores adicionais particulares que dão um rosto realmente relativizado ao fato. Essa dimensão da relatividade não poderia em nenhum caso contradizer a dimensão universal contida na própria definição do fato, pois a diferença estabelecida entre a democracia e a sua renormalização, o *management* e a sua renormalização, não seria mais uma diferença de natureza, mas bem uma diferença de grau. É, portanto, questão de ultrapassar essa contradição entre universalismo abstrato e relativismo fechado. É, pois, a procura dessa norma em equilíbrio que nos leva à *L’éthique de la discussion*, onde Habermas (2013) mostra que as normas suscetíveis de reencontrar a adesão de todos durante uma discussão prática podem ser tidas como normas válidas. O interesse dessa ética de Habermas é que ela constrói-se numa discussão que nós identificamos aqui no palavreado como espaço de uma liberdade de palavra no qual a reciprocidade de todos os participantes leva a um abandono dos comportamentos egoístas. O palavreado se resolve com um acordo feito de sínteses. Mas esse acordo que diz o consenso não deve ser interpretado como ausência de conflito, pois é nesse conflito que se jogam os debates de normas que permitem a negociação e a confrontação de opiniões. Se essa definição permite a Habermas fazer da democracia o lugar mesmo dessa discussão, é curioso reconhecer nela o lugar tão central que ocupa o palavreado na organização tradicional africana.

en cette discussion la palabre si centrale dans l'organisation traditionnelle africaine. C'est cette confrontation qui délimite un cadre pour la parole. Nous parlons sciemment de parole et non de communication, car la parole semble dans ces sociétés comporter une dimension éthique plus marquée que dans la communication. La parole est en effet ce qu'on donne de soi, un engagement entier et total de soi, et encore plus que le contrat, elle comporte la dimension éthique et intérieure de l'honneur. Pour que cette parole puisse avoir un rôle significatif, elle doit alors s'appréhender comme ouverture à l'autre et au possible, comme projet de transformation de la société. "La difficile construction d'une capacité prospective et d'une appropriation par les populations d'une vision de l'avenir qui fonde leur participation citoyenne à un projet, doit être entreprise, avec volonté et responsabilité", escreve Bachir Diagne (2000, p. 15).

Cette notion "à l'africaine" traduisant l'acculturation et la désadhérence, c'est le phénomène de l'inculturation qu'il faut désormais penser pour signifier cette adhérence et une renormalisation réelle. L'inculturation est l'acculturation contrôlée, c'est-à-dire celle qui met en lumière un choix responsable et conscient, voulu et non plus imposé témoignant du libre arbitre de l'homme d'accepter ou de refuser, d'adapter en fonction de son système de croyances et de valeurs. L'inculturation "présuppose énormément de créativité et d'originalité" (PEELMAN, 1988, p. 136).

Ce qui est visible dans cette créativité est la production de l'homme par lui-même qui donnera un sens véritable aux indépendances qui signifient l'autonomie et la réconciliation de l'homme retrouvé avec lui-même.

É essa confrontação que delimita um quadro para a palavra. Falamos conscientemente da fala e não da comunicação, pois a fala parece nessas sociedades comportar uma dimensão ética mais marcada do que na comunicação. A fala é de fato aquilo que a pessoa dá de si mesma, um engajamento inteiro e total de si, e, ainda mais do que um contrato, ela tem a dimensão ética e interna da honra. Para que essa palavra possa ter um papel significativo, ela deve ser apreendida como abertura ao outro e ao possível, como projeto de transformação da sociedade. "A difícil construção de certa capacidade prospectiva e de uma apropriação, por parte da população, em relação a uma visão de futuro que se baseie na participação efetiva dos cidadãos em um projeto deve ser empreendido com vontade e responsabilidade", escreve Bachir Diagne (2000, p. 15, tradução livre).

Uma vez que esse conceito "à africana" traduz a aculturação e a desaderência, é o fenômeno da inculturação que se deve daqui para frente pensar para significar a aderência e uma renormalização real. A inculturação é a aculturação controlada, quer dizer aquela que realça uma escolha responsável e consciente, desejada e não imposta testemunhando o livre arbítrio do homem de aceitar ou recusar, de adaptar em função do seu sistema de crenças e de valores. A inculturação "pressupõe enormemente de criatividade e de originalidade" (PEELMAN, 1988, p. 136).

Aquilo que é visível nessa criatividade é a produção do homem por si próprio, o que dará um sentido verdadeiro às independências que, por sua vez, significam a autonomia e a reconciliação, o reencontro do homem consigo mesmo.

“À l’africaine” est en ce sens une notion dangereuse en ceci qu’elle évite cette prise de conscience sur la situation actuelle de l’Afrique et pose les contours de pratiques qui se vident de leurs sens. Nous comprenons qu’une démocratie dont la concrétude actuelle se situe dans la bonne gouvernance permettra de délimiter le cadre possible de la discussion, de la palabre, conduisant à ce débat de normes qui n’existe pas. Il est donc urgent, disons-nous avec Eboussi-Boulaga (2009, p. 129) d’“instituer ou restituer le langage et la parole comme moyen de rechercher, de trouver et de communiquer le vrai, comme moyen de délibérer, de promettre, de s’engager”.

CONCLUSION

Est-il possible pour l’homme africain aujourd’hui de se mettre en œuvre, et tel l’architecte de sa vie, de se créer, de se faire, de se développer sans cette tension dramatique et souvent inconsciente qui le tue?

Cette habitude à la misère comme condition de l’Africain fait de lui, ce spectateur passif qui, fatigué de ne pas obtenir ce qu’il désire, fait taire la voix du désir en lui. Dans ce silence qui est passivité, indifférence, il tue en lui la possibilité de faire advenir une réalité autre. La possibilité ainsi pensée s’inscrit dans l’action et prend alors la figure de l’engagement, car, penser l’action possible pour sortir de cette léthargie qui est indifférence et passivité face à ce qui vient, c’est penser l’occasion, c’est-à-dire le *kairos*, le moment opportun. Cette attention au moment opportun est attention à la réalité afin de bousculer au bon moment les occasions pour faire

A noção “à africana” é perigosa no sentido em que evita essa tomada de consciência sobre a atual situação da África e desenha os contornos de práticas que acabam esvaziando-se dos seus sentidos. Entendemos, portanto, que uma democracia cuja concretização atual assenta na boa governança permitirá delimitar o possível quadro da discussão, do palavreado, conduzindo a esse debate de normas que não existe. É, pois, urgente, dizemos com Eboussi-Boulaga (2009, p. 129, tradução livre), “[...] instituir ou restituir a linguagem e a palavra como um meio para pesquisar, para encontrar e para comunicar a verdade, como um meio de deliberar, de se comprometer, de se engajar”.

CONCLUSÃO

Será possível ao homem africano de hoje realizar e, tal como o arquiteto da sua vida, criar-se, fazer-se, desenvolver-se sem essa tensão dramática e muitas vezes inconsciente que o mata?

Esse hábito da miséria como condição do africano o transforma nesse espectador passivo que, cansado de não ter aquilo que deseja, acaba calando em si a voz do desejo. Nesse silêncio que é passividade, indiferença, mata em si a possibilidade de fazer advir outra realidade. A possibilidade, assim pensada, inscreve-se na ação e toma, então, a forma do engajamento, pois pensar a ação possível para sair dessa letargia, que são a indiferença e a passividade perante aquilo que acontece, é pensar a ocasião, quer dizer o *kairos*, o momento oportuno. Essa atenção ao momento oportuno é atenção à realidade a fim de impulsionar no momento oportuno as ocasiões para fazer emergir as possibilidades contidas

émerger les possibilités contenues dans le présent. En ce sens, l'homme africain qui portera son attention sur la situation présente afin de savoir quand et comment agir, définira son identité non plus en référence à une identité figée, ni à une identité donnée par d'autres, mais comme un homme qui fait advenir et qui advient, et donc, en ce sens, un homme qui crée et se faisant, se crée. C'est uniquement dans cette création qu'il pourra inscrire un contenu à des pratiques et savoirs conçus, repris et assumés, donc des savoirs ré-appropriés, des savoirs africains.

no presente. Nesse sentido, o homem africano que prestará atenção à situação presente a fim de saber quando e como agir definirá a sua identidade não mais em referência a uma identidade rígida a revelar, nem a uma identidade dada por terceiros, mas como um homem que faz advir e que advém e, então, nesse sentido, como um homem que cria e ao fazê-lo cria-se a si próprio. É unicamente nessa criação que poderá inscrever o conteúdo das suas práticas e saberes concebidos, retomados e assumidos, logo, saberes reapropriados, saberes africanos.

REFERÊNCIAS

ADEGBIDI, Florent Valère. **Susciter l'engagement au travail en Afrique**. Paris: L'harmattan, 1998. 192 p.

DI RUZZA, Renato; LACOMBLEZ Marianne. Ergologie, travail et développement. Quelques suggestions. **Ergologia**, Aix-en-Provence, n. 12, p. 129-145, déc. 2014. Disponível em: <http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/12_c1_ruzza-lacomblez.pdf>. Acesso em: 30 mar.2017.

DIAGNE, Souleymane Bachir. **Reconstruire le sens**: textes et enjeux de prospectives. Dakar: Codesria, 2000. 63 p.

EBOUSSI-BOULAGA, Fabien. **La crise du muntu**. Paris: Présence africaine, 1977. 237 p.

EBOUSSI-BOULAGA, Fabien. **Les conférences nationales en Afrique noire**: une affaire à suivre. Paris: Karthala, 2009. 240 p.

ECHTERNACHT, Eliza. Activité humaine et gestion de la santé au travail: éléments de réflexion à partir de l'approche ergologique. **Ergologia**, Aix-en-Provence, n. 3, p. 63-90, mars 2010. Disponível em: <http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/3_echternacht.pdf>. Acesso em: 30 mar.2017.

FANON, Frantz. **Les damnés de la terre**. Paris: Maspéro, 1961. 312 p.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs**. Paris: Seuil, 1971. 188 p.

GASSAMA, Makhily. Le piège infernal. In: GASSAMA, Makhily (Dir.) **L'Afrique répond à Sarkozy**: Contre le discours de Dakar. Paris: éditions Philippe Rey, 2008. 541 p.

HABERMAS, Jürgen. **De l'éthique de la discussion**. Tradução de Mark Hunyadi. Paris: Flammarion, 2013. 202 p.

KI-ZERBO, Joseph. La crise actuelle de la civilisation africaine. **Revue française de sociologie**, Paris, n. 8, v. 1, p. 117-192, 1965. [Rencontres Internationales de Bouaké: Tradition et modernisme en Afrique noire].

MARX, Karl. 3^{ème} Thèse sur Feuerbach. In: MARX, Karl. **Œuvres, III, Philosophie**. Tradução de Maximilien Rubel. Paris: Gallimard, 1982a. 1.976 p. [Bibliothèque de la Pléiade].

MARX, Karl. L'Idéologie allemande. In: MARX, Karl. **Œuvres, III, Philosophie**. Tradução de Maximilien Rubel. Paris: Gallimard, 1982a. 1.976 p. [Bibliothèque de la Pléiade].

NKRUMAH, Kwamé. **Le Consciencisme**. Tradução de Starr e Mathieu Howlett. Paris: Présence Africaine, 1976. 141 p.

NOUROUDINE, Abdallah. Comment connaître le travail quand le travail n'est plus le travail? **Ergologia**, Aix-en-Provence, n. 3, p. 105-126, mars 2010. Disponível em: <http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/3_nouroudine.pdf>. Acesso em: 30 mar.2017.

PEELMAN, Achiel. **L'inculturation**: l'Eglise et les cultures. Ottawa: Novalis, 1988. 197 p.

SAVADOGO, Mahamadé. Reconnaissance et engagement. **Cahier philosophique d'Afrique**, Ouagadougou, n. 10, p. 1-16, 2012.

SCHWARTZ, Yves. **Reconnaissances du travail**: Pour une approche ergologique. Paris: P.U.F., 1997. 323 p.

SCHWARTZ, Yves. Production de savoirs sur l'activité: quels nœuds entre épistémologie et éthique? **Ergologia**, Aix-Marseille, n. 14, p. 117-129, déc. 2015. Disponível em: <http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/f11._conf._1.pdf>. Acesso em: 30 mar.2017.

TOWA, Marcien. Les conflits entre traditionalismes. Recherche d'une solution. In: AZOMBO-MENDA, Soter; KOSSO, Martin Enobo. **Les philosophes africains par les Textes**. Paris: Nathan, 1978. [Extrait d'une communication faite au premier colloque sur la littérature et la critique littéraire camerounaise sous le titre].

ŽIŽEK, Slavoj, **Le sujet qui fâche**: le centre absent de l'ontologie politique. Tradução de Stathis Kouvélakis. Paris: Flammarion, 2007. 540 p.

Data da submissão: 13/01/2017

Data da aprovação: 01/04/2017

AÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE ATUA COMO SUPERVISOR NO ÂMBITO DO PIBID¹

Formation actions of the basic education teacher that acts as Supervisor on the ambit of PIBID

SILVA, Thatianne Ferreira²

BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara³

RESUMO

Este estudo apresenta dados parciais de uma pesquisa de mestrado, os quais são derivados da análise de questionários e entrevistas realizados com supervisores – professor da educação básica – participantes do PIBID de Ciências Biológicas e Química de uma instituição federal de ensino superior do estado de Minas Gerais. Um dos objetivos da pesquisa consistiu em descrever e analisar a participação dos supervisores no processo de formação dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência. O referencial teórico que fundamentou o nosso estudo ancorou-se em estudos sobre a prática profissional como fonte básica de aprendizagem, bem como sobre a interação e o apoio do professor da escola como essenciais no período de iniciação à docência. Os resultados apontam que, por meio da realização de diferentes atividades no âmbito da escola, os supervisores acompanham, orientam e ensinam os licenciandos diversas questões ligadas a situações práticas de ensino. Ademais, os nossos dados revelam a necessidade de um maior investimento em ações de formação que impliquem maior reflexão dos licenciandos bolsistas no seu processo de inserção à docência.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. PIBID. Ações de formação.

ABSTRACT

This abstract presents partial data of a Master's Degree research, those derive from analysis of questionnaires and interviews done with supervisors - basic education's teachers - Biological Sciences and Chemistry PIBID participants of a superior Federal Educational Institution of Minas Gerais state. One of the Research's objective is to describe and analyse the supervisor's participation on the formation process of the scholarship graduate student initiated on teaching. The theoretic referential that formed the basis of our study has firmed on studies about the professional practice as main source of learning, as well about the essential interaction and support of the school teacher during the teaching initiation period. The results points that, by the realization of different activities inside school, the supervisors follows, guides and teaches the graduate students many questions of teaching practice. Furthermore, our data reveal the necessity of greater investments on formation actions that imply a greater reflection of the scholarship graduate student on his teaching initiation process.

Keywords: Initial teachers formation. PIBID. Formation actions.

¹ O estudo apresentado aqui resulta de pesquisa de mestrado (cf. SILVA, 2017) concluída com apoio financeiro concedido pela CAPES.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: <ferreirathatianne@gmail.com>.

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada da UFV. E-mail: <rabrauna@ufv.br>.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta dados provenientes de uma pesquisa de mestrado que objetivou analisar o lugar ocupado pelos supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas. Para este trabalho, fizemos um recorte na pesquisa e apresentamos o perfil dos professores supervisores participantes do Programa, assim como as ações que desenvolvem com os bolsistas de iniciação à docência no âmbito do PIBID de Ciências Biológicas e Química, de uma instituição pública de ensino superior, localizada no Estado de Minas Gerais.

O PIBID, instituído no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), foi criado com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la. Os alunos de licenciatura desenvolvem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, colaborando para a associação entre teoria e prática, para a aproximação entre universidade e escola e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Os licenciandos (bolsistas) são orientados por coordenadores de área – professores das licenciaturas – e também por supervisores – professores das escolas públicas em que executam suas atividades. Todos esses recebem uma bolsa durante a participação no Programa.

A partir da ideia de que a escola se torna um espaço de aprendizagem e formação e os professores, que nela atuam, são agentes centrais no processo de formação inicial das novas gerações de professores (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 2009; LÜDKE; BOING, 2012; SARTI, 2012, 2013), consideramos importante eleger os supervisores do PIBID como sujeitos centrais da presente pesquisa. O nosso interesse em analisar o professor supervisor do PIBID está relacionado, entre outros fatores, ao fato de acreditarmos ser necessário investigar e analisar as ações de formação desenvolvidas pelos professores da escola básica no processo de formação das novas gerações docentes, tendo em vista que são poucas as pesquisas que exploram essa temática (ZEICHNER, 2009).

Sendo esta uma pesquisa de abordagem do tipo qualitativa, empregamos como fonte de coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturadas. Com a finalidade de conhecer os supervisores, elaboramos o questionário com questões referentes a dados pessoais, formação e experiência profissional e participação no PIBID. Já a escolha pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato de valorizar tanto a presença do pesquisador, o qual parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias que interessam a pesquisa, como também por oferecer todas as perspectivas possíveis para que o participante da pesquisa alcance a autonomia e a espontaneidade necessárias, enriquecendo, assim, a investigação e o estudo (TRIVIÑOS, 1987). Participaram do estudo sete supervisores, sendo três do PIBID de Ciências Biológicas e quatro do PIBID de Química. Esses supervisores estavam distribuídos em seis escolas localizadas em um município mineiro. Consideramos importante evidenciar que a liberdade de participação dos professores supervisores foi preservada, garantindo, desse modo, a participação voluntária deles.

Para analisar os nossos dados, utilizamos as estratégias técnicas oriundas do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Esse procedimento é definido pela autora como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] que permitam a inferência de conhecimentos [...] dessas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48). Nesse sentido, a fase exploratória dos dados consistiu na leitura flutuante do material e na sua organização. No caso das entrevistas, transcrevemos todo o conteúdo manifesto e explícito pelos participantes do estudo. No processo mais analítico, buscamos codificar, classificar e categorizar os conteúdos do nosso material empírico. Sendo assim, a exploração do material constituiu a segunda fase da análise, a qual envolveu a transformação dos dados brutos do texto em recortes (codificação) e a identificação das unidades de registro e de contexto, cujas mensagens foram agrupadas a partir da recorrência semântica dos dados obtidos. Como optamos por trabalhar com o tema como unidade de registro, procuramos buscar o significado e o sentido dos conteúdos. Essa fase abarcou, portanto, uma leitura exaustiva de todo o material coletado, o qual foi submetido a um estudo aprofundado, conduzido pelo nosso referencial teórico.

Dentro desse contexto, discorreremos, a seguir, a discussão sobre a prática profissional como fonte básica de aprendizagem e a interação e o apoio do professor da escola como essencial no período de iniciação à docência. Em seguida, apresentamos o perfil dos supervisores participantes do estudo, assim como as análises sobre as ações de formação desenvolvidas pelos professores da educação básica no âmbito do Programa.

A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE E O PAPEL FORMATIVO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A produção no campo da formação docente vem sinalizando a necessidade de uma formação que considere a prática profissional como fonte básica de aprendizagem e de conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar. Desse modo, autores como Garcia (1999) e Nóvoa (2009) ponderam: para que a aprendizagem da docência aconteça de forma sólida e consistente, é necessário que os professores colaborem e apoiem os futuros docentes durante o período de iniciação à docência.

Esse tipo de formação fundamenta-se numa nova epistemologia da prática, defendida por Schön (1995). Essa epistemologia é baseada no valor epistemológico da prática e no princípio de que a prática profissional constitui um lugar autônomo e original de aprendizagem e formação (ALARCÃO, 1996; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998). A ideia da formação centrada na prática ultrapassa o modelo da racionalidade técnica, o qual consiste na ideia de um acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação da técnica na prática. Nessa ideia de prática como instrumentalização técnica, o profissional fica reduzido ao “prático”, na medida em que “[...] não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnicas deles derivadas” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 9).

Esse modelo técnico de formação, no qual existe uma inevitável separação entre a investigação e a prática, não dá mais conta de formar os professores, pois não leva em consideração os aspectos do contexto educacional mais amplo – político-

sociais, ideológicos, ético-culturais, entre outros – em que as práticas educativas estão inseridas. Apesar de o exercício da profissão docente demandar o domínio de habilidades específicas para a sua atuação, a atuação dos professores não pode se limitar ao treino de habilidades, pois elas não são suficientes para a resolução dos problemas cotidianos com os quais os docentes se defrontam nesse contexto educativo amplo e complexo (PIMENTA; LIMA, 2005-2006; MIZUKAMI *et al.*, 2006).

Dessa forma, é necessária, hoje, uma formação que se realize por meio de situações práticas efetivamente problemáticas, o que exige, portanto, uma prática reflexiva eficiente, na qual o professor constrói novas formas de pensar e agir, na realidade da sala de aula, as quais ultrapassam o modelo da racionalidade técnica (PÉREZ-GÓMEZ, 1995; MIZUKAMI *et al.*, 2006). Nesse processo de formação, as teorias assumem um papel fundamental de “[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 12).

É nesse sentido que Schön (1995) sugere uma formação profissional pautada numa epistemologia da prática, na qual esta é valorizada como um espaço de construção do conhecimento, o que vai envolver a observação, a análise e a reflexão das situações reais decorrentes da prática. Diante dessa perspectiva, o autor propõe que a formação profissional deve comportar situações nas quais o formando possa praticar situações (oficinal, real ou simulada) que lhe ajudem a compreender a realidade, sob a orientação de um profissional formador (treinador, companheiro e conselheiro). Esse formador, designado por Schön (1987⁴ citado por ALARCÃO, 1996) de orientador, tem a função de abordar os problemas que a situação coloca, escolher as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos e estabelecer com eles relações favoráveis de aprendizagem. Assim sendo, os formandos terão a oportunidade de aprender “[...] a reflectir na ação e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas” do cotidiano (ALARCÃO, 1996, p. 25).

A formação profissional prática deve permitir, portanto, “[...] uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, [conduzindo] à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (SCHÖN, 1987 citado por ALARCÃO, 1996, p. 13). Nessa perspectiva, assume-se que o aprender a ensinar envolve também a observação do professor. Contudo, essa observação é realizada com base em uma análise crítica fundamentada teoricamente, na qual a “[...] imitação do modelo [professor] não é completa, porque nunca o indivíduo conseguirá tomar o papel do outro em sua plenitude” (NUNES, 2002, p. 9).

Todo esse conjunto de proposições nos leva a considerar o surgimento de novos atores agindo na formação e na profissão, tais como os professores – supervisores – que trabalham no terreno escolar e agem em colaboração com os docentes da universidade (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998). Esses novos atores são

⁴ SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

denominados por Mizukami (2005-2006) professores formadores, na medida em que esse conceito abarca todos os

[...] profissionais que estão envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 3).

Essa participação efetiva dos profissionais da educação básica na formação dos futuros docentes é, segundo Nóvoa (2013), essencial para que se crie um novo modelo de formação de professores. Diante dessa exposição, o autor sublinha a necessidade de os professores terem um lugar preponderante na formação dos outros colegas (NÓVOA, 2009, 2013). Isso nos leva a reconhecer o lugar importante que a formação prática assume no meio escolar, ao mesmo tempo em que significa integrar no currículo, da formação inicial, professores de carreira que se tornarão atores principais da formação dos futuros docentes.

Esse modelo de formação, desenvolvido por meio das interações envolvendo principalmente professores da escola básica, futuros docentes e professores da universidade, rompe, segundo Sarti (2013), com o modelo tradicional de formação de professores, concebido pelo antigo mestre de aplicação das Escolas Normais, docente exemplar a ser imitado pelos futuros docentes. Hoje, o que se espera é uma formação que possibilite às novas gerações de professores “[...] uma aproximação clínica e reflexiva com as atividades do ensino” (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p. 111). Contudo, ao adquirir o papel específico de formador dos futuros professores, o professor da escola básica assume competências e habilidades exclusivas ligadas ao ensino, as quais diferem, em muitos aspectos, do trabalho desenvolvido com os alunos da escola.

Tratando-se dessas competências e habilidades, Mizukami⁵ (2004, 2005-2006) destaca que os formadores de professores devem possuir, sobretudo, uma base de conhecimento sólida e flexível, fundamental para o exercício de sua função, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a aprender a ensinar de diversas formas e para diferentes tipos de alunos e contextos escolares e sociais.

É nesse sentido que Schulman (2014) evidencia um repertório de conhecimento que um professor necessita para saber ensinar, o qual foi denominado pelo autor como: conhecimento de conteúdo específico – refere-se a conteúdos específicos da matéria que o professor leciona; este deve ter uma compreensão dos conceitos básicos da matéria, bem como um bom conhecimento de como ajudar seus alunos a entendê-la; conhecimento pedagógico geral – refere-se a teorias e princípios de ensino e aprendizagem, conhecimentos relativos ao manejo da classe, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educacionais em geral e conhecimento pedagógico do conteúdo – é uma combinação do conhecimento da matéria e do

⁵ Cf. também: MIZUKAMI *et al.*, 2006.

conhecimento do modo de ensinar, refere-se a um novo tipo de conhecimento, pois é revisto e aprimorado pelo próprio docente, é uma elaboração pessoal do docente ao lidar com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante a formação (MIZUKAMI, 2005-2006; MIZUKAMI *et al.*, 2006; SCHULMAN, 2014).

Assim, para além dessa base sólida de conhecimentos que o docente precisa saber para ensinar, consideramos importante mencionar algumas das estratégias formativas, indicadas por Vaillant e Garcia (2001), que podem ser utilizadas pelo formador com o intuito de possibilitar aos futuros professores uma atitude reflexiva, crítica e investigadora sobre a própria prática docente. São elas: redação, por parte do professor em formação, de um diário; no diário, pode-se incluir, ainda, um debate reflexivo sobre o que foi escrito; redação de casos de ensino; criação de portfólio; elaboração de mapas conceituais; reflexão sobre a ação e criação de comunidades virtuais. Todas essas estratégias são constituídas por meio de registros e reflexões, pessoais e/ou conjuntos, desenvolvidos em forma de anotações, descrições, comentários e análises ligadas diretamente a situações práticas vivenciadas pelos professores em formação e pelos professores formadores.

Nóvoa (2013), referindo-se ao papel a ser assumido pelos professores das escolas na preparação dos futuros docentes, afirma, ainda, que estes devem possuir quatro disposições, a saber: i) ser um professor com experiência, respeitado e prestigiado pelo professorado; ii) ser um excelente organizador de situações de formação, capaz de criar um clima de trabalho favorável e de promover um diálogo franco e aberto entre os pares; iii) ser uma pessoa atenta, que saiba escutar e que tenha capacidade de leitura, análise e interpretação dos problemas pedagógicos; e iv) ser um conselheiro e um guia.

Assim, perante as atribuições colocadas ao professor formador, podemos assegurar que um dos seus papéis-chave é propiciar aos formandos o desenvolvimento de diferentes conhecimentos, destrezas e atitudes ao longo do processo de formação inicial de professores.

QUEM SÃO OS SUPERVISORES PARTICIPANTES DO PIBID?

A partir dos dados obtidos, por meio do questionário aplicado aos supervisores do PIBID de Ciências Biológicas e Química, constatamos que a maioria dos supervisores são mulheres, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Esses dados vão ao encontro dos estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras Borges (2015) e Gatti *et al.* (2014), as quais observam que os supervisores do PIBID são majoritariamente mulheres.

Sobre essa questão, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, na sigla em inglês - 2013) (BRASIL, 2014), coordenada em nível internacional pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e organizada em âmbito nacional pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao se referir aos professores do Brasil, destaca que a maior parte dos participantes do estudo são mulheres (71%), sendo esse percentual próximo à média de todas as nações pesquisadas. Para Gatti e Barreto (2009), essa feminização

do magistério brasileiro não é um fenômeno recente, podendo ser observada desde o fim do século XIX, período este em que as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério, ficando restritas, sobretudo, às salas de aula.

Em relação à idade dos supervisores, foi possível identificar que se encontram na faixa etária entre 42 e 53 anos, sendo que a maioria possui 50 anos. Estes se declaram, em sua maioria, casados, o que pode estar relacionado diretamente a um perfil de professores mais velhos em nossa pesquisa. Há também três supervisores que afirmam, respectivamente, viver em união estável, ser divorciado e estar solteiro.

No que diz respeito ao tipo de curso de formação superior inicial realizado pelos professores supervisores, grande parte possui licenciatura na sua área de atuação (Biologia ou Química). Porém, há ainda um supervisor que possui licenciatura e bacharelado (Ana) e outro que possui apenas o bacharelado (Débora). Ainda no que concerne à formação, a maioria dos supervisores obteve o seu diploma de ensino superior em instituição pública federal. Somente um supervisor se formou em instituição privada. Diferentemente desses achados, o estudo de Martelet (2015) revela que mais da metade (60%) dos supervisores participantes da sua pesquisa realizaram o curso de formação inicial em instituição de ensino superior privada.

Além disso, a maior parte dos supervisores realizou o curso de formação inicial de forma presencial. No mais, apenas dois supervisores realizaram o curso semipresencial. Quanto ao tempo de conclusão do curso de formação inicial, verificamos que dois supervisores concluíram entre 10 e 15 anos; quatro supervisores entre 15 e 20 anos; e somente um supervisor concluiu com mais de 20 anos. Desse modo, podemos observar que a maioria deles possui um tempo de formação considerável, que varia entre 15 e 20 anos de formação, o que pode também estar atrelado a um perfil de supervisores mais velhos em nosso estudo.

No tocante ao curso de pós-graduação de mais alta titulação, observamos que, dos sete supervisores, cinco possuem pós-graduação em nível de especialização, sendo que a quantidade dos que fizeram alguma atualização/aperfeiçoamento (Cássia) ou seguiram os estudos de mestrado (Débora) é muito limitada – um supervisor em cada tipo de curso. Estamos acordes com a posição de Martelet (2015) quando demonstra que a maioria (85%) dos supervisores do PIBID possui pós-graduação em grau de especialização.

A respeito das instituições de ensino nas quais os supervisores trabalham, constatamos que a maioria atua em duas instituições; dois supervisores atuam em apenas uma; e um supervisor trabalha em três instituições. Essas instituições são de esferas estaduais e/ou municipais.

Em relação ao tempo de experiência como docentes, todos os supervisores possuem mais de 10 anos de atuação na docência, ou seja, podemos considerá-los professores experientes. Eles atuam em seis diferentes escolas, de âmbito estadual ou municipal, sendo que a maioria desenvolve atividade docente na rede estadual de ensino. Cada supervisor exerce a sua função em apenas uma escola. A maior parte dos supervisores leciona, nas escolas contempladas pelo PIBID, no Ensino Médio – quatro supervisores; e três atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Sobre os anos de experiência como docentes na escola em que desempenham as ações do PIBID, a maior parte dos supervisores possui mais de 10 anos de experiência. Apenas um supervisor (Débora) possui a média de 6 a 10 anos de atuação. Nesse sentido, é importante destacar que a escola que possui um quadro mais permanente de professores tem maiores condições de desenvolver um trabalho pedagógico mais consistente. Desse modo, o professor que atua há mais de 10 anos em uma instituição está totalmente familiarizado à cultura escolar,⁶ o que pode favorecer a inserção dos bolsistas do PIBID, como é o caso da maioria dos supervisores do nosso estudo.

Em relação ao tempo de participação no PIBID/UFV, três supervisores atuam no Programa desde o início das suas ações, em novembro de 2008. No entanto, destes, um se ausentou durante dois anos, mas acabou retornando em seguida. Com isso, desses três supervisores, dois atuam no PIBID há cerca de 7 anos e 7 meses; e o outro, 5 anos e 7 meses. No mais, dois supervisores possuem 3 anos e 10 meses de atuação; outro tem 5 anos e 11 meses; e um supervisor tem 2 anos e 4 meses de participação no Programa; revelando, portanto, um período entre 2 anos e 4 meses e 7 anos e 7 meses, tempo considerável de participação dos supervisores nas atividades do PIBID. Assim, consideramos que esse tempo de experiência dos supervisores no Programa é um elemento importante ao seu trabalho de supervisão, na medida em que a experiência é fundamental para que o professor constitua a sua identidade profissional e construa os seus saberes, a partir das novas condutas e ações que surgem com base nas experiências interiorizadas e reavaliadas por ele, por meio dos anos de prática da profissão (TARDIF, 2014).

Sobre a carga horária semanal de trabalho do professor na instituição em que atua como supervisor, podemos perceber que os supervisores possuem, em sua maioria, carga horária variando de 20 a 39 horas (Leandro, Ana, Silvy e Débora) ou menos de 20 horas semanais (Laura e Cássia). Constatamos, assim, que Leandro e Débora possuem uma carga horária semanal de trabalho alta, haja vista que, para além de atuarem na instituição que desenvolvem as ações do PIBID, eles atuam também em outro estabelecimento. Por outro lado, cabe destacar que, apesar de Laura e Cássia possuírem uma carga horária semanal relativamente baixa na escola em que atuam no Programa, ambas trabalham em três e duas instituições, respectivamente, o que indica, de modo especial no caso de Laura, a existência também de uma carga horária de trabalho alta. Dessa forma, podemos observar que a carga horária de trabalho desses professores não é pouca e, somada com o trabalho a ser desenvolvido com os bolsistas de iniciação à docência, no âmbito do PIBID, fica ainda maior.

No que se refere aos dias e aos possíveis horários que os supervisores passam com os bolsistas de iniciação à docência, constatamos uma grande variedade em relação ao período em que permanecem juntos. Enquanto há supervisor (Silvy) que se encontra em apenas um dia com o bolsista, há outros (Laura, Cássia, Luciene e Leandro) que passam de três a cinco dias com os licenciandos. O que se

⁶ O conceito de cultura escolar pode ser entendido como a existência de um conjunto de valores e crenças específicos em cada organização escolar, que são compartilhados entre os seus membros (NÓVOA, 1995). De acordo com Brunet (1995), citado por Nóvoa (1995, p. 29), "[...] ainda que as organizações escolares estejam integradas num contexto cultural mais amplo, [elas] produzem uma cultura interna que lhes é própria".

observa, em alguns casos (Débora e Ana), é que não existe um dia e horário fixo para se encontrarem, pois os dias da semana vão sendo alternados conforme a disponibilidade dos bolsistas de iniciação à docência.

Os supervisores se envolvem em diferentes encontros no âmbito do PIBID. Todos participam de encontros do PIBID e oficina; em seguida, participam de palestra (Débora, Laura, Silvy, Luciene e Ana) e simpósio (Débora, Laura, Cássia e Silvy); e, em menor proporção, de congresso (Débora e Cássia) e formação continuada (Débora). É importante destacar que a participação nesses eventos é estimulada pelo Programa e, muitas vezes, os eventos são desenvolvidos pela própria coordenação de área do PIBID, a qual se compromete em realizar os encontros, as oficinas e as palestras, especialmente. Chama a atenção o fato de que, apesar de Débora, Cássia e Laura possuírem uma carga de trabalho semanal alta, elas participam de uma variedade maior de eventos do Programa se comparado aos outros supervisores, com exceção de Silvy. No entanto, no caso de Silvy, esta possui uma carga horária semanal relativamente inferior à de Débora, Cássia e Laura.

Sobre as leituras que realizam no âmbito do Programa, observamos que eles leem frequentemente livros (Laura, Luciene e Leandro), revistas (Débora, Cássia e Luciene) e artigos científicos (Débora, Laura e Silvy). Em menor proporção, realizam leituras em biblioteca virtual (Débora) e leem jornais (Cássia). Todavia, o que nos preocupa é o fato de um supervisor (Ana) afirmar não realizar nenhum tipo de leitura no âmbito do Programa. Consideramos que a prática de leitura é fundamental para a constituição do profissional professor. Isso porque aquele professor que de fato lê constrói novas ideias, saberes e práticas, sobretudo quando se trata de leituras específicas do campo educacional.

AS PERCEPÇÕES DOS SUPERVISORES SOBRE A SUA ATUAÇÃO NO PIBID

Partindo das suas experiências como supervisores no PIBID, os professores da educação básica puderam relatar a respeito das ações de formação que desenvolvem com os bolsistas de iniciação à docência no Programa. De acordo com Garcia (1999), falar de ação formativa significa considerar a existência de um conjunto de condutas e interações entre formadores e formandos, que possui intenções explícitas, ou não, às quais existe uma intencionalidade de mudança. Analisamos, desse modo, que os supervisores empreendem diferentes ações formativas com os licenciandos bolsistas na escola (Quadro 1):

QUADRO 1

Tipos de ações que os supervisores realizam com os bolsistas de iniciação à docência

Tipos de ações		Quantidade de supervisores	Supervisores que desenvolvem as ações
Estabelecem, orientam, acompanham e/ou avaliam as aulas ministradas pelos bolsistas.	Contraturno	6	Débora, Cássia, Silvy, Luciene, Leandro e Ana
	Regular	4	Débora, Laura, Cássia e Leandro
Orientam e desenvolvem projetos temáticos.		4	Débora, Laura, Silvy e Luciene
Estabelecem e acompanham as atividades (do próprio supervisor ou professor regente) desenvolvidas pelo bolsista de iniciação à docência na sala de aula.		3	Laura, Cássia e Leandro
Orientam e desenvolvem diferentes projetos interdisciplinares com outras áreas do PIBID.		2	Cássia e Ana
Auxiliam a corrigir provas.		2	Cássia e Ana
Realizam estudos sobre temáticas da área da educação.		1	Débora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Podemos observar que é unânime nos depoimentos dos supervisores a realização de diferentes atividades que envolvem o acompanhamento na sala de aula, principalmente nos momentos em que os futuros docentes têm a oportunidade de ministrar as suas aulas (em horário regular e/ou extraturno). Essas constatações vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Borges (2015), a qual verifica que a maioria dos supervisores do PIBID acompanham os futuros professores na prática de sala de aula, priorizando-se a docência.

No entanto, é importante destacar que essa ação de estabelecer, orientar e/ou acompanhar os bolsistas na prática da sala de aula acontece tanto nas classes em horário regular, com todos os alunos presentes, como também nas aulas complementares, em horário contraturno.

Para além de acompanhar os bolsistas, Débora revela que também os orienta nas aulas ministradas em diferentes aspectos, ensinando desde a forma de planejar uma aula até o modo adequado de se vestir para o trabalho. No que tange ao ato de ensinar a elaborar um plano de aula, Cássia, assim como Débora, também recorre a essa ação. A supervisora ensina os bolsistas a repensarem o seu planejamento, principalmente no que tange à escolha dos conteúdos e à sua adequação ao tempo disponível para a aula. Para Tardif (2014, p. 53), é no cotidiano da profissão que os docentes “[...] partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula”. Ou seja, os professores, em contato direto na escola, compartilham uns com os outros um conhecimento prático sobre a sua atuação (TARDIF, 2014).

Mas, para além de orientar os bolsistas de iniciação à docência na feitura do plano de aula, Cássia também busca observá-los e avaliá-los em suas aulas. Essa ação de observar e avaliar os bolsistas também fica evidente no discurso de Laura:

[...] eu observo o bolsista e dou um retorno para ele da sua atuação. Mas eu busco sempre apontar os pontos positivos dos meus bolsistas, os pontos negativos eu deixo para eles mesmo refletirem sobre eles. Eu penso que apontar os pontos negativos não é bom, temos que apontar os positivos e deixar que eles reflitam sobre os negativos. E a cada aula eles estão aperfeiçoando, melhorando, eu percebo isso [...] (Laura, 3 anos e 10 meses de atuação).

Laura, por outra perspectiva, revela que procura salientar somente os aspectos positivos das aulas ministradas pelos seus bolsistas. Isso porque ela acredita que os próprios bolsistas são capazes de reconhecer e refletir sobre a sua atuação, principalmente quando se trata de um ato impreciso. Questionamo-nos, no entanto, se a ação de Laura seria uma ação formativa adequada. Mesmo ela sinalizando que essa atitude tem alcançado bons resultados, acreditamos que seria interessante ela utilizar dessas situações de ensino (insucesso/sucesso) para levar o futuro docente a repensar, refletir, criticar e investigar, em conjunto com ela e os outros bolsistas, a própria prática docente. Esse tipo de ação remeteria ao que Schön (1995) denomina de reflexão sobre a ação e sobre a “reflexão-na-ação”. Por ser considerada uma análise que o profissional realiza depois da ação sobre os processos da sua própria ação, o formador, em conjunto com os formandos, utilizaria do conhecimento para descrever, analisar e avaliar a ação docente. Esse tipo de atitude reflexiva poderia ser desenvolvido por meio da utilização de diferentes estratégias formativas, como, por exemplo, a construção e a análise de casos de ensino, as quais podem possibilitar aos novos professores uma visão mais crítica e reflexiva sobre as suas práticas, além de contribuir para um melhor conhecimento sobre o ensino (VAILLANT; GARCIA, 2001; MIZUKAMI, 2004, 2005-2006).

Observamos, de modo especial, no desenrolar do depoimento de Cássia, a consideração dessa necessidade de dialogar e refletir com os futuros professores a respeito da aula ministrada:

Eu sempre procuro dar um retorno ao bolsista da aula. No ano passado [o bolsista] deu uma aula para mim, até muito boa [...]. Eu estou olhando aquilo, aquilo foi me incomodando, porque os meninos tão abrindo a boca e assistindo a aula dela, aí eu fui e pensei: – “Só pode ter pegado alguma aula lá preparada da universidade e está aplicando aqui, porque ela está falando grego para esses meninos”. Aí quando ela terminou, [...] ela falou: – “E aí, Cássia, foi boa a aula?” Aí eu falei: – “Foi, mas não para os meus alunos, foi boa para mim ((riso)) [...] você estava usando uns termos totalmente científicos, a base de terceiro grau para os meninos, então você tem que diferenciar o que é um conteúdo de fundamental, um conteúdo de ensino médio e um conteúdo de terceiro grau, você tem que saber diferenciar, é muito diferente [...], o ensino é gradativo, você sabe daquela forma ali sim, mas você não tem que passar dessa forma.” Eles [bolsistas], às vezes, chegam aqui achando até que o professor dá aula errado [...], aí depois que eles vão entendendo, vão aprendendo que não pode realmente falar, é como se você fizesse assim, isso eu não sei, eu sei desse jeito só, você tem que esquecer um pouco o tanto que sabe [...] Isso aí é uma das coisas que eles mais aprendem aqui comigo [...] E uma coisa que eu deixo claro para eles também é o

seguinte, se o aluno está interessado pela aula, está prestando atenção, é porque ele está entendendo, a partir do momento que ele não está entendendo nada, ele começa a dispersar [...] aí você percebe que a aula já mudou o ritmo, que você tem que dar uma retomada (Cássia, 5 anos e 7 meses de atuação).

Tal relato nos remete às discussões teóricas de Mizukami (2004, 2005-2006) e Schulman (2014). Para os autores, é no exercício da docência que o professor vai incorporando os diferentes conhecimentos, tais como conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Vimos, desse modo, que a supervisora, por meio do diálogo com o bolsista, busca desenvolver esses diferentes conhecimentos no exercício da sua função, especialmente no que trata do conhecimento da matéria e do modo de ensiná-la e o conhecimento relativo ao manejo da classe.

Tal relato comunga com o depoimento de Ana, ao dizer que considera importante esse momento de atuação dos bolsistas. No entanto, Ana realça, ainda, que é necessário também que eles observem as aulas do supervisor, para que, assim, aprendam a didática do professor. Para a supervisora, a aprendizagem da docência se consolida por meio de observação e posterior imitação do mestre. Esse modelo de ensino no qual Ana se baseia está atrelado diretamente ao modelo técnico da formação docente, no qual o ensino se revela como uma atividade eminentemente prática (PIMENTA; LIMA, 2005-2006; SARTI, 2012; 2013; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015). Em oposição a esse modelo de formação, o que se busca hoje é uma formação de professores pautada em uma prática de colaboração, em que o formador e o formando têm a possibilidade de problematizar, criticar e refletir sobre as ações e as atividades do ensino (SCHÖN, 1987 citado por ALARCÃO, 1996, p. 18). Não queremos dizer que a imitação não é um processo construtivo; pelo contrário, afirmamos aqui que, para além de imitar, o futuro professor deve ser capaz de interpretar e refletir sobre a ação do formador (SCHÖN, 1987 citado por ALARCÃO, 1996).

Quanto à ação de designar aulas complementares aos bolsistas de iniciação à docência em horário contraturno, cabe ressaltar que a maioria dos supervisores executa essa ação. Contudo, observamos que, em alguns casos, os supervisores não acompanham os futuros docentes na realização dessas aulas. O depoimento da Cássia é ilustrativo dessa afirmação: “[...] eles [bolsistas] ficam sozinhos aqui [na escola], eu não posso acompanhá-los aqui a tarde, porque eu trabalho em outra escola, então eles ficam aqui com os alunos [...]”. Apesar de Cássia apontar que não acompanha os futuros professores nas aulas complementares, em outro momento da entrevista, ela destaca que somente permite ao bolsista assumir a turma no contraturno quando ele já teve a oportunidade de observar e acompanhar as suas aulas no horário regular e se sente preparado para assumir essa nova função. Segundo a supervisora, ela possibilita que exista certa flexibilidade nessa ação, permitindo que os bolsistas apenas a acompanhem na sala de aula, como muitos fazem, ou, além de acompanhá-la, ministrem aulas também no horário extraturno. É importante dizer que, ao contrário dos outros supervisores (Débora, Silvy, Luciene, Leandro e Ana), Cássia relata que as aulas no período da tarde não são de reforço, mas, sim, aulas que irão complementar os conteúdos abordados no horário regular.

De outro modo, Luciene aponta que essa ação de ministrar aulas em períodos complementares não tem sido bem-sucedida. Para ela, isso pode ter ocorrido tanto devido à falta de empenho dela e dos próprios bolsistas, como também pela ausência de interesse por parte dos alunos da escola, que não comparecem às aulas. Ao contrário de Luciene, Ana expõe que a aula de reforço é um importante momento para que o bolsista possa ter a oportunidade de experienciar a sala de aula, pois ele passa a assumir as responsabilidades de um professor. Frente a tal afirmação, ela sublinha que os bolsistas também ministram aulas durante todo o ano letivo para os alunos da escola, em outro espaço destinado pela coordenação de área. No entanto, ela evidencia que não os acompanha nem os orienta nessa função. Silvy também compartilha desse depoimento de Luciene, mas, apesar de destacar a importância dessa simulação de um ano escolar completo, esclarece que isso tem prejudicado as ações que necessitam ser desenvolvidas, sob sua supervisão, no interior da escola. Para ela, a sobrecarga de atividades destinadas aos licenciandos fora da escola também tem interferido nas suas ações.

A supervisora alerta, ainda, para o fato de se inserir no Programa bolsistas que estão concluindo o curso de formação. O que se percebe é que esses bolsistas não estão muito envolvidos com o PIBID, seja pelos trabalhos acadêmicos e/ou pelas atividades (externas à escola) exigidas pela coordenação de área, o que acaba influenciando de forma direta na sua atuação. Cabe reafirmar que, ao responder o questionário, Silvy foi a única supervisora que mencionou que se encontra com os bolsistas de iniciação à docência em apenas um dia da semana, mais especificamente no fim do turno da tarde.

Quanto à ação de orientar e desenvolver projetos temáticos com os bolsistas, quatro supervisoras (Débora, Laura, Silvy e Luciene) afirmam desenvolvê-la no âmbito do Programa. De acordo com Débora, os licenciandos dedicam quatro horas do seu tempo destinado às atividades na escola para desenvolver projetos com os alunos. A indicação do tema do projeto é realizada pela própria supervisora. Porém, a sua elaboração é executada de forma conjunta, entre ela e os bolsistas de iniciação à docência. Sobre o tema do projeto, Laura sublinha que ela busca partir da demanda da escola para sugerir aos bolsistas uma temática a ser trabalhada com os alunos. Para Luciene, essa ação “tem dado bastante certo”. Contudo, ela afirma que não desenvolve um projeto comum com todos os bolsistas. Apesar de reconhecer a importância do trabalho coletivo, a supervisora destaca que, “se for esperar o coletivo, não sai projeto nenhum”. Cabe salientar que, embora Leandro não tenha se referido a essa ação de orientar e desenvolver projetos temáticos com os licenciandos, em outros momentos da entrevista, inferimos que essa ação é realizada por ele no espaço da escola. Expressões como “são muitos projetos que acontecem na escola”, “trabalho com gincanas”, “os bolsistas me ajudam” foi o que nos levou a fazer essa inferência.

Cabe revelar que, referente às ações dos supervisores de estabelecer e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência na sala de aula, em alguns momentos, não é o supervisor que de fato executa essa ação. Apesar de ele ser o responsável pelo acompanhamento dessas atividades, designa a outros professores regentes da escola a função de acompanhar os bolsistas nas salas de aula. Entendemos que isso ocorre pelo fato de cada supervisor orientar entre cinco e sete bolsistas, conforme estabelecido na Portaria nº 096/2013 (BRASIL, 2013),

tornando-se inviável, para alguns, a inserção de todos dentro de uma mesma sala de aula. Em relação a essa ação, pudemos constatar que alguns professores (Laura, Cássia e Leandro) contam com a ajuda dos bolsistas para a realização das suas atividades com toda a classe.

[...] eles me ajudam a executar as aulas [...] como eu conseguiria fazer isso se eu só tenho cinquenta minutos de aula, desses cinquenta minutos já é comprovado que o professor perde vinte minutos conseguindo atenção do aluno, sobra só trinta, então em trinta minutos como que eu executaria uma aula prática, prepararia um laboratório primeiro, executaria a atividade e depois organizar o laboratório para um outro professor poder usar ou até eu mesmo para eu usar com uma outra turma. Então a gente só consegue fazer essa aula prática com a ajuda deles [...] (Leandro, 3 anos e 10 meses de atuação).

Eles me ajudam nas atividades na sala de aula, nas atividades em grupo, eles ajudam os alunos a desenvolver as atividades aqui na sala [...] (Laura, 3 anos e 10 meses de atuação).

Às vezes eu pego e olho uma atividade diferenciada, mais lúdica e peço eles para me ajudar: – “Prepara essa atividade para mim, você traz na próxima aula?”. Ou então: – “Faz essa atividade a tarde para mim, porque na sala vai ficar meio complicado”. Então sempre eu estou pedindo alguma atividade, umas eu mesmo já falo o que eu quero, outras eu só falo a matéria: – “Tenta achar uma coisa sobre essa matéria aqui diferente” (Cássia, 5 anos e 7 meses de atuação).

Constatamos que Leandro e Laura realizam essa ação devido à necessidade de apoio dos bolsistas, principalmente na sala de aula, como no caso de Laura, e nas práticas de laboratório, no caso de Leandro. O excesso de responsabilidades em relação ao tempo e aos meios de que o supervisor dispõe para realizar a sua aula, atrelado à dificuldade de manter a disciplina dos alunos da escola, é um dos motivos que levou Leandro, Laura e Cássia a recorrerem à ajuda dos bolsistas na realização das suas tarefas na escola.

Ao contrário de Laura e Leandro, Cássia ainda realiza essa ação por acreditar que se torna “fadigoso” para os bolsistas a ação de somente observar a didática do professor na sala de aula. No entanto, concordamos com Nunes (2002) quando afirma que o ato de observar também contribui para a aprendizagem dos futuros professores. O autor, ao investigar as influências e as estratégias utilizadas pelos professores dos anos iniciais da educação básica no processo de aprender a ensinar, identifica, entre outros aspectos, que os docentes utilizam estratégia ou mecanismo da aprendizagem por observação ou modelo para aprender a ser professor. Essa aprendizagem acontece quando o professor tem a oportunidade de observar de forma contínua um professor experiente, ou melhor, um professor que possua maior autoridade e/ou mais conhecimento e experiência no magistério. Contudo, para Nunes (2002), tal imitação do modelo de professor não é completa, pois nenhum sujeito é capaz de adotar o papel do outro em toda a sua plenitude. Desse modo, acreditamos que a ação de observar também deve ser desempenhada por Cássia no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência.

Sobre a ação de orientar e desenvolver diferentes projetos interdisciplinares com outras áreas do PIBID, Cássia e Ana foram as únicas supervisoras que expressaram realizar esse tipo de ação. Para elas, trabalhar com outras áreas do PIBID é uma

oportunidade significativa de aprendizagens. Porém, Cássia evidencia que essa ação exige muito esforço do supervisor, pois envolve mais pessoas sob a sua orientação.

No que diz respeito à ação de auxiliar a corrigir provas, Cássia e Ana também foram as únicas que realçaram desenvolver esse tipo de atividade. Para Cássia, esse é um momento muito importante para os bolsistas, pois eles aprendem tanto como avaliar e atribuir notas as questões, quanto como interpretar as respostas dos alunos, existindo, portanto, uma orientação por parte dela nesse sentido. A esse respeito, Tardif (2014, p. 53) salienta: “[...] a colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos fazem parte da prática de partilha dos saberes entre os professores”. Oportunidades como essas não favorecem apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas possibilita também uma retomada crítica dos outros saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2014).

Assim sendo, consideramos relevante que os outros supervisores, assim como Cássia e Ana, busquem também proporcionar aos bolsistas de iniciação à docência esse tipo de aprendizado. Julgamos essa ação como necessária para os futuros professores, pois possibilita a eles o contato com a construção (Ana) e a interpretação (Cássia) dos instrumentos de avaliação, tão necessários ao exercício docente.

A ação de realizar estudos sobre temáticas da área da educação foi a que possuiu menor incidência entre todas as atividades desenvolvidas pelos supervisores. O que nos deixa surpreso é o fato de apenas uma supervisora desenvolver estudos sobre questões educacionais com os bolsistas de iniciação à docência. Acreditamos que tal competência necessita ser executada e aprimorada pelos supervisores. Isso porque, em um processo de formação de professores, é importante que os supervisores utilizem, além do conhecimento da prática, estudos teóricos, pois é por meio da articulação desses dois tipos de conhecimentos que os professores serão conduzidos pelos caminhos adequados da reflexão (LALANDA; ABRANTES, 1996; MIRANDA, 2001). Compete-nos realçar que isso não quer dizer que não se deva reconhecer a importância da prática do professor, mas é necessário que a teoria faça parte desse processo. Sem uma mediação teórica, o professor pode se sentir perdido frente aos processos de reflexão crítica, reduzindo-se, assim, a sua possibilidade de transformar uma determinada situação, bem como de aprimorar a sua atividade formativa e educativa (ALARCÃO, 1996; MIRANDA, 2001).

Ainda em relação à participação dos supervisores no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência, quando questionados sobre a utilização de casos de ensino, diário de campo, portfólios e outros que consideram importante para os formandos durante esse processo formativo, todos os supervisores se mostraram confusos em seus depoimentos. Os relatos indicaram que eles não possuem conhecimento a respeito das estratégias formativas que poderiam ser utilizadas por eles na intenção de possibilitar aos bolsistas uma atitude reflexiva. Nesse momento, a única menção que eles fizeram foi referente à elaboração e à escrita de relatórios sobre as atividades que desenvolvem no âmbito do Programa, como podemos observar na seguinte enunciação:

Fazemos relatório, primeiro eles [bolsistas] me mostram para ver se está tudo de acordo com as atividades que eles desenvolveram mesmo, se está batendo direitinho com o que eles estão falando e depois entrega esse relatório para coordenadora [...] eu acho que é para ela mandar para CAPES. E aí eu faço o meu também em cima do que eles falaram, do que eles fizeram. Então tem que está tudo combinado, tudo de acordo, o mesmo relatório meu tem que está falando as atividades que eles fizeram aqui (Cássia, 5 anos e 7 meses de atuação).

Os supervisores desenvolvem os relatórios por se tratar de uma das exigências do Programa, como fica nítido no depoimento de Cássia. Cabe reiterar que essa ação é prevista e deve ser executada por todos os bolsistas envolvidos no Programa, conforme determina a Portaria nº 096/2013, na seção V (BRASIL, 2013). Consideramos que a escrita dos relatórios poderia se tornar uma estratégia formativa significativa se os supervisores, em conjunto com os bolsistas, utilizassem dessa ação como um momento de analisar as práticas docentes, refletir sobre o próprio trabalho e sistematizar o diálogo por meio do registro. Não obstante, percebemos que esse procedimento não é realizado pelos supervisores. A preocupação deles no momento do ato da escrita está voltada exclusivamente para a descrição e a sistematização de todas as atividades realizadas. Laura, por sua vez, revela que não existe um momento específico para orientar os bolsistas na escrita do relatório. Diferentemente, Silvy e Leandro evidenciam que não participam da elaboração e da escrita dos relatórios. De um lado, há casos em que a supervisora (Silvy) não tem nem o contato com o que foi registrado pelos bolsistas, de outro, Leandro destaca que solicita aos futuros professores o envio da cópia dos relatórios.

Acreditamos que esse momento do ato da escrita precisa também ser repensado pelos supervisores, pois essa estratégia se tornaria ainda mais formativa se eles estimulassem a escrita para além do registro das atividades, proporcionando aos novos professores uma atitude reflexiva sobre a atuação docente. Esse tipo de atitude envolve uma análise, por parte dos docentes, da própria prática vivenciada, convertendo-os em investigadores da sala de aula. É por meio da análise das práticas pedagógicas que o futuro professor cria uma nova realidade e abre um “[...] novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão”, construindo, assim, “o seu próprio conhecimento profissional” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 110-112). Portanto, esse conhecimento é construído à medida que “[...] os professores refletem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam suas práticas” (MIZUKAMI *et al.*, 2006). Contudo, essa reflexão só ocorre e esse novo conhecimento só se produz se o indivíduo tiver uma base de conhecimentos sobre os quais ele possa realmente refletir (ALARCÃO, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação permitiu-nos apreender que a atuação dos supervisores está voltada para desenvolver diferentes ações de formação com os bolsistas de iniciação à docência no espaço da escola. Como principais atividades realizadas,

destacamos o estabelecimento e o acompanhamento dos licenciandos nas aulas ministradas e nas atividades que desenvolvem na sala de aula, assim como orientam e desenvolvem projetos temáticos com os bolsistas no contexto escolar e, em menor proporção, orientam e desenvolvem projetos interdisciplinares com outras áreas do PIBID, auxiliam os bolsistas a corrigirem provas e realizam estudos com os licenciandos sobre temáticas da área da educação.

É importante dizer ainda que, quando os bolsistas de iniciação à docência estão inseridos no espaço da sala de aula, sob o acompanhamento do professor da escola básica, o supervisor exerce o papel de acompanhar, orientar e ensinar os licenciandos diferentes questões ligadas a situações práticas de ensino, tais como: a elaboração de plano de aula, que envolve a seleção dos conteúdos, a escolha das estratégias de ensino e adequação ao tempo; o conhecimento do conteúdo; a contextualização da matéria e o modo de ensiná-la; a dedicação; a postura e a ética profissional. São saberes que envolvem tanto uma base sólida de conhecimentos (MIZUKAMI, 2005-2006; SCHULMAN, 2014), como também as competências emocionais dos docentes, tão essenciais para um ensino de qualidade (DAY, 2001).

Finalmente, consideramos importante destacar a necessidade de o supervisor desempenhar a ação de desenvolver, em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência, estudos teóricos sobre a área da educação, assim como fazer o uso de estratégias formativas que possibilitem aos futuros docentes uma reflexão crítica e uma análise mais fundamentada sobre a sua atuação e o contexto sobre o qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 11-37.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00100.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BORGES, C. T. **O professor supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria Normativa n. 96**, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2013.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). **Relatório Nacional**. Brasília, DF/ MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 123-140.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. p. 4-117. (Coleção Textos FCC, 41). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 43-61.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

MARTELET, M. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 129-143.

MIZUKAMI, M. das G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Schulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-12, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

MIZUKAMI, M. das G. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

MIZUKAMI, M. das G. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

NÓVOA, A. Entrevista com o professor António Nóvoa. Entrevista concedida a Lucíola Licínio Santos. [2013]. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, 29 set. a 2 out. 2002. **Textos completos...** Caxambu: Anped, 2002. p. 1-13.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 02, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004>. Acesso em: 18 ago. 2016.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400010>. Acesso em: 16 ago. 2016.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

SCHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

SILVA, Thatianne Ferreira. **O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto: RÉS, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/8/1>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

Data da submissão: 18/03/2017

Data da aprovação: 11/04/2017

MEMÓRIA E TRABALHO INFANTIL

Memory and child labor

VIANA, Pollyana Andrade Sousa¹

SANTOS, João Diógenes Ferreira dos²

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar uma análise da relação memória e trabalho infantil, buscando compreender como os aspectos subjetivos relacionados ao trabalho de crianças e adolescentes são traduzidos na cultura e nos valores herdados e vivenciados nas relações de produção das Casas de Farinha do município de Vitória da Conquista (Bahia). Com uma abordagem qualitativa, procuramos, por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas com trabalhadores adultos, delinear veredas para entender tal situação. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de memória individual e coletiva propostos por Maurice Halbwachs, fazendo articulação com as proposições de Michel Pollak e Edward P. Thompson. Consideramos que a memória individual ou coletiva é necessária para a compreensão das transformações processadas na realidade social e que seu resgate contribui para a apreensão da dinâmica da sociedade, revelando aspectos que podem acelerar o processo de superação das condições de subalternidade impregnadas pelo capital. De modo geral, percebemos, pela memória, que os entrevistados carregam implicitamente um conjunto de valores ideológicos construídos, que foram estruturados em determinado contexto histórico e são difundidos na sociedade. Essa memória serviu para orientar as ações dos indivíduos por sucessivas gerações, podendo ser revelada nas diversas tradições, vivenciadas como experiências coletivas autoeducativas determinadas por processos históricos complexos da formação capitalista.

Palavras-chave: Memória. Trabalho infantil. Trabalho.

ABSTRACT

The objective of this article is to present an analysis on the relationship memory and child labor, trying to understand how subjective aspects work related to children and adolescents are translated into the culture and values inherited and experienced in the relations of production of the house of flour in the city of Vitoria da Conquista (State of Bahia, Brazil). From a qualitative approach, we try, through literature review and interviews with adult workers, outline paths to understand the situation. The theoretical framework is based on the concepts of individual and collective memory, proposed by Maurice Halbwachs, making the connection with the Michel Pollak and Edward P. Thompson's proposals. We believe that the individual or collective memory necessary for an understanding of the changes processed in the social reality and its rescue contributes to the understanding of the dynamics of society, revealing aspects that can accelerate the process of overcoming the inferiority of conditions impregnated by capital. In general, we find, by memory, that respondents implicitly carry a set of ideological values built, which were structured in a particular historical context and that are widespread in society. This was memory which served to guide the actions of individuals by successive generations, can be revealed in the various traditions, experienced as self-educative collective experiences, determined by complex historical processes of capitalist formation.

Keywords: Child labor. Memory. Labor.

¹ Mestra em Memória, Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (Bahia). E-mail: <andradepollyana@yahoo.com.br>.

² Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisador do Museu Pedagógico. Professor do Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da UESB. E-mail: <jdiogenes69@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma breve discussão sobre memória e respectivas abordagens focalizando o trabalho infantil nas Casas de Farinha, no município de Vitória da Conquista (Bahia). Trata-se do resultado da pesquisa realizada durante o mestrado em Memória, Linguagem e Sociedade, que originou a dissertação *Tecendo a memória do trabalho infantil em Casas de Farinha em Vitória da Conquista, Bahia*. Objetivamos compreender como os aspectos subjetivos relacionados ao trabalho de crianças e adolescentes são traduzidos na cultura e nos valores herdados e vivenciados nas relações de produção.

O trabalho infantil, entendido como qualquer atividade realizada por crianças em idade inferior a onze anos e por adolescentes de doze a dezoito anos de idade, com objetivo de ganhar o próprio sustento e o das famílias, apesar das ações governamentais e das organizações não governamentais, ainda permanece na realidade contemporânea brasileira, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, nas mais variadas atividades.

Dados do *Censo Demográfico 2010*, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), demonstram que existem mais de três milhões e quatrocentos mil crianças e adolescentes, na faixa etária entre dez e dezessete anos, que exercem atividades laborais. Desse total, um milhão e novecentas mil têm menos de dez anos. Ainda segundo a mesma fonte, na Bahia, aproximadamente 307 mil jovens vendem sua mão de obra diariamente. Em Vitória da Conquista, o número de crianças em situação de trabalho infantil atinge 5.291, segundo dados desse mesmo instituto. Os estudos que versam sobre a inserção de criança e adolescentes no trabalho no cenário brasileiro quase sempre o explicam com base na relação trabalho e pobreza, restringindo-se, portanto, ao aspecto econômico e ao modo de produção capitalista que alimentam as desigualdades sociais.

Vários e complexos são os motivos que facilitam o ingresso precoce desses indivíduos em atividades laborais e, mesmo considerando a emergência e a ampliação de políticas de combate ao trabalho infantil, ele persiste em várias atividades no cenário brasileiro.

O trabalho infantil é, em si, um problema atribuído à falta de recursos financeiros das famílias que, precocemente, inserem os filhos no universo laboral, cujas atividades envolvem riscos, violência e exploração e, muitas vezes, em condições penosas e degradantes (MINAYO, 1997).

Crianças e adolescentes são desprovidos de infância em razão dos processos sociais excludentes que os conduzem à exploração e à brutalização das relações sociais, em decorrência da forma assumida pela expansão capitalista (MARTINS, 1993). No entanto, a exclusão social não se sustenta como única explicação para todas as nuances que envolvem a questão. Podemos concebê-la também como expressão das contradições do capital, o que demandaria uma interpretação mais crítica (MARTINS, 1997).

Além disso, os padrões culturais constituídos na sociedade atribuem uma visão positiva ao trabalho infantil, conferindo-lhe caráter educativo e de aprendizado para a vida futura, já que, assim, as crianças estariam protegidas do ócio e da marginalidade. Ressaltamos, entretanto, que a educação pelo trabalho destina-

se às crianças oriundas das camadas populares, cuja imagem foi edificada como problema social no processo histórico brasileiro (RIZZINI, 2004).

Essa questão comporta uma série de elementos que abarca aspectos econômicos, políticos, psicossociais e culturais que se articulam historicamente na sociedade como expressão da reprodução do capital promovendo a desigualdade e, por conseguinte, as péssimas condições de sobrevivência vivenciadas por milhares de pessoas.

Para embasar a nossa reflexão, utilizamos, além da pesquisa bibliográfica, alguns dados da pesquisa de campo coletados no bairro Campinhos, localizado na parte Oeste da cidade de Vitória da Conquista, que apresenta a característica peculiar de concentrar Casas de Farinha em sua área geográfica.

O bairro Campinhos, segundo dados do *Censo Demográfico 2010* (IBGE, 2010), tem uma população correspondente a 3.757 habitantes e apresenta como principal atividade econômica o beneficiamento da mandioca. Trata-se de um local onde as características rurais ainda se encontram presentes e em que moradores e familiares foram inseridos como mão de obra nas Casas de Farinha existentes. A mandiocultura agrega vários tipos de produtos, desde a fabricação da farinha à industrialização da fécula (amido extraído da raiz ao ser triturada) para produção de beijus, biscoitos, tapioca, goma e outros derivados, gerando empregos diretos e indiretos.

A pesquisa³, fruto de trabalho dissertativo sem financiamento, contou com a utilização de entrevistas não diretivas aliadas a observações, com a finalidade de trazer as concepções dos entrevistados. Elas foram realizadas entre junho de 2011 e agosto de 2012, com uma base empírica constituída por dez trabalhadores adultos, sendo cinco homens e cinco mulheres. Optamos pelo recurso metodológico da entrevista não diretiva, tal como trata Michel Thiollent (1987). Para o referido autor, nesse tipo de abordagem, tomando por base um tema central, o entrevistador orienta e estimula o entrevistado a verbalizar, de forma livre e sem censura, a percepção de mundo.

O contato com os trabalhadores e a escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreram entre moradores da localidade, a quem, após a aproximação, foram explicados os motivos e os interesses da pesquisa. O trabalho infantil, porém, foi abordado de forma gradativa, por sentirmos certa resistência dos trabalhadores em discutir essa questão.

Para a realização das entrevistas, procuramos, inicialmente, resgatar alguns aspectos importantes, como local de nascimento, pessoas com as quais residiam na infância, ocupação, idade, as circunstâncias de ocorrência do trabalho, a relação do trabalho com as possibilidades de escolarização e as condições atuais de vida. Finalmente, empenhamo-nos em compreender a noção e o sentido atribuídos ao trabalho infantil pelos entrevistados, uma vez que as experiências na infância deixam marcas no modo de ser e ver o mundo a ser incorporado pelo adulto. Por uma questão ética, os sujeitos entrevistados foram identificados por *nomes fictícios*.

Ao inscrever o trabalho infantil no terreno da memória, a intenção era buscar compreender como determinadas ideias são incorporadas socialmente e sedimentadas, passando a fazer parte do acúmulo de experiências e conhecimentos do indivíduo das classes trabalhadoras.

³ No período em que a dissertação foi elaborada, não era obrigatório ter autorização do Conselho de Ética.

Para a discussão, empreendemos a memória numa perspectiva individual e coletiva, à luz das reflexões de Maurice Halbwachs (1990), em articulação com as proposições de Michel Pollak (1989), que acrescenta o caráter conflitivo com o resgate de memórias subterrâneas. Ampliando a reflexão, recorreremos aos estudos de Edward Paul Thompson (1991[1981], 1987, 1998a), que demonstram preocupação com as experiências da classe trabalhadora construídas nas ações cotidianas.

Entendemos que, quando discutimos o trabalho de crianças e adolescentes, o modo como essas memórias se localizam nas falas dos trabalhadores adultos nos permite analisar as vivências laborativas pontuadas por conceitos e valores sustentados por experiências no tempo presente.

Consideramos que a memória individual ou coletiva é necessária para compreender as transformações processadas na realidade social e que seu resgate contribui para a apreensão da dinâmica da sociedade, revelando aspectos que podem acelerar o processo de superação das condições de subalternidade impregnadas pelo capital.

MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA

O tratamento da memória como fenômeno social foi dado por Maurice Halbwachs, sociólogo francês que, seguindo as premissas da tradição sociológica que remonta a Émile Durkheim, situou-a em relação a grupos e instituições, em uma época na qual era compreendida apenas como fenômeno individual.

Partindo do princípio de que a lembrança se constitui em fundamento da memória e que a relação entre indivíduo e sociedade compõe seu substrato, Halbwachs (1990) vai deslocá-la dos fenômenos psicológicos e situar seu enfoque nas funções que ela assume no interior dos grupos e da sociedade (BOSI, 1994).

Esse processo ocorre desde a formação da memória na criança, que, quando é imersa nos meios sociais e em contato com o passado dos grupos, acaba assimilando as correntes de pensamento destes.

A concepção de mundo por meio de lembranças feitas pela criança tem como base o meio onde se encontra e valores vivenciados por seus pais, no meio doméstico. A criança trabalha com objetos exteriores por meio de noções apreendidas com os pais. Seu espanto e medo vêm do castigo que experimenta ao perceber que se encontra em seu pequeno mundo. É criança, mas experimenta vivência de adulto (HALBWACHS, 1990, p. 78).

Ao rememorar a infância, trazemos à tona um conjunto de elementos que se inter-relacionam – pessoas, objetos, espaços – evidenciando uma construção não solitária e que também é meio do qual faz parte. Ainda assim, é dotada de individualidade, restringe-se ao âmbito da vida das pessoas e se encontra enraizada no social.

O caráter coletivo advém das interações entre os indivíduos, que são pautadas em quadros sociais constituídos pelos grupos que compartilham (família, bairro, trabalho) e que complementam e confirmam as memórias.

Podemos perceber que, entre essas duas memórias, há uma interdependência; elas se complementam nas relações com os meios sociais. A memória individual se apoia

na coletiva para confirmar parte das lembranças, já a coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas (HALBWACHS, 1990).

Além da multiplicidade de conexões estabelecidas e dos quadros sociais, ao rememorar o passado, as lembranças se situam de acordo com a posição atual de quem lembra. É nesse sentido que Bosi (1994, p. 54) afirma que lembrar não é somente reviver, é, também, “refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Edifica-se a lembrança por meio da consciência atual do indivíduo, por isso a reprodução não é de fato o que ocorreu:

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 54-55).

James Fentress e Chris Wickham (1992), contudo, tecem críticas às postulações sobre memória coletiva e trabalham com a expressão “memória social”. Tais autores reconhecem a importância dos grupos nas construções do passado, sem, no entanto, descartar a dimensão pessoal.

No caso dos trabalhadores das Casas de Farinha do município de Vitória da Conquista, rememorar o trabalho de quando eram crianças envolve valores de hoje, na posição que ocupam, como pais ou mães. Nas palavras de Halbwachs (1990, p. 26), “se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais”.

A memória é, portanto, referência para as formas de pensar, agir e julgar que desenvolvemos na trajetória histórica. Ao mesmo tempo é seletiva, por escolher apenas o que deve ou não ser lembrado, ou seja, fatos importantes que são identificados pelos membros do grupo e que, por vezes, se constituem em elementos que podem ser manipulados. Essa seletividade materializa-se nas construções acerca do que somos e reúne elementos e acontecimentos que constituirão aquilo que fica e que vale para o grupo (OLIVEIRA, 2008).

Contudo, a rememoração do passado apresenta o tempo e o espaço como fundamentais para preservação e impõe limitações ao grupo a que está vinculada. O tempo associa-se ao momento em que está sendo produzido; não é uma pura representação do passado. Para Halbwachs (1990, p. 119),

[...] é aquilo que deve ser dentro de um determinado grupo. Assim, há períodos de pressa, de descanso, enfim, de irregularidades, mas que não alteram o curso normal do tempo desse grupo, pois seus componentes agem de acordo com as suas respectivas necessidades e tradições.

Da mesma forma, o espaço se constitui em referencial, já que os objetos e os lugares que nos cercam são dotados de significados. Sublinha Halbwachs (1990) que não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial. Portanto, a memória se articula, tanto com as ideias que envolvem as lembranças quanto com o espaço social e o momento histórico.

A memória coletiva possibilita-nos perceber como é formado o processo de socialização de crianças e adolescentes no beneficiamento da mandioca como prática social articulada aos grupos de convívio, como a família e o trabalho.

Nessa construção, encontramos um conjunto de vivências que formam a memória que marca o trabalho infantil. São experiências que se sedimentaram e que perduram nas relações de trabalho, formando memórias que, de alguma forma, tecem e se sustentam no presente.

Nas falas dos trabalhadores, de suas infâncias até o momento atual, analisamos a relação desses sujeitos com o mundo que interpretam, as condições de sobrevivência, conforme podemos observar nestes trechos das entrevistas:

Comecei trabalhar na farinha, não tinha escolha, era o que tinha [...]. A gente passava muita necessidade, o que a gente tirava mal dava pra comer. Nesse tempo, os pais levavam os filhos pra ajudar. Foi um tempo de muito sofrimento, muito trabalho e muita necessidade. Nunca fui criança. Aprendi a ter responsabilidade foi cedo: a casa, meus irmãos, o serviço (Entrevista com dona Cristiane, 44 anos, realizada em 23 de agosto de 2012).

Aprendi a trabalhar foi cedo. A vida era difícil, tinha que trabalhar. Raspava mandioca o dia inteiro. Lembro que os tocos pequenos sempre ficavam pra nós, enquanto as mulheres raspavam as mandiocas grandes, e a gente só tirava a ponta (Entrevista com o senhor Luís, 47 anos, realizada em 14 de julho de 2012).

As narrativas sobre o trabalho infantil são tecidas no entrelaçamento de memórias e nas diversas experiências que esses trabalhadores viveram no dia a dia. Conduzidas pela necessidade de sobrevivência, essas pessoas viram-se na contingência de se sujeitarem a um regime de trabalho incompatível com a idade, fazendo-os adquirir uma experiência peculiar.

O que esses adultos apreenderam na infância sobre o trabalho resulta da interação social, de forma que o individual se sustenta no coletivo. A família e as Casas de Farinha apresentam-se como grupos inter-relacionados com características específicas, entretanto, sem serem independentes. É de dentro das famílias que emanam os trabalhadores infantis para a produção de que essas Casas precisam. *"Na minha casa todo mundo trabalhava. Meu pai nos levava pra casa de farinha e ia ensinando fazer as coisas. Pra ele quanto mais cedo aprendesse era melhor, pra ter uma ocupação."* (Entrevista com João, 52 anos, realizada em 23 de agosto de 2012)

O valor do trabalho é, muitas vezes, dotado de um poder normativo, em virtude do que lhe é imposto, e molda uma forma de agir e pensar. Esse molde é, em princípio, transmitido pela família, que repassa para crianças e adolescentes valores morais condizentes com o contexto em que vivem.

Esses valores trazem implícitas memórias enquadradas, que são transmitidas pelo quadro familiar e pelas redes de sociabilidade das quais essas pessoas fazem parte, contribuindo para a construção da memória pessoal.

O PROCESSO DE ENQUADRAMENTO E AS MEMÓRIAS SUBTERRÂNEAS

Retomando o processo seletivo da memória, entendemos que é impossível guardar todos os acontecimentos que passam durante nossas vidas, por isso concordamos

com Pollak (1989), quando propõe a expressão “memória enquadrada”, apontando a necessária compreensão do processo adotado para que essas memórias comuns se estabeleçam entre um grupo.

Percebemos que Halbwachs confere à memória o atributo de espontânea, desinteressada e seletiva, elementos necessários ao processo de enquadramento. No entanto, o autor não observa as tensões dialéticas provenientes dos conflitos e interesses antagônicos dos grupos.

De qualquer forma, se o que permanece na memória é somente o que tem significado, o que “fica” é construído pela interação com outros, e, nesse caso, a percepção do indivíduo que lembra pode ser modificada em função do grupo e do contexto social, com sentidos que podem ser ideologicamente construídos.

Nesses pressupostos, Pollak (1989), contrariando a linha halbwachiana, introduz um viés crítico e uma atualização em relação ao conhecimento voltado para a memória. A premissa desse autor parte da abordagem de como os fatos sociais tornam-se coisas e se solidificam na sociedade. Segundo ele,

[...] não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos e pelos atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias (POLLAK, 1989, p. 2).

Se alguns aspectos são priorizados em detrimento de outros, o que parece esquecimento pode ser silêncio e significar resistência, ao se lembrar de experiências que trazem sofrimento. Essa situação pode ser evidenciada no relato de uma entrevistada:

Botava a gente pra trabalhar desde cedo. Eu trabalhava tanto na roça como fazendo farinha. Não gosto nem de lembrar essas coisas. Era sofrimento demais, moça [alguns minutos em silêncio]. A gente levantava ainda de madrugada, ia pra roça rançar mandioca, carregava tudo, nesse tempo era no jegue, depois começava a rapar (Entrevista com dona Dalva, 62 anos, realizada em 28 de junho de 2012).

Pensando dessa forma, o esquecimento/silêncio pode ser proposital, como nos diz Pollak:

[...] existem nas lembranças de uns e de outras zonas de sombra, silêncios, “não ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos (POLLAK, 1989, p. 8).

Por sua vez, o “lembrar” e o “esquecer” podem estar relacionados às estratégias de grupos de poder, de modo que a manutenção de determinadas lembranças encontra-se atrelada a um processo de socialização histórica e política, um verdadeiro enquadramento da memória, que influencia nas formas de identificação dos sujeitos.

Esse enquadramento, realizado por indivíduos, classes sociais ou instituições, atribui ideias e valores simbólicos a um passado para justificar ou manter a ordem vigente, que pode ser ilustrado pela construção social voltada para a infância pobre no intuito de inseri-la nas relações de trabalho.

A concepção de memória proposta por Halbwachs (1990) é reconhecida por apontar a multiplicidade de memórias coletivas; por seu lado, Pollak (1989) chama a atenção para essa pluralidade, ao discorrer sobre quadros sociais, realçando fatos que tendem a ser perpetuados e trazendo para o relato histórico memórias que não são ditas, que são silenciadas e, em momentos de crise, afloram.

Assim, ele enfatiza “a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à ‘memória oficial’, no caso, a memória nacional” (POLLAK, 1989, p. 4). São memórias guardadas ou ignoradas dos integrantes das classes excluídas da sociedade, que prosseguem vivas no silêncio, transmitidas por muito tempo entre gerações.

O desafio é justamente transpor os limites da obscuridade, da clandestinidade, dado que:

[...] o problema que se coloca em longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do “não dito” à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que emergja nos discursos políticos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples “montagem” ideológica, por definição precária e frágil (POLLAK, 1989, p. 8).

Quando essas memórias afloram, é possível verificar como ocorre o processo de enquadramento, que privilegia certas ideias, adequando-as a determinados interesses.

Segundo Pollak (1989, p. 3), “uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória”. A memória coletiva se torna, portanto, um elemento essencial da vida social, possibilitando ações coletivas e, até mesmo, constituindo-se meio com poder de transmissão e perpetuação na coletividade.

De fato, o modo de pensar, sentir e agir decorrente da memória resulta das interações dos indivíduos (FENTRESS; WICKHAM, 1992), nas quais há incorporação de significados difundidos na sociedade e que, transportados pela memória, carregam implicitamente valores estruturados de acordo com o contexto histórico. Assim, os fatos abrem caminhos para o entendimento através da memória, de valores e acepções que permanecem cristalizados, porquanto “É na sociedade que as pessoas normalmente adquirem suas memórias. É também na sociedade que recordam, reconhecem e localizam suas memórias” (HALBWACHS, 2004 *apud* PERALTA, 2007, p. 6).

Encontramos, no relato a seguir, ideias que ligam o narrador à sociedade da qual ele faz parte:

A vantagem de ter começado a trabalhar novo é porque tenho coragem, fiquei independente e ganhava meu dinheiro. Quem começa a trabalhar cedo fica corajoso, se livra da preguiça e não tem a cabeça vazia. [...] E é assim que vou ensinar para meu filho (Entrevista com o senhor Everaldo, 56 anos, realizada em 24 de agosto de 2012).

⁴ HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

Nessa afirmação, o entrevistado utiliza a palavra “coragem” como oposição à “preguiça”, “ócio”, reflexo das estratégias de moralização e disciplinamento desenvolvidas no contexto histórico brasileiro do final do século XIX, diante da industrialização e urbanização crescentes (SANTOS, 1998). As famílias, normalmente submetidas à falta de recursos materiais e alternativas de integração social acabam inculcando nos filhos valores referentes ao trabalho.

Essa valorização do trabalho como fator disciplinador e formador do caráter cria formas consensuais de adesão ao trabalho, pela interiorização de posições culturais e ideológicas, aplicáveis, entretanto, apenas aos filhos das classes trabalhadoras.

Essas discussões são pertinentes quando relacionadas à memória do trabalho infantil, por ser uma realidade que se assenta em uma construção mnemônica – técnica de memorizar coisas por associação a outras –, gerada em uma conjuntura histórica à qual o sujeito atribui significação.

As reflexões nos ajudam a entender como a manutenção de determinadas lembranças pode estar atrelada a um forte processo de socialização histórica, um verdadeiro enquadramento da memória que persiste historicamente graças a uma memória coletiva/social organizada e imposta.

Ao fazermos o entrelaçamento da memória coletiva com o trabalho – este como reprodução dos meios de vida –, percebemos que a produção das relações sociais, dos costumes e dos valores ocorre simultaneamente. Entendemos, assim, que, na sociedade capitalista, a memória do trabalho infantil não é indiferente ao processo de produção das condições materiais de existência.

MEMÓRIA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE

A análise da memória atual permite-nos entender como o capitalismo vai se remodelando de modo a garantir sua preservação, reinventando mecanismos de manutenção da ordem vigente. É preciso averiguar a concepção que os trabalhadores carregam sobre o trabalho infantil, pois, ao contrair conhecimentos, valores e experiências como ser histórico e social, eles podem estar sendo moldados pelas estratégias de dominação do capital.

À luz dos pressupostos marxistas, Thompson (1987, 1991, 1998a) sugere que as ideias dos homens comuns estão relacionadas às concepções de mundo que os acompanham conforme as experiências que viveram. A importância da análise da experiência, carregada de valores, tradições, ideias e saberes de determinado meio, torna-se, para esse autor, caminho para analisar comportamentos, condutas e costumes na relação com a cultura.

Na tentativa de compreender como o trabalho infantil se gesta na sociedade, em meio a tantas modificações na estrutura societária e, conseqüentemente, na memória dos trabalhadores, ressaltamos a importância da “experiência” como condição humana, onde homens e mulheres:

[...] experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua

consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, 'relativamente autônomas') e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1991, p. 182).

Desse modo, é pertinente fazer o reconhecimento da ação laboral além do que vemos, no intuito de enxergar como os trabalhadores estão gerando valores e experiências em suas relações com os outros.

Ao mesmo tempo, ao pensarmos nas memórias subterrâneas, propostas por Michel Pollak (1989), percebemos que há uma aproximação com as concepções de Edward Paul Thompson (1987, 1991, 1998b), autor que caracteriza o surgimento de outra história pautada na óptica das minorias, preocupada com a voz dos "comuns" e que põe em voga a experiência e a cultura como elementos de análise.

Ambos os autores propõem ouvir e registrar a voz das pessoas que não ocupam ou ocuparam lugar de destaque na sociedade, isto é, deixar de privilegiar apenas os indivíduos e instituições que se destacaram na história para entender as versões e os pontos de vista daqueles que não se encontram nos lugares institucionalmente constituídos.

No caso do nosso estudo, a comunidade do bairro Campinhos de Vitória da Conquista vive em um mundo próprio moldado pela esfera do trabalho marcado por relações de precariedade e informalidade na produção da farinha e derivados, atestadas pela exploração da mão de obra infantil. As histórias de vida dos moradores e trabalhadores se apresentam como material relevante para a apreensão dos padrões de conduta que norteiam a localidade.

Thompson, com base nas teorias de Karl Marx, analisa a forma como o capitalismo industrial, respaldado pelo progresso tecnológico, produziu miséria, pobreza e a própria classe operária. Ele caminha na direção do "fazer-se" da classe trabalhadora.

O fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica. Ela não foi gerada espontaneamente pelo sistema fabril. [...] As mutáveis relações de produção e as condições de trabalho mutável da Revolução Industrial não foram impostas sobre um material bruto, mas sobre livres – livres. Eles foram objetos de doutrinação maciça e criadores de tradições políticas. A classe operária formou a si própria tanto quanto foi formada (THOMPSON, 1991, p. 17).

Para esse autor, as relações entre a burguesia e o operariado se estabelecem no contexto do espaço físico da fábrica e ampliam as ações no cotidiano cultural. A experiência de uma classe pode ser vista como fruto de relações de trabalho, enquanto a consciência seria a representação cultural resultante das vivências que se manifestam em forma de tradições, sistemas de valores, ideias. A experiência é, por esse prisma, determinante da consciência de classe, mas suas manifestações sociais apontam, na realidade, possibilidades diversas.

As relações de trabalho, que nasceram ou entraram involuntariamente na infância dos trabalhadores pesquisados, revelam as experiências e servem de suporte para a construção dos próprios padrões de conduta e valores, como percebemos nas falas de alguns entrevistados.

Eu acho que hoje o mundo tá muito difícil, e os pais têm que colocar os filhos pra trabalhar cedo, pra tá livrando de outras coisas. Criança que fica com cabeça vazia

acaba indo mexer com o que não deve e acaba dando preocupação para os pais (Entrevista com dona Dalva, 62 anos, realizada em 28 de junho de 2012).

Aprendi com meu pai que tem que ser homem desde cedo. O que ele tinha para oferecer pra nós era só o trabalho. É o que eu fiz, é o que eu sei fazer. Era um tipo de ensinamento (Entrevista com o senhor João, 52 anos, realizada em 23 de agosto de 2012).

Tais experiências compartilhadas nas Casas de Farinha permitiram a constituição de um grupo peculiar de trabalhadores, no qual se formaram costumes necessários à própria sobrevivência. Alguns desses costumes e tradições possivelmente acabaram sendo reelaborados e passaram a fazer parte da configuração da consciência de classe dessa categoria, ou seja, geraram memórias.

Estão presentes nos relatos as práticas da sociedade brasileira. As ideias reproduzidas têm seu sentido carregado pelo trabalho como antídoto à marginalidade, mas cuja dose só é aplicável a crianças pobres (CAMPOS; ALVARENGA, 2001). Em outras palavras, um processo de enquadramento das memórias coletivas interpelado por ideologias como referências para impor a dominação econômica.

Nessa perspectiva, acreditam que as crianças e os adolescentes, ao trabalharem, fogem dos vícios (como drogas, álcool e outros), não roubam e, particularmente, tornam-se um meio de atenuar a pobreza.

Na perspectiva de Thompson (1991), gera-se uma consciência de classe em decorrência de experiências, valores e tradições que são herdados na convivência com outros indivíduos e grupos dentro da sociedade.

[...] acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram voluntariamente (THOMPSON, 1991, p. 10).

A memória é elaborada na experiência desses indivíduos, em articulação com o mundo material e cultural, em que o trabalho adquire uma característica sócio-histórica primordial para a sobrevivência humana e vai se consolidando por meio de edificações materiais e valores carregados de significados e sentidos sociais responsáveis pela sustentação de memórias socializadas.

Com base nos relatos extraídos junto aos sujeitos pesquisados, constatamos que os trabalhadores manifestam, em suas memórias, sentidos e valores voltados ao trabalho infantil como uma necessidade de superação da pobreza que assola as suas condições de vida. Ao mesmo tempo expressam, em suas narrativas, a valorização do trabalho para as crianças das classes populares, como reflexo das estratégias de moralização e disciplinamento desenvolvidas no contexto histórico brasileiro – herança de uma educação rígida e autoritária.

Como geram as concepções de acordo com as experiências de trabalho e, sendo este alienado, não faz sentido proteger o filho da exploração à qual eles mesmos foram e são submetidos. A contradição reside justamente no fato de reconhecerem as implicações do trabalho infantil e, ainda assim, inserirem os filhos no trabalho. Os

sujeitos, ao mesmo tempo em que são autores de suas experiências, são coagidos a assumir os significados sugeridos pela própria conjuntura.

Compreendemos, assim, que a relação moralidade e trabalho presente na concepção dos trabalhadores entrevistados constitui uma memória respaldada, em parte, pelo contexto que permeou a história da sociedade no momento em que eles viveram, somado às experiências que tiveram na infância. Desse modo, na memória dos trabalhadores das Casas de Farinha, estão sedimentados significados e concepções que justificam a inserção de crianças no trabalho são repassados entre gerações.

Ao analisar as relações de trabalho, buscamos revelar valores que, no universo da infância, contribuíram para a formação pessoal, apresentando contornos próprios, pois foram construídos sobre bases materiais e ideológicas que cercam as classes trabalhadoras.

A ideia do trabalho como formador moral é carregada de valores impostos pelo capital, possibilitando que toda e qualquer forma de trabalho, inclusive aquelas que tomam o tempo da infância, sejam exploradas. Nesse pressuposto, o trabalho infantil vai ganhando forma e força e acaba fomentando a precariedade das condições de vida, impondo a condicionalidade do trabalho como meio de sobrevivência. O cotidiano das pessoas encontra-se impregnado das mazelas do capitalismo, que, de certa forma, acabam reproduzindo o que é imposto pelo sistema.

O trabalho infantil serve à exploração do trabalho, para além das necessidades materiais que o sustentam na sociedade capitalista, e tem a seu favor a força ideológica da positividade. Ou melhor, ele gera as graves discrepâncias sociais em razão do modelo concentrador e, ao mesmo tempo, expressa uma ideologia que sutilmente infiltra valores que estigmatizam a infância dos pobres com mitos voltados à dignidade e à regeneração.

O trabalho como regenerador é uma prática que vem se reproduzindo na sociedade para um tipo particular de infância, que é a trabalhadora, e, de certa forma, vai sendo retransmitida de geração em geração, mascarando os problemas sociais oriundos do sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o trabalho, fazendo a mediação com o sistema capitalista e os efeitos sobre a concepção dos trabalhadores voltada ao trabalho infantil, encontra suporte na memória. Trata-se do trabalhador atual que herda e convive com uma história que se desencadeia dentro da sociedade capitalista, num diálogo permanente entre passado e presente. A memória, nesse caso, participa da construção social do grupo por favorecer a existência de formas comuns de imputação de sentido nas práticas e visões de mundo desses trabalhadores.

O trabalho infantil não surge “espontaneamente” da percepção das pessoas; ele é fruto das estruturas desiguais e do discurso ideológico, como uma construção social incorporada à cultura das famílias, aplicado e, até, incentivado, quando diz respeito aos filhos da classe trabalhadora.

Numa síntese que perpassa a história em que está inserido esse debate, podemos entender que o trabalho infantil se constitui em uma categoria contraditória, ligada diretamente às contradições de classes existentes na sociedade capitalista, que se mantém nos valores morais a ele atribuídos como fundantes da vida honesta na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, H. R.; ALVERGA, A. R. Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da criança indiscriminada na dignidade do trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 2, p. 227-233, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n2/7276.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória social**. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 30 maio 2017.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **A exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

THIOLLENT, Michel J. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1987. (Coleção Teoria e História 6)

MINAYO, M. C. de S. O significado social e para a saúde da violência contra criança e adolescentes. In: WESTPHAL, Maria Faria Westphal (Org.). **Violência e criança**. São Paulo: EdUSP, 1997. p. 95-113.

OLIVEIRA, Carmem. I. C. Memória e identidade institucional: um estudo de caso. **Vivência**, Natal, n. 34, p. 91-113, 2008. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/34/PDF%20para%20INTERNET_34/07_Carmen%20Irene%20Correia%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. **Arquivos da Memória: Antropologia, Escala e Memória**, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, n. 2 (Nova Série), 2007. Disponível em: <[http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-da-memoria/ArtPDF/02_Elsa_Peralta\[1\].pdf](http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-da-memoria/ArtPDF/02_Elsa_Peralta[1].pdf)>. Acesso em: 30 maio 2017.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

THOMPSON, Edward. P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

THOMPSON, Edward. P. (1981). **A formação da classe operária inglesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

THOMPSON, Edward. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998a.

THOMPSON, Edward. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organização de Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas: UNICAMP, 1998b.

SANTOS. J. D. F. **Trabalho infanto-juvenil e a violação do corpo**. 1998. 180 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

Data da submissão: 28/07/2016

Data da aprovação: 01/04/2017

A CATEGORIA INSERÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO RELATO DOS EGRESSOS DA UFPR - SETOR LITORAL

The labor Insertion category: an analysis from graduates reports of the UFPR - Coastal Sector

OLIVEIRA, Adriana Lucinda de¹

SILVA, Luiz Everson da²

RESUMO

O presente artigo tem como referência a realidade dos diplomados dos quatro primeiros cursos do Setor Litoral da UFPR, campus criado em 2005 através do processo de expansão das universidades brasileiras ocorrido na época. Os resultados do nosso estudo apontam para a compreensão da categoria inserção profissional como um processo multifacetário que envolve a obtenção de um emprego e de uma situação profissional e contratual, constituída e influenciada por uma série de outros elementos, como as características sociais, políticas e econômicas da região, as demandas do mercado de trabalho, as iniciativas de articulação das políticas de educação, juventude e trabalho, o acesso às instituições de Ensino Superior. Os egressos entrevistados são residentes do litoral Paranaense, ou diplomados que, após a formatura, permaneceram na região por um tempo. Nesse sentido, as falas apontam para a importância da formação em nível superior em uma Universidade Federal na região e as potencialidades trazidas por essa instituição, referente ao aporte tecnológico, à produção de conhecimento e à disseminação de uma cultura política mais crítica frente aos desafios regionais.

Palavras-chave: Inserção profissional. Educação Superior. Desenvolvimento regional.

ABSTRACT

The present article has as reference the reality of the graduates of the first four courses of the Coastal Sector of UFPR, this campus was created in 2005 through the process of expansion of the Brazilian universities. The results of our study point to the understanding of the professional insertion category as a multifaceted process that involves obtaining a job and a professional and contractual situation, constituted and influenced by a series of other elements such as social, political and economic characteristics of the region, the demands of the labor market, the initiatives of articulation of policies of education, youth and work, access to Higher Education institutions. The graduates interviewed are residents of the Coastal Region of Paraná State, or graduates who, after graduation, have remained in the region for a while. In this sense, the statements point to the importance of higher education at a Federal University in the region and the potential brought by this institution, related to the technological contribution, knowledge production and the dissemination of a more critical political culture in the face of regional challenges.

Keywords: Labor insertion. Higher Education. Regional development.

¹ Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Curso de Serviço Social da UFPR. E-mail: <adrilucinda@gmail.com>.

² Doutor em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável da UFPR. E-mail: <luziz_everson@yahoo.de>.

INTRODUÇÃO

A conjuntura marcada pelas transformações do mundo do trabalho, trazidas por conta da reestruturação produtiva, pela internacionalização da economia, pela minimização do Estado, pela flexibilização dos direitos sociais, entre outros fatores, aponta a importância do local, do regional, da territorialidade no enfrentamento das demandas da contemporaneidade.

Nesse contexto, a universidade apresenta-se como importante ator social, na medida em que tem a capacidade de identificar potencialidades, gerar oportunidades, resgatar e visibilizar a herança cultural da região do seu entorno, articular o saber científico com os saberes histórica e culturalmente construídos, fomentar a crítica, a dúvida, a investigação, elementos essenciais para a sistematização e a produção de conhecimento a serviço da sociedade. Além desses fatores, estão nas universidades, em sua grande maioria, os jovens na faixa etária de 18 a 29 anos, dos quais esperam-se contribuições para o enfrentamento dos desafios postos na realidade social.

Nessa perspectiva, os estudos que relacionam educação, trabalho e emprego ganham relevância, à medida que as transformações em voga traçam uma reconfiguração das dinâmicas de inter-relação entre essas esferas. Uma das mudanças trazidas é que o diploma perdeu o *status* de passaporte para o mercado de trabalho. Outra expressa-se nas exigências de habilidades comportamentais que agregam valor ao perfil do jovem que disputa uma vaga no mercado de trabalho. Michael Tomlinson (2008), professor da Universidade de Southampton, no Reino Unido, contribui com essa análise, pois tem pesquisado a correlação entre educação e mercado de trabalho. O referido autor analisa a empregabilidade de estudantes egressos do Ensino Superior, afirmando que o grau acadêmico não é suficiente para garantir uma vaga no mercado de trabalho.

A partir desse cenário, pretendemos discutir a realidade do jovem egresso do Ensino Superior e sua inserção profissional, já que muitos/as destes/as ingressaram no mundo do trabalho precoce e precariamente, por conta da situação de vulnerabilidade da maioria das famílias brasileiras.

TESSITURAS DE UM CAMINHO PERCORRIDO

O presente trabalho tem como referência para estudo o litoral do Paraná, região caracterizada por sua beleza natural, baixo índice de desenvolvimento humano, baixo índice de desenvolvimento da educação básica, sazonalidade, entre outras.

Nessa região, foi implantado, em 2005, um campus da UFPR, denominado Setor Litoral, que, em sua proposta pedagógica, tem buscado contribuir para o desenvolvimento da região.

Há que se destacar que 80% dos estudantes da UFPR Litoral são moradores da região e, antes de serem estudantes, são trabalhadores/as. Dessa forma, o acesso ao Ensino Superior apresenta-se como uma possibilidade de inserção qualificada no mercado

de trabalho, vislumbrando mobilidade social e cidadania. Desse modo, definimos como objetivo geral desta investigação: analisar o processo de inserção profissional dos jovens egressos da UFPR Setor Litoral. O presente artigo aborda a discussão da categoria teórica *inserção profissional*, dialogando com a literatura, bem como com a percepção e o relato dos/as egressos/as que compuseram nossa investigação.

A pesquisa compreendeu os/as egressos/as dos quatro primeiros cursos de Ensino Superior da UFPR Setor Litoral, quais sejam: Fisioterapia, Gestão Ambiental, Serviço Social e Gestão e Empreendedorismo. Segundo os dados do registro acadêmico, o universo compreendeu 115 pessoas que concluíram a graduação nos anos de 2009 e 2010. A pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário, utilizando o *software* livre *Lime Survey*, com perguntas fechadas ou de múltipla escolha, que foi respondido *on-line*. Do total de egressos localizados, 87 responderam ao questionário, ou seja, 79,8%. Na perspectiva de dar robustez aos dados quantitativos, 16 entrevistas foram realizadas, tendo como critério contatar o mesmo número de entrevistas entre os cursos (ou seja, entrevistaram-se quatro egressos de cada curso pesquisado), sendo 5 homens e 11 mulheres, com prioridade para aqueles que permaneceram residindo na região do litoral do Paraná, com vistas a apreender as condições de inserção profissional na região. As entrevistas foram compostas por questões semiabertas e abertas para complementação de informações de caráter qualitativo, que permitiram análises em profundidade, apreendendo a diversidade de características e de significados atribuídos ao tema pelos sujeitos deste estudo. Os/as entrevistados/as foram aqueles/as que responderam ao questionário e aceitaram conceder a entrevista.

INSERÇÃO PROFISSIONAL: UMA CATEGORIA EM ANÁLISE

A temática da inserção profissional emerge na década de 80 do século XX, associada ao crescimento das dificuldades dos jovens egressos do Ensino Superior na transição para a vida adulta, expressa no alargamento de tempo entre a saída do sistema educativo e o acesso ao mercado de trabalho. A produção científica em torno das noções de transição profissional, entrada na vida adulta, aprendizagem ao longo da vida e inserção profissional possibilita a transformação do problema social do acesso ao emprego, por parte dos jovens, numa nova problemática científica (TEIXEIRA, 2010).

As pesquisas de Mariana Gaio Alves, professora coordenadora do Observatório da Inserção Profissional dos Diplomados da Universidade Nova de Lisboa (2003, 2004, 2010, 2012), têm apontado para as trajetórias de inserção profissional como processos incertos e complexos, considerando que, nas sociedades contemporâneas, as transições entre educação, trabalho e emprego estão cada vez mais imprevisíveis. A autora afirma que tradicionalmente um período de formação era seguido por uma atividade profissional que evoluía progressivamente para a idade adulta. No entanto, na atualidade, as biografias profissionais estão marcadas por sucessivas transições de distintos tipos e pelo envolvimento cada vez maior em situações e oportunidades educativas ao longo da vida (ALVES, 2012).

Marques e Alves (2010, p. 169) compreendem a inserção profissional como um fenômeno complexo e multidimensional que se remete a

[...] noções fluidas e polissêmicas, temporalmente situadas e socialmente construídas [...] Um corpus de conhecimento teórico e empírico consolidado, proveniente de investigação sociológica recente nacional e internacional confirma que a maioria dos percursos profissionais dos jovens diplomados do ensino superior se caracteriza pela incerteza, descontinuidade e menor correspondência do diploma ao emprego. Paradoxalmente, enfatiza-se a ideia de que a posse de um diploma do ensino superior já não garante, como outrora, um vínculo estável, embora se afigure atualmente como condição necessária para o acesso e/ou manutenção do emprego num mercado laboral incerto e seletivo.

A processualidade da inserção profissional pode ser compreendida não apenas pela obtenção de um emprego e de uma situação profissional e contratual estável, mas constituída e influenciada por uma série de outros elementos, como as características sociais, políticas e econômicas da região, as demandas do mercado de trabalho, as iniciativas de articulação das políticas de educação, juventude e trabalho, bem como as Instituições de Ensino Superior com as finalidades e os modos de funcionamento que as distinguem, a trajetória educacional dos jovens, as experiências laborais, as habilidades desenvolvidas, a acessibilidade de familiares a escolaridade e renda e as oportunidades de formação complementar acessadas pelo estudante universitário, como estágios, projetos de pesquisa, de monitoria, de iniciação à docência, entre outras.

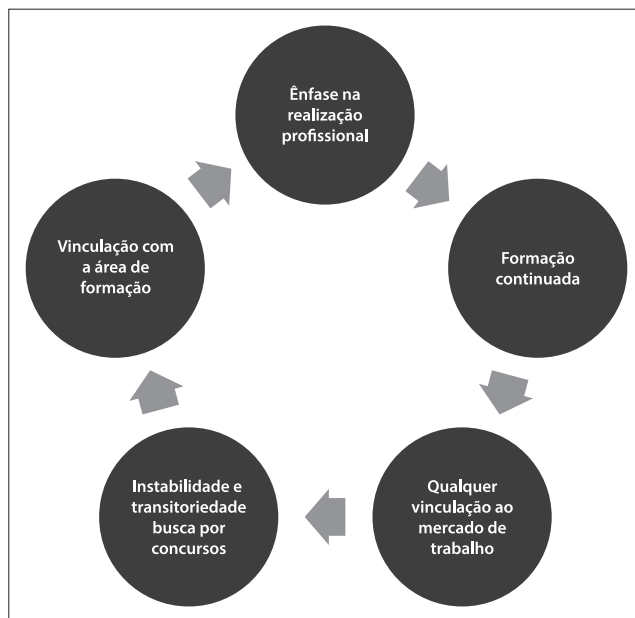
Em nossa pesquisa, ao serem questionados sobre a compreensão da inserção profissional, os entrevistados reiteraram essa complexidade, apontando para percepções diferenciadas sobre o processo de inserção profissional e referente a quando se pode afirmar que uma pessoa está inserida profissionalmente.

Cinco dimensões sintetizam as conceituações dos inquiridos (FIGURA 1), que se complementam mutuamente, quais sejam:

1 – Vinculação com a área de formação. A atuação na área de formação foi o elemento de maior destaque para os entrevistados, considerando inserção profissional não apenas a vinculação com o mercado de trabalho, mas o desempenho da profissão advinda da formação em nível superior.

2 – Inserção profissional com ênfase na realização, nas escolhas e nas opções. Essa dimensão foi apontada por alguns entrevistados que evidenciaram aspectos mais subjetivos no processo de inserção profissional. Afirmaram a importância da atuação na área de formação, mas destacaram a opção por alguma área específica dentre as alternativas da profissão, o que, por vezes, é alcançado com um tempo de atuação profissional, haja vista que a tendência é aceitar a primeira oportunidade de trabalho para adquirir experiência e, na sequência, o profissional vai tendo condições de eleger outra oportunidade de acordo com seu perfil, com seus objetivos, planejamentos e com as possibilidades que surgem no mercado de trabalho. Outro aspecto assinalado pelos entrevistados foi a diversidade de vinculações com o mercado de trabalho por meio de diferenciados tipos de contratos. Essa heterogeneidade tem sido uma característica presente no mercado de trabalho brasileiro, marcado pelo processo de flexibilização das relações trabalhistas.

FIGURA 1
Cinco Dimensões da Inserção Profissional (Autores)



Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

3 – Instabilidade e transitoriedade no processo de inserção profissional e busca por estabilidade. Esse elemento também foi destacado por alguns entrevistados, que ressaltaram o sentimento de insegurança proveniente dos contratos precarizados e da dificuldade de estabilização no mercado de trabalho. Nesse ponto, a busca por concursos públicos ganha destaque, como uma alternativa que traz consigo a garantia da estabilidade.

4 – Inserção profissional condicionada à formação continuada. O prolongamento dos estudos aparece como um fenômeno na trajetória dos jovens na contemporaneidade, tanto como estratégia de enfrentamento do desemprego, quanto como uma condicionalidade para manter-se vinculado ao mercado de trabalho.

5 – Inserção profissional como qualquer vinculação ao mercado de trabalho. A ocupação de um lugar no mercado de trabalho, independente da formação, também foi apontada pelos egressos pesquisados. Nessa direção, o retorno financeiro é enaltecido, considerando as transformações ocorridas no mundo do trabalho, que imputam aos trabalhadores a premência de submeter-se para garantir uma colocação no mercado de trabalho.

Alves (2003) corrobora com o desvelamento da categoria inserção profissional aos sistematizar quatro elementos que constituem esse processo:

1. *Acontecimentos contemporâneos na biografia do sujeito* (saída da casa dos pais, casamento, independência financeira).

Dos 87 egressos que compõem a pesquisa, 49,4% estão solteiros, 74,71%, sem filhos, e 56,4% residem sozinhos, com pais, amigos ou parentes. Esses dados corroboram com os índices atuais, que apontam para a diminuição do tamanho das famílias³, para o prolongamento da permanência dos jovens no lar parental e para o crescimento dos casais sem filhos.

Os estudos de Mariléia Maria da Silva (2004), professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, sobre a trajetória de jovens graduados também evidenciam a desconexão entre ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais e constituição de uma nova família, experiências que ocorriam concomitantemente em décadas passadas. A referida autora ancora-se nas pesquisas do sociológico francês Olivier Galland. Galland (2001) afirma que a incerteza em torno da definição de juventude aumentou com o enfraquecimento dos ritos de passagem, o alongamento de transições e a extensão das experiências de tempo profissionais que tendem a empurrar para mais tarde o pleno estatuto de adulto. Galland (2001) e Pais (1991) denominam esse processo de moratória dos jovens, redefinindo a transição para a vida adulta.

Na pesquisa de Silva (2004), a autora constata que os jovens esperam conquistar algum nível de estabilidade na inserção profissional, postergando a realização de outros projetos pessoais, que podem ou não incluir a constituição de um novo núcleo familiar. Esse dado também foi constatado na presente pesquisa, já que os entrevistados evidenciaram a busca por independência financeira como uma prioridade no processo de inserção profissional.

O IBGE (2013), ao referir-se ao prolongamento da convivência familiar entre pais e filhos, denomina esse fenômeno socialde “geração canguru” e relaciona a opção de permanência dos jovens na casa dos pais motivada por fatores emocionais e financeiros. O documento aponta, ainda, que esse fenômeno é influenciado pela condição socioeconômica do jovem⁴.

Henriques (2004) aponta outros fatores que podem estar envolvidos na permanência dos filhos adultos na casa parental, tais como: o alto grau de investimento na vida profissional; o pouco valor dado à independência individual; a diminuição dos conflitos intergeracionais ou a sua neutralização; a ambivalência dos pais no que concerne à saída dos filhos de casa; as escolhas profissionais cada vez mais difíceis pelas escassas oportunidades do mercado de trabalho; a permissão para o sexo na casa dos pais; o conforto e o padrão de vida usufruídos na convivência familiar; o isolamento do grupo familiar em relação à sociedade reproduzido, em menor escala, no isolamento dos próprios membros dentro de casa, tendo em vista que, em alguns quartos da casa, os jovens possuem apartamentos quase completos; o adiamento do casamento; as baixas expectativas e exigências nos relacionamentos afetivos; e a dificuldade de separação entre pais e filhos.

³ Duas informações fundamentam esse dado: (1) De acordo com o Banco Mundial (2011), a mulher brasileira tinha, em média, mais que seis filhos no começo de 1960 e, atualmente, tem menos de dois. (2) O documento **Juventude levada em conta** (BRASIL, 2013) afirma que a taxa de fecundidade já está abaixo da reposição.

⁴ A presença de jovens na condição de filhos é diferenciada por classes de rendimento familiar. Do total de arranjos familiares com parentesco, cerca de 11,5% possuíam jovens de 25 a 34 anos de idade na condição de filhos. Para os arranjos familiares com renda familiar *per capita* de até ½ salário-mínimo, essa proporção foi de 6,6%, sendo maior para os arranjos com renda mais elevada, chegando a 15,3% naqueles situados na faixa de 2 a 5 salários mínimos *per capita* (IBGE, 2013, p. 77).

2. *Modalidades de gestão de mão de obra postas em prática pelas instituições empregadoras, bem como as políticas de trabalho, emprego e educação.*

A fragilidade dos contratos acessados pelos egressos explicita diferentes modalidades de gestão de mão de obra, com destaque para os processos seletivos por tempo determinado, a prestação de serviços como autônomo e a atuação na informalidade. O formato dos contratos também explica a transitoriedade e a rotatividade no trabalho.

3. *Os significados que os processos de inserção têm para os sujeitos que os vivenciam.*

A percepção da inserção profissional está muito relacionada ao sentimento de segurança no trabalho, transmitido pelo tipo de contrato e pelas condições de trabalho. Nesse sentido, os diplomados pesquisados apontam para os concursos públicos como uma perspectiva que os possibilitará estabilidade.

4. A construção e a concretização de um projeto de vida, de uma identidade social e profissional.

A construção de uma identidade compreende um conjunto de elementos em permanente construção, que definem a particularidade de uma pessoa. A identidade profissional é tecida a partir das trajetórias percorridas no mundo do trabalho, pelo sentimento de pertencimento a alguma instituição, pela multiplicidade de relações inevitavelmente marcadas pelo confronto e o reconhecimento de outra pessoa, grupo, pares, instituição.

Identidade profissional pode ser definida também como o conjunto de predicados, habilidades, competências e responsabilidades que representam determinada área de atuação profissional. A sua legitimidade é construída socialmente na relação tempo e espaço, bem como por meio de normatizações, legislações e manuais.

O trabalho não é apenas uma remuneração para os jovens. Para a maioria deles, ter uma identidade profissional é parte importante da formação da sua identidade global, pois o jovem que possui um trabalho socialmente valorizado e tem sucesso nele, provavelmente terá sua autoestima aumentada, e isso permitirá que ele ingresse na vida adulta de maneira mais segura e estável. (VIEIRA; RAVA, 2012, p. 85)

Essa tessitura da identidade profissional é enaltecida nas entrevistas tanto ao relatarem a apreensão diante das demandas e das responsabilidades profissionais requeridas, quanto ao sentirem-se satisfeitos frente ao respeito e ao reconhecimento pelo trabalho nas instituições nas quais atuam. Pode relacionar-se, ainda, à transição para a vida adulta, principalmente entre os entrevistados mais jovens, que apontaram para as mudanças relacionadas a aquisição de salário, responsabilidade pelo pagamento de contas, assinatura de documentos de responsabilidade técnica, elementos que, relacionados à dimensão pessoal, compõem a autoimagem do sujeito.

As dificuldades de construir essa identidade profissional foram relacionadas aos desafios de conseguir uma colocação no mercado de trabalho na área de formação, ao desestímulo diante de contratos precarizados, salários baixos e a falta de reconhecimento profissional.

A bibliografia sobre inserção profissional, a perspectiva teórica adotada nessa investigação e os dados empíricos atentam para a necessidade de uma análise ampliada e contextualizada, evitando o risco de discussões minimalistas e singularizadas.

Assim, concebe-se a inserção profissional como um processo constituído por dois movimentos: diacrônico e sincrônico. O diacrônico decorre da complexidade da transição do espaço educativo para o espaço profissional alongado no tempo e o sincrônico decorre dos percursos formativos e da vida dos egressos, que envolvem uma série de outros elementos e determinantes sociais, políticos, econômicos e geográficos, que caminham juntos.

Frente a essa complexidade, a efetivação da inserção profissional assume um caráter subjetivo quando um sujeito está inserido profissionalmente pela primeira vez, passando a considerar que tem um emprego que corresponde às suas expectativas e aspirações, mesmo que essas sofram mudanças e que requeiram outros momentos de mobilidade e (re)inserção profissional (ALVES, 2003).

A inserção profissional é um tema de caráter eminentemente interdisciplinar, por fazer fronteiras entre várias disciplinas: educação, sociologia do trabalho, economia do trabalho, economia da educação. Para Alves (2004), esse é um campo de investigação ainda incipiente, não existindo quadros teóricos e conceituais estabilizados.

Desta forma, abrange as relações entre educação e emprego (acesso ao emprego, condições salariais e contratuais, desemprego, etc.), assim como as relações de educação e trabalho (conteúdos de ensino e de trabalho, tarefas e funções profissionais em relação com a formação obtida, etc.) e ainda a vivência da fase de inserção profissional por parte dos seus protagonistas. (ALVES, 2004, p. 119)

Outro pesquisador que tem contribuído para esse debate é Claude Trottier (2000, 2001, 2006), professor da Faculdade de Educação da Universidade Laval, no Canadá, que tem pesquisado sobre as transições escolares no Ensino Superior e os impactos na carreira dos alunos, atribuindo um peso significativo às condições estruturais em suas análises.

De fato, uma grande proporção deles estão enfrentando problemas, mesmo estando no emprego, têm dificuldades para estabilizar-seno mercado de trabalho e acessarem a um emprego no qual seja possível discutir ascompetências adquiridas durante a formação [...]. Reconhece-se também que estes problemas não são apenas cíclicos. Eles são estruturais e se relacionam com as mudanças no mercado de trabalho. Portanto, concordamos que eles não são de primeira ou mais importante devido ao inapto sistema de ensino ao ambiente econômico, mas têm raízes nas mudanças no mercado de trabalho, devido à globalização da economia, a reorganização do trabalho e a utilização de novas tecnologias para enfrentar o aumento da concorrência resultante dessas alterações (TROTTIER, 2000, p. 93, tradução nossa).⁵

⁵ " En effet, une proportion élevée d'entre eux est confrontée à des problèmes même en étant en emploi, a de la difficulté à se stabiliser sur le marché du travail et à accéder à un emploi dans le quel il est possible de faire valoir les compétences acquises au cours de la formation [...]. On admet aussi que ces problèmes ne sont pas uniquement conjoncturels. Ils sont structurels, et renvoient à des modifications du marché du travail. De ce fait, on convient qu'ils ne sont pas d'abord ni avant tout dus à une inadapation du système d'éducation au contexte économique, mais s'enracinent dans les transformations du marché du travail liées à la mondialisation de l'économie, à la réorganisation du travail et au recours aux nouvelles technologies en vue d'affronter la concurrence accrue découlant de ces changements" (TROTTIER, 2000, p. 93).

Os estudos de Trottier (2006) colocam em evidência três aspectos: o primeiro refere-se às dificuldades na passagem para a vida ativa; o segundo abrange a diversidade de percursos de transição entre o processo de formação e a entrada no mercado de trabalho; a terceira constatação remete-se às trajetórias de inserção profissional que se caracterizam por experiências de emprego, desemprego, retomada dos estudos e inatividade. Nessa perspectiva, Trottier (2006) sugere uma dinâmica de investigação que perpassa os percursos de formação, as estratégias de inserção dos sujeitos, os fatores estruturais que interferem nesses percursos, bem como a atuação dos outros atores que constituem o contexto do mundo do trabalho e que interferem nas trilhas percorridas pelos sujeitos após a diplomação.

Quanto aos *percursos de formação*, a pesquisa apontou para a participação em projetos de pesquisa, extensão, monitoria e a participação em estágios como diferenciais na trajetória dos egressos, explicitando a relação dessas experiências com as posteriores oportunidades e os relatos de inserção profissional.

Já as *estratégias de inserção* dos sujeitos apontaram para a ênfase nas redes de contatos como meio de obter uma oportunidade de trabalho ou, ainda, informações a respeito de possibilidades de inserção profissional. A busca por concursos públicos e o prolongamento dos estudos, principalmente por meio de cursos de pós-graduação em nível de especialização, têm composto as estratégias e os projetos dos egressos pesquisados.

Referente aos fatores estruturais que interferem e a atuação dos outros atores que intermedeiam o mercado de trabalho e a inserção profissional, reafirma-se que a dinâmica do mercado de trabalho na contemporaneidade é marcada por transitoriedade, precariedade de contratos e heterogeneidade de postos de trabalho. No caso da região do litoral do Paraná, o processo de acumulação capitalista caracteriza-se pelas particularidades da região, expressas na sazonalidade, na dependência econômica da movimentação portuária, pela concentração de riqueza ambiental conservada e pelos interesses do grande capital na região devido à sua localização geográfica, bem como pelas reservas ecológicas.

O Setor Litoral da UFPR é criado com a intencionalidade de ser um dos atores que não apenas intermedeia o mercado de trabalho e a inserção profissional, mas que interfere efetivamente nesse processo, contribuindo para a construção de alternativas sustentáveis para a região, para a interrupção de uma relação predatória e utilitária com o território e os recursos naturais, bem como para desempenhar o papel de mediador, articulador de um processo de organização virtuosa das potencialidades regionais.

As abordagens teóricas adotadas revelam a tentativa de analisar, de forma articulada, o percurso formativo e a inserção profissional, considerando que os fatores econômicos, sociais, regionais, da trajetória familiar e as experiências durante a graduação tecem um mosaico de trajetórias percorridas pelos jovens, coincidindo com a entrada na vida adulta. Essas vicissitudes medeiam as trajetórias de inserção profissional, estabelecendo trânsitos entre emprego, desemprego, migração, retorno aos estudos ou prolongamento destes, ou seja, as trajetórias dos egressos têm sido marcadas por reversões, começos, retornos e recomeços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho empírico que está na base deste artigo tem como referência a realidade dos diplomados dos quatro primeiros cursos do Setor Litoral da UFPR, campus criado em 2005 através do processo de expansão das universidades brasileiras ocorrido na época. Não temos qualquer pretensão de originar resultados que sejam estatisticamente generalizáveis a todas as universidades e egressos do Ensino Superior, mas objetivamos socializar as análises e as discussões advindas de percepções, vivências e experiências socializadas conosco no processo investigativo pelos egressos.

Nesse sentido, os resultados do nosso estudo apontam para a compreensão da categoria inserção profissional como um processo multifacetário que envolve a obtenção de um emprego e de uma situação profissional e contratual, constituída e influenciada por uma série de outros elementos, como as características sociais, políticas e econômicas da região, as demandas do mercado de trabalho, as iniciativas de articulação das políticas de educação, juventude e trabalho, o acesso às instituições de Ensino Superior com as finalidades e os modos de funcionamento que as distinguem, a trajetória educacional dos jovens, as experiências laborais, as habilidades desenvolvidas, a acessibilidade de familiares à escolaridade e à renda e as oportunidades de formação complementar acessadas pelo estudante universitário, como estágios, projetos de pesquisa, de monitoria, de iniciação à docência, entre outras.

Os egressos entrevistados são residentes do litoral, ou diplomados que, após a formatura, permaneceram na região por um tempo. Nesse sentido, as falas apontam para a importância da formação em nível superior em uma Universidade Federal na região e as potencialidades trazidas por essa instituição, referente ao aporte tecnológico, à produção de conhecimento e à disseminação de uma cultura política mais crítica frente aos desafios regionais. Os depoimentos expressam também uma vinculação e valorização do território por parte de alguns egressos, bem como da expectativa de uma atuação ativa da universidade no enfrentamento das necessidades de maior fixação dos egressos na região, geração de novos postos de trabalho, mapeamento, estímulo e incremento da cadeia produtiva da região e formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. **A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da faculdade de ciências e tecnologia.** 2003. 484 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.

ALVES, Mariana Gaio. A inserção profissional de diplomados de ensino superior: uma abordagem sociológica. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, 5., 2002, Minho. **Actas dos ateliers...** Minho: Universidade do Minho, 2004. p. 119-124.

ALVES, Mariana Gaio. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, n. 23, p. 7-28. 2010.

ALVES, Mariana Gaio. Aprendizagem ao longo da vida e transições educativas e profissionais: os diplomados de ensino superior em tempos de incerteza. In: CONGRESSO PORTUGUÊS

DE SOCIOLOGIA, 7., 19 a 22 jun. 2012, Porto. **Anais...** Porto: Associação Portuguesa de Sociologia, 2012. p. 3-16.

BANCO MUNDIAL. Envelhecendo em um Brasil mais velho. Banco Mundial/LAC, Brasil, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1302102548192/Envelhecendo_Brasil_Sumario_Executivo.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Juventude levada em conta**. Direção geral: Diana Grosner. Coordenação e produção: Adriana Mascarenhas. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2013. Disponível em: <<http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Juventude-Levada-em-Conta-ebook.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

GALLAND, Olivier. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Colin, 2001.

HENRIQUES, Célia Regina. **Geração canguru: o prolongamento da convivência familiar**. 2004. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, 32). Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

MARQUES, Ana Paula; ALVES, Mariana Gaio (Org.). **Inserção profissional de graduados em Portugal: (Re)configurações teóricas e empíricas**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2010.

PAIS, José Machado. Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida. **Análise Social**, v. 26, n. 114, p. 945-987, 1991.

SILVA, Mariléia Maria da. **Inserção social e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho**. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TEIXEIRA, Leonor. **A inserção profissional de diplomados do Ensino Superior: a adequação entre formação e emprego nos subsistemas universitário e politécnico**. Projeto de Tese. Universidade Nova da Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/130809/mod_data/content/10006/Projecto_Tese_Leonor_Teixeira30MAR2010.doc>. Acesso em: 4 set. 2016.

TOMLINSON, Michael. The degree is not enough: students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v. 29, p. 49-61, 2008.

TROTTIER, Claude. La signification du diplôme et de la formation chez les jeunes en insertion professionnelle qui ont interrompu leurs études secondaires. In: BÉJI, Dans K. ; FOURNIER, G. **De l'insertion à l'intégration professionnelle: rôle et enjeux de la formation initiale et de la formation continue**. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2006 . p.1-17. (Collection : Trajectoires professionnelles et marché du travail contemporain).

TROTTIER, Claude. La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. **Éducation et Sociétés**, Paris, v. 7, p. 5-22, 2001.

TROTTIER, Claude. Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. **Lien Social et Politiques-RIAC**, Paris, v. 43, p. 93-101, 2000.

VEIRA, Ana Caroline Sari; RAVA, Paula Grazziotin Silveira. Ninho cheio: perspectivas de pais e filhos. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 84-96, abr.2012.

Data da submissão: 28/02/2017

Data da aprovação: 24/04/2017

DOSSIÊ

TRABALHO E EDUCAÇÃO ENCARCERADOS

Work and Education Incarcerated

FERNANDO SELMAR FIDALGO¹

YARA ELIZABETH ALVES²

(ORGANIZADORES)

¹ Doutor em Educação pela PucSP, com estágios de pós-doutoramento na Université Paris X e na Universidade do Porto, Mestre em Educação pela FaE/UFMG, Pedagogo pela FURG. Coordenador Geral do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) e do Curso de Capacitação dos Servidores do Sistema Prisional (CASSP). E-mail: <fernandos@fae.ufmg.br>.

² Doutoranda, Mestra em Educação e Pedagoga pela FaE/UFMG. Pesquisadora do ONASP e do Projeto Práticas Educativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio (OBEDUC/CAPE). Membro da Comissão Editorial da Revista Trabalho & Educação. E-mail: <yaraealves@gmail.com>.

APRESENTAÇÃO | ENCARCERADOS

Presentation | Incarcerated

A precariedade do sistema penitenciário no Brasil tem sido manchete constante nos últimos meses (de 2016 e nesses iniciais de 2017), sobretudo, os holofotes da mídia estão focados nas rebeliões em presídios e na escalada da violência, imposta pelas facções,¹ que encontram no sistema terreno fértil para seu desenvolvimento e para o recrutamento, já que, contrariando a Lei de Execução Penal (LEP – nº 7.210/1984), presos “perigosos” e os detidos por “delitos leves” são encarcerados no mesmo ambiente. Entretanto, essa problemática é muito mais ampla e tem ficado invisível aos olhos da sociedade, que, refém da violência, reivindica mais prisão e penas ainda mais duras. O que parece despercebido é que o encarceramento em massa tem sido a tônica de nossas políticas; o número de pessoas presas nos últimos 15 anos mais que duplicou, somando hoje quase 700 mil presos. A superlotação das celas e as condições degradantes são a tendência do sistema e, nesse sentido, o cumprimento da tarefa de ressocialização fica completamente para segundo plano.

Acrescente-se aos problemas das condições para execução das penas o fato de a justiça ser lenta e ineficiente, justamente para aqueles que mais precisam dela. Estima-se que mais de 40% dos presos ali estão sem qualquer julgamento, chamados de presos provisórios, sem contar um número expressivo de pessoas que já cumpriram suas penas ou têm direito à progressão de regime.

Os desafios para o Brasil são muitos. As cortes internacionais de direitos humanos condenam as práticas de muitas de nossas prisões, sobretudo, nos acusam de uma tortura endêmica ao sistema, praticada pelos agentes do Estado que teriam uma função ressocializadora.

No campo da investigação científica, pouco se tem feito para encontrar saídas para as nossas prisões. Frente à pouca visibilidade do sistema penitenciário, poucos são os pesquisadores que se atrevem a pesquisá-lo, sendo ainda mais rara a constituição de grupos de pesquisas. Nesse sentido, o Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) tem procurado articular pesquisadores para contribuir com a redução dessa carência, na busca de produção de evidências e no incremento dos sistemas de informação, já que os que temos são escassos e invariavelmente não confiáveis.

O ONASP, do qual somos, respectivamente, coordenador e pesquisadora, busca se constituir como um lócus para a produção de dados e indicadores de gestão do sistema prisional brasileiro e da reinserção social de apenados e de egressos. As nossas ações são pautadas pelas disposições do direito nacional e pelos dispositivos internacionais que versam sobre direitos humanos. Tais normas preveem que toda pessoa tem direito, em qualquer lugar, ao reconhecimento do seu estatuto jurídico e que ninguém será submetido a tratamentos desumanos ou degradantes. Entendemos que somente com um tratamento digno poderemos romper com o ciclo delito-cárcere-delito.

¹ Cf. alguns elementos de contexto em: Carta Maior – <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Rebelioes-prisionais-A-face-oculta-e-sordida-do-neoliberalismo-brasileiro/4/37546>> e <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Regime-de-seguranca-maxima-nao-limita-o-poder-dos-chefes-do-trafico/4/37572>>, Carta Capital – <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/carnificina-em-presidios-deixou-mais-de-130-mortos-neste-ano>> e Jornal GGN – <<http://jornalgnn.com.br/resultados?g=presidios-rebelioes-2016-2017>>. Acesso em 15 abr. 2017.

Este Dossiê que ora apresentamos busca contribuir com as carências apontadas, focando os direitos ao trabalho e à educação, elementos fundamentais quando se pensa na efetividade da ressocialização dos apenados.

No primeiro texto, Hugo Rangel Torrijo discorre sobre as prisões da América Latina, região que sofre com a desigualdade e a violência endêmicas. Diante desse contexto, a educação e o trabalho são apontados pelo autor como estratégias para a reinserção social das pessoas presas. Ele afirma que, embora as políticas e os programas para a promoção dessas pessoas tenham crescido, tais iniciativas enfrentam muitos desafios, principalmente no que diz respeito à contraproducente concorrência nas unidades prisionais entre as atividades laborais e as educativas, sendo que ambas são complementares. O autor argumenta, ainda, que as oficinas de trabalho devem beneficiar os apenados (trabalhadores), e não as empresas que instalam as suas produções nas prisões.

O segundo artigo, de autoria de Omar Bravo, trata dos dilemas da educação no contexto carcerário. Se contrapondo aos paradigmas que subordinam a educação aos objetivos de transformação moral da pessoa privada de liberdade (baseada na simples distinção entre os infratores da lei e os que a seguem, em ambos os casos, como questões intrínsecas, não afetadas por circunstâncias sociais e relacionais), que infantilizam os indivíduos e reforçam os efeitos de mutilação do eu, o autor aponta as possibilidades de práticas educacionais fundamentadas na perspectiva libertadora concebida por Paulo Freire. Para ele, elas poderiam contribuir para o estabelecimento de espaços de reflexão sobre as condições de vida que levam as pessoas ao cárcere e sobre as formas possíveis de diminuir os danos que essa instituição provoca.

Elionaldo Fernandes Julião, no terceiro texto, demonstra que, no Brasil, atualmente a educação e o trabalho são compreendidos, respectivamente, como direito e dever social – este também considerado condição de dignidade humana para os jovens e os adultos em situação de restrição e privação de liberdade. A partir dessa compreensão, são analisadas as questões teóricas, políticas e pedagógicas pertinentes ao tema.

No quarto texto, Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo e Fernando Selmar Rocha Fidalgo sistematizam os resultados de pesquisas realizadas no âmbito do ONASP e de um estudo Pós-Doutoral acerca da educação carcerária no Brasil. Sua elaboração buscou aprofundar e contribuir com os debates sobre a educação em prisões. Destacam-se as dificuldades na efetivação de um programa de educação que esteja ligado ao diagrama funcional dos sistemas prisionais, cujo caráter formativo é essencialmente disciplinar e punitivo. O artigo toma como base as categorias trabalho e educação como elementos constitutivos das pessoas, dialoga com as principais referências acerca do tema e apresenta, ainda, dados sobre a configuração da educação no cárcere em cenário nacional e, mais especificamente, na Amazônia paraense. Os autores afirmam que o modelo de educação que tem como elementos a opressão e a manutenção da ordem pouco contribui com a ressocialização dos apenados e que as propostas educativas no cárcere retratam os limites, os poucos avanços e algumas possibilidades de um processo que se estabelece sob a égide da construção de novos parâmetros para a qualidade da educação ofertada nas unidades prisionais.

O quinto texto é de autoria de Cláudio do Prado Amaral e discute a relação trabalho e cárcere. No artigo aborda-se que a pena privativa de liberdade tinha como sua essência o trabalho forçado, que era considerado um complemento da pena. Com o desenvolvimento do penitenciarismo, o trabalho passou a ser exigido do apenado desde que fosse feito em condições dignas e de modo que não representasse um agravamento da pena. Demonstra-se, ainda, que a tendência atual é a equiparação do trabalho do preso àquele executado em meio aberto. Segundo a LEP, a finalidade do trabalho deve ser educativa e produtiva, logo, útil e com máxima aproximação do trabalho livre; a doutrina também classifica o trabalho como um direito do detento. De acordo com os argumentos do autor, a realização do trabalho pela pessoa presa acarreta redução nominal de pena e a não realização terá consequências, a depender do tipo de trabalho que deveria ser executado. Os fundamentos do trabalho nas prisões estimulam importantes reflexões sobre a execução da pena privativa de liberdade e suas funções.

A formação e o trabalho docente para/nas prisões são discutidos em três artigos. O texto de Elenice Maria Cammarosano Onofre é norteado pelo exercício de leitura de dados reflexivos advindos de atividades formativas com educadores que atuam em escolas nas prisões. A autora demonstra que ser professor nos contextos de privação de liberdade é trabalhar com a diversidade, o medo, enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano, habilidades que exigem aprendizagens de outra natureza, diferentes daquelas oferecidas na formação inicial. Os dados foram levantados por meio de anotações em diários de campo, relatos de professores, observação-participante e rodas de conversa. A análise indicou que cabe ao professor promover situações educativas para além dos conteúdos escolares, que resgatem nos estudantes a dimensão histórica no presente e os desejos e os sonhos do futuro. Nesse sentido, para Elenice, os princípios da formação permanente se constituem como ferramentas que podem balizar a melhoria da educação escolar nas prisões.

No sétimo artigo do Dossiê, Orlando Nobre Bezerra de Souza e Ney Cristina Monteiro de Oliveira abordam a oferta de educação como direito das pessoas privadas de liberdade no estado do Pará, os processos de trabalho e de formação de professores e profissionais que se envolvem cotidianamente com a garantia da educação básica em unidades prisionais e problematizam os condicionantes e os desafios do trabalho docente na área, bem como as alternativas que estão sendo executadas em específico a partir do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, realizado entre 2015 e 2016, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Por meio de análise documental e revisão bibliográfica realizada ao longo do processo de formação dos docentes, os autores apontam questões a partir do olhar daqueles que atuam diretamente nas salas de aula das unidades prisionais paraenses e que constam nas monografias defendidas no fim do curso supracitado.

O oitavo texto é de autoria de Karol Oliveira de Amorim-Silva e Maria Isabel Antunes-Rocha e resulta de uma pesquisa que buscou apreender o que é a educação em prisões por meio das representações sociais dos educadores que atuam em tal espaço. No texto tratou-se particularmente da formação desses educadores, com base no referencial teórico-metodológico das Representações Sociais. As autoras indicam que o tema da educação em prisões ainda é pouco discutido nas formações

inicial e continuada de professores, o que, para elas, traz à tona a necessidade de pensar projetos e políticas públicas de formação para os educadores no contexto carcerário, uma vez que, por falta de uma atenção mais sistemática, eles enfrentam o desafio de construção de uma prática educativa contextualizada a esse ambiente e às especificidades dos alunos ali reclusos. Porém, em contrapartida, considerando o trabalho como princípio educativo, sabe-se que há construção de saberes por meio de suas atuações, na própria experiência.

Os dois últimos textos tratam das mulheres em situação de privação de liberdade.

O nono artigo é oriundo da vivência profissional e das pesquisas realizadas por Hélio Roberto Braunstein e descreve a relação entre trabalho e encarceramento de mulheres. A discussão proposta pelo autor é uma reflexão crítica, histórica e cultural sobre a instituição prisional, as mulheres que nela estão encarceradas e a questão do trabalho e das relações de trabalho dessas mulheres antes, durante e após o cárcere.

O décimo artigo, de Ires Aparecida Falcade e Araci Asinelli-Luz, apresenta resultados da pesquisa “Ética do cuidado x ética da justiça: o olhar feminino de estudantes privadas de liberdade”, um estudo de caso que teve como participantes 10 mulheres em situação de privação de liberdade no sistema penal do Paraná. Foram utilizados para a coleta de dados: questionário semiestruturado, roteiro temático para o grupo focal e carta como estilo literário para a narrativa; na análise dos dados, usou-se a técnica de Análise de Conteúdo, na especificidade de Análise Clínica e Núcleos de Significação. Os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de contemplar como direitos humanos as especificidades de gênero, no cuidado e na justiça, aplicados ao cárcere feminino, e a educação é apontada como um caminho imprescindível para respeitar a dignidade das mulheres privadas de liberdade.

Boa leitura a todos(as)!

Fernando Fidalgo²
Yara Elizabeth Alves³

² Doutor em Educação pela PucSP, com estágios de pós-doutoramento na Université Paris X e na Universidade do Porto, Mestre em Educação pela FaE/UFMG, Pedagogo pela FURG. Coordenador Geral do Curso de Especialização em Gestão Escolar e do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP). E-mail: <fernandos@fae.ufmg.br>.

³ Doutoranda, Mestra em Educação e Pedagogia pela FaE/UFMG. Pesquisadora do ONASP e do Projeto Práticas Educativas da Juventude Trabalhadora no Ensino Médio (OBEDUC/CAPES). Membro da Comissão Editorial da Revista Trabalho & Educação. E-mail: <yaraealves@gmail.com>.

CONCILIAR EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LAS PRISIONES LATINOAMERICANAS. POR UNA REINSERCIÓN INTEGRAL

Associate education and work in Latin American prisons for an integral reinsertion

RANGEL, Hugo¹

RESUMEN

Las prisiones de América Latina viven la crisis penitenciaria que existe en un continente a su vez que sufre violencia y desigualdad endémica. Ante esta crisis, la educación en prisiones así como el trabajo constituyen estrategias de inserción de los presos. Observamos que existen cada vez más programas y leyes para promover el trabajo en los sistemas penitenciarios de América Latina. Sin embargo estas iniciativas se enfrentan a diferentes obstáculos, primeramente existe una contraproducente competencia entre las actividades laborales y educativas, insistimos que ambas deben ser complementarias para lograr una inserción exitosa. En una mirada general de los programas latinoamericanos, insistimos que las actividades laborales deben realizarse en beneficio de los internos y no de las múltiples compañías privadas que producen en los centros penitenciarios, por lo que se recomienda tanto el fomento cooperativo como la colaboración de ONGs en estrategias integrales que incluyan desde la remisión de la pena como el mejoramiento de las condiciones penitenciarias.

Palabras-clave: Educación y Trabajo. Prisiones. América Latina.

ABSTRACT

The prisons in Latin America live a crisis that exists in a continent that suffers from endemic violence and inequality. Faced with this crisis, education in prisons and the work are social inclusion strategies of prisoners. We observe that more and more programs and laws to promote the work in the prison systems in Latin America. But these initiatives face different obstacles, first there is a counterproductive competition between labor and educational activities, we insist that both should be complementary to achieve a successful social inclusion. In an overview of the Latin American programs, we insist that labor activities should be undertaken for the benefit of the internal and not the many private companies that produce in penitentiaries, so it is recommended that both the cooperative promotion as the collaboration of ONGs in strategies comprehensive ranging from remission of sentence to the improvement in prison conditions.

Keywords: Education and Work. Prisons. Latin American.

¹ Professor e pesquisador da Universidade de Guadalajara (México), professor associado da Universidade de Quebec - Montreal (Canadá), consultor do Observatório Internacional da UNESCO sobre Educação em Prisões e membro do Sistema Nacional de Pesquisadores do México. E-mail: <hugo.rangel@mail.mcgill.ca>.

CONTEXTO

Es pertinente e inevitable mencionar que el contexto de violencia y de crisis que viven las instituciones penitenciarias. Existe una escalada de motines, fugas y conflictos internos que desencadenan en actos sangrientos. Los asesinatos de presos se registran cotidianamente en muchas prisiones del continente, lo que evidencia una falta de control al tráfico de armas en las prisiones. Incluso a veces grupos de presos controlan las prisiones.

Asimismo, el gran crecimiento de la población penitenciaria se ha registrado en prácticamente todos los países de la región. En menos de diez años, varios países han duplicado en número de sus internos, como Brasil y México. Incluso en aquellos con menores índices de violencia, como en Uruguay, la tasa de crecimiento es alto. Consecuentemente, el hacinamiento es una constante en gran número de prisiones de la región. Circunstancia que agrava los problemas, carencias materiales y de servicios en las prisiones.

Otra consideración importante es el estatuto de los internos. Al existir una enorme cantidad de presos que no cuenta con una condena, (e incluso en muchos países representa la mayoría de presos, como en Panamá alcanza el 70%²). Esta circunstancia se explica por graves fallas estructurales de los sistemas de justicia. Estas fallas impiden que un interno sea juzgado y se mantenga literalmente en un limbo legal de manera indefinida. Este estatuto tienen grandes consecuencias concretas. El estatuto puede condicionar su acceso a programas de educación y trabajo. Por ejemplo, en México los internos sin condena (procesados) no pueden tener acceso a estos programas (en el sistema federal)³. En otros países como Ecuador sucede lo mismo.

Más allá de clichés sobre lo que se ha dado en llamar crisis penitenciaria, este contexto de violencia y crecimiento desproporcionado de la población penitenciaria, representa en los hechos que las autoridades enfrentan grandes obstáculos para atender a los presos. Asimismo se requieren mayores recursos (financieros y humanos) para atender a la población penitenciaria.

Ante esta situación, en los medios de comunicación se critica constantemente a las autoridades ante los hechos de violencia y altos índices de reincidencia. Ya que incluso en países con mayor organización penitenciaria, (por ejemplo en Uruguay se registra 70% de reincidencia delictiva). A veces se acusa a las autoridades penitenciarias y los gobiernos de fracaso, incompetencia o improvisación. No obstante, existe una percepción generalizada en la sociedad y en la opinión pública sobre la necesidad de emprender reformas de los sistemas carcelarios.

Es también ineludible considerar el contexto de la crisis económica internacional que ha afectado la región. Si bien ésta ha disminuido, en el ámbito laboral continúan

² Declaraciones del director A. Calderón. 2011.

³ Reglamento de los Centros Federales de Readaptación Social. Artículo 35.- Se aplicará el tratamiento que corresponda a cada interno de conformidad con su situación jurídica. El tratamiento se fundará en la estabilidad, evolución, desarrollo biopsicosocial sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo y la educación y se aplicará de la siguiente forma: I. A los internos procesados, se les aplicará un tratamiento que tendrá por objeto fomentar su buen comportamiento y su participación activa y constante en las actividades implementadas en el Centro Federal, y II. A los internos sentenciados, se les aplicará un tratamiento de carácter progresivo y técnico que tenga como finalidad la evolución de su comportamiento hasta llegar a su readaptación social.

altos índices de desempleo. Esta situación tiene como consecuencia lógica que la reinserción laboral de los presos y liberados es más difícil. Las oportunidades de empleo son escasas o difíciles.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta el contexto de las instituciones, en las que hay poca continuidad de autoridades y consecuentemente de programas. En efecto, en el transcurso de la investigación se identificaron numerosos cambios de funcionarios y una interrupción de programas. Asimismo existe mucha fragmentación de las diversas áreas de intervención en los programas de inserción.

Por otra parte es pertinente tomar en cuenta los aspectos subjetivos en la investigación sobre las prisiones, como lo señala Liebling (1999). Pero además es importante considerar la justicia y los valores que requiere el ámbito penitenciario. A este respecto, cabe mencionar que las autoridades de Argentina, Perú y Uruguay abordan ahora el problema de la corrupción, hecho que rehuían las autoridades de América Latina en 2007 cuando planteamos el problema.⁴ Esto habla de una evolución que puede ayudar a resolver este problema que se identifica en la mayoría de los centros penitenciarios países del continente.

REINSERCIÓN LABORAL

Respecto a la reinserción laboral, los gobiernos latinoamericanos desarrollan en su mayoría programas de trabajo tendientes a la reinserción laboral. Por ejemplo Argentina y Colombia cuentan con organismos ex profeso para organizar actividades laborales.

Los gobiernos latinoamericanos han dado cada vez más importancia a la inserción laboral. Por ejemplo Uruguay Instituto Nacional de Rehabilitación desarrolla desde 2011 una estrategia laboral. En México, la capacitación y el trabajo son una de las cinco vertientes que rigen la estrategia del sistema penitenciario federal. En Panamá, las nuevas autoridades han señalado que el trabajo como rehabilitación en Proyectos de Producción en los Centros Penitenciarios. En Chile se ha formulado una política laboral penitenciaria⁵. Esta puede ser un ejemplo para formular una política integral.

Existe, por razones evidentes de financiación de las prisiones, el interés de las administraciones penitenciarias en comercializar productos elaborados por los internos y desarrollar contratos y asociaciones que puedan aportar fondos. Sin embargo la razón de ser del trabajo laboral es la inserción de los internos. Entre los beneficios tangibles se encuentra la disminución de las tasas de reincidencia, ya que por ejemplo que en Uruguay se informa que de un 70% existente disminuye al menos de 10% la reincidencia delictiva de quienes siguen los programas de reinserción laboral y educativa.

Se observa que las actividades laborales (como gran parte de las actividades penitenciarias) están sujetas a un gran número de normas. Asimismo la normatividad deriva de convenios con empresas u organismos gubernamentales del ramo como el ministerio

⁴ Reunión de trabajo con REDLece en Barcelona, 2007.

⁵ Política Laboral Penitenciaria. Gobierno de Chile. Ministerio de Justicia. Gendarmería de Chile.

del trabajo. Cabe preguntarse si esta alta normatividad implica poca flexibilidad en cuanto a las estrategias de trabajo y los cambios que se requiera emprender.

Por otra parte es preciso notar que el acceso al trabajo es más bien escaso. En algunos casos como en Paraguay, se menciona que “La mayoría de los Centros Educativos en Contexto de Encierro cuentan con talleres productivos mediante los cuales los participantes aprenden habilidades profesionales” (SANABRIA, 2015). Sin embargo el mismo informe de labores señala que solamente 33% de los internos trabajaban (Informe 2015). De la misma manera oficialmente participaron del servicio educativo 2537 internos en 2014 de 9829 según el Ministerio de Justicia.

EDUCACIÓN VS. TRABAJO

Desgraciadamente se ha constatado a lo largo de la investigación así como lo de observado en el transcurso de reuniones regionales y vistas a prisiones, que existe una competencia entre las actividades laborales y los estudios. No solamente por el uso del tiempo, que muchas veces no es compatible, sino que las autoridades dan prioridad a las actividades laborales, con una promoción de la industria privada en las prisiones.

Como se ha observado en Uruguay es preciso que las opciones laborales se complementen con una formación para lograr una reinserción plena: “se deberían prever mecanismos que apunten a la capacitación y formación profesional de estas personas, sin lo cual no será posible una adecuada reinserción laboral” (OIT, 2011).

Además se debe tener en cuenta que muchos internos mantienen a su familia desde las cárceles. De esta manera el trabajo tiene consecuencias sociales y económicas que no se puede soslayar.

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Observamos que aparentemente persisten los talleres tradicionales, por ejemplo de carpintería, textil, cuero, calzado y costura para las mujeres. Cabe preguntarse si estos talleres logran ofrecer herramientas para la reinserción de los liberados. Cabe mencionar que algunos países tratan de establecer nuevos tipos de formación profesional, como Brasil, en donde comienza el establecimiento de oficinas permanentes Procaps.

Los diversos talleres de formación laboral tienen costos que a veces las administraciones penitenciarias no tienen la capacidad de sufragar. Por esta razón se imparten talleres de manera limitada. Por ejemplo en Sonora (México) se ha capacitado a 506 internos, es decir, al 5% de la población, esta cifra es mínima debido a la falta de equipo y herramientas en los talleres, limitaciones presupuestales y a la falta de espacios adecuados, informan las autoridades⁶.

Cabe destacar que la producción de artesanía ha cobrado gran importancia en varias prisiones a lo largo del continente. La tradición en este ramo es clara en la región y también lo es en los centros penitenciarios. Por ejemplo en Perú constituye

⁶ Informe mayo 2012.

la primer actividad (más del 19% de los internos matriculados en el CETPRO). Se observaron situaciones similares en recientes visitas a prisiones en México y el Salvador. Sería superficial pretender que estas actividades deben substituirse. Las autoridades tienen que responder con estrategias adecuadas para la distribución de productos (Por ejemplo Colombia y otros países comercializan sus productos vía Internet). Las autoridades deben capitalizar el interés de los internos por las actividades artesanales y no percibir las como una actividad anticuada.

Existe una tradición del trabajo con artesanías en América Latina. Muchos países hacen la promoción de la venta de productos de artesanía, por medio de Internet⁷, mercados o “in situ” de manera informal⁸. Sin embargo algunos países tratan de desplazar las artesanías por la producción para empresas, mientras que otros como Panamá, existe la formación oficial de artesanos, mientras que esto sucede de manera informal en países como México⁹.

LAS ESTRATEGIAS Y LOS MEDIOS

ACTIVIDADES AGRÍCOLAS Y PECUARIAS

Una actividad en expansión en varios países de América Latina son las actividades agrícolas y pecuarias. En Colombia se organizan estas actividades y algunos países como El Salvador organizan estrategias con “granjas penitenciarias” ya así las autoridades pretenden crear empresas privadas con estas granjas. En México algunos internos trabajan en apicultura y viveros forestales.

En Uruguay y Venezuela las actividades agrícolas y pecuarias están en el centro de estrategias oficiales de reinserción. En efecto, en Uruguay las “chacras” (con la participación de 300 personas), constituyen una estrategia de inserción en medio abierto.

EMPRESAS PRIVADAS

En el continente persiste un debate sobre la participación de las empresas privadas en los centros penitenciarios. Existen críticas en relación a posibles beneficios de dichas empresas a partir de la explotación de los presos aprovechándolos como mano de obra barata. En una visita a una prisión en Argentina se percibió cierto malestar respecto a la presencia de empresas privadas. Incluso una funcionaria del medio educativo explícitamente dijo estar en desacuerdo con el trabajo para empresas.

Sin embargo cabe destacar que se observó que la mayoría de los gobiernos autoriza e incluso fomenta esta intervención. Además, socialmente se acepta positivamente el trabajo de los internos. Debido a la violencia y la percepción según la cual las cárceles son costosas, la opinión pública exige que los internos trabajen.

⁷ Colombia y Guatemala organizan esta venta. Ver por ejemplo catálogo de producción penitenciaria, Guatemala, 2014, en <<http://www.dgsp.gob.gt>>

⁸ Constatamos esta venta informal en México y El Salvador.

⁹ Constatamos los grupos de artesanías en las Islas Marías en México y en San Vicente en El Salvador.

Debido a la existencia de un trabajo, ¿cuál es la relación laboral con los presos? Cabe mencionar que en Costa Rica se determinó que legalmente no existe un vínculo laboral entre las empresas y los internos que trabajan en ellas, lo que puede perjudicar las condiciones de los internos que laboran. Por otra parte en algunos países, como Argentina, las autoridades resolvieron a favor de los derechos laborales. En efecto, un fallo de la Cámara Nacional de Casación Penal en 2014, resolvió que los derechos laborales de los presos son iguales a los de las personas en libertad (SOHR, 2014).

Por otra parte, es necesario considerar los señalamientos de la Organización Internacional del Trabajo en el sentido de prevenir la existencia de trabajo forzoso en prisiones, sobretodo cuando se realiza para compañías privadas. Este organismo se manifiesta por la defensa de los derechos humanos de los presos y sus derechos laborales.

Hay que destacar que existe una poderosa promoción del sector privado. Incluso en Perú, en donde había una resistencia de las autoridades a la participación del sector privado, ésta fue permitida en 2015 que establece que podrá realizarse inversión privada en el sistema penitenciario “para el financiamiento, diseño, construcción, mantenimiento, operación de la infraestructura, tratamiento y seguridad penitenciaria”¹⁰. De esta manera las empresas privadas pueden no solamente construir centros penitenciarios y ofrecer servicios, sino que estas empresas ahora también podrán prestar servicios de salud, educación, trabajo y rehabilitación de adicciones.

Este cambio de dirección del sector público al privado puede explicarse por presiones de distintos sectores, por ejemplo Cárcamo *et al* (2015) proponen que “el Estado no ha tenido éxito en la reversión del problema de hacinamiento por la concurrencia de una serie de factores, como el retardo en la administración de justicia, las inadecuadas políticas penitenciarias, la corrupción en el sistema penitenciario y la escasa inversión en infraestructura carcelaria.”, por lo que proponen “la participación del capital y la gestión privados bajo el esquema de asociaciones público-privadas (APP) como una alternativa para mejorar la situación carcelaria y reducir la criminalidad creciente”. Es decir, el sector privado se percibe como una panacea que resuelve los diferentes problemas de la mencionada crisis penitenciaria.

Asimismo la promoción del sector privado en la región lo hacen influyentes compañías “consultoras”, como Currie & Brown, que se presenta como el modelo de excelencia operativa que promueve la competencia del mercado. Este modelo ofrece el “Incentivo de maximizar las ganancias incrementando la población interna y minimizar costos pueden poner en riesgo la calidad y seguridad en el servicio” (DONOVAN, 2014, p. 5) De esta manera la solución del modelo privado es un negocio redituable.

Algunas administraciones penitenciarias como la del Estado de México señalan explícitamente que el trabajo penitenciario es en beneficio del empresariado. En efecto, este organismo define la Industria penitenciaria como “el área encargada de brindar laborterapia a los internos, mediante la capacitación y el adiestramiento con el apoyo de empresarios y particulares, los cuales obtienen un beneficio en el proceso productivo.”¹¹

Varias personas e instituciones como el OIT (2011) han señalado el peligro de la competencia desleal con las empresas al exterior de las prisiones. Una vez más

¹⁰ Decreto Legislativo 1229, INPE, 2015.

¹¹ Dirección General de Readaptación Social. Comisión Estatal de Seguridad Ciudadana.

aparece el factor de los internos como mano de obra barata. Sin embargo, considerarlos así afecta tanto a los internos como a las empresas externas.

ORGANISMOS NO GUBERNAMENTALES

Un fenómeno identificado en este diagnóstico (e incluso en la elaboración del Mapa regional, 2009) fue la existencia de una distancia entre organismos no gubernamentales y las autoridades penitenciarias del continente. Esta distancia puede explicarse por la posición crítica de ciertos organismos no gubernamentales que luchan por los derechos humanos de los presos. Además la separación entre las autoridades penitenciarias y las ONGs responde a la concepción según la cual la atención penitenciaria corresponde únicamente al gobierno¹². Así, se observa la intervención de las ONGs como una desresponsabilización gubernamental. Esto puede explicar la escasa referencia de las autoridades a la participación de dichas organizaciones en los programas oficiales. Cabe mencionar la fundación Nuevo Amanecer en Panamá ofrece asistencia médica y social a los presos. Asimismo la asociación Almas Caritativas ofrece servicios similares en la Ciudad de México.

Por otra parte se observa una cierta apertura a la intervención de organismos religiosos. Se observó una presencia de los grupos religiosos en los centros penitenciarios que promueven actividades diversas, entre ellas el trabajo. Además se observó que existen representantes de iglesias en eventos oficiales de las administraciones penitenciarias, principalmente en América Central y Colombia. Cabe mencionar que en algunos casos representantes católicos participan en los patronatos penitenciarios.¹³

COOPERATIVAS Y PYME

Las autoridades de Guatemala informan que impulsan predominantemente la asociación cooperativa de los internos. En Venezuela también se han creado cooperativas de diversos tipos. Como hemos señalado, esta organización cooperativa puede representar una ventaja de autonomía laboral al salir de prisión, ante un mercado laboral comprimido y renuente a la contratación de ex convictos. En efecto, la estigmatización de los presos ha crecido en una sociedad que como comentamos sufre altos índices de violencia. En algunos países como Chile se ha promocionado la formación de empresa pequeñas y medias (pyme).

PROGRAMAS Y POLÍTICAS

LIBERADOS

A pesar de que los programas para liberados son cada vez más tomados en cuenta, incluso algunos países como Colombia su legislación señala la obligación de implementar dichos programas y varios documentos oficiales de la región señalan

¹² Reunión Redlece y Coloquio Educación en Prisiones UNESCO-Brasilía, 2009.

¹³ Por ejemplo, en República Dominicana, Fray Arístides Jiménez Richardson es coordinador de la Pastoral Penitenciaria y director ejecutivo del Patronato Nacional Penitenciario.

la atención a los liberados; la realidad es que existe un rezago en este rubro. En este sentido en ese país se creó la Comisión de Seguimiento de las condiciones de reclusión de personas privadas de libertad.¹⁴

En efecto, son incipientes los programas pos penitenciarios e incluso en los hechos no ha habido dichos programas si se entienden como un conjunto coordinado de acciones iniciadas desde el interior de la prisión. Este es un trabajo que debe realizarse con la familia del interno en un acompañamiento sistemático con las diferentes instancias de los centros penitenciarios.¹⁵

En países como Argentina y México algunas autoridades a nivel local (estatal) han desarrollado programas para liberados. En México, el estado de Jalisco y la ciudad de México cuentan con una dirección para tal efecto. Los patronatos para liberados son comunes a nivel local, (por ejemplo en la provincia de Buenos Aires) sin embargo estas asociaciones civiles a veces tienen poca acción e incluso acusan falta de apoyo de las autoridades.¹⁶

En algunos países como en Chile los patronatos participan en la estructura gubernamental y realizan labores de fiscalización y evaluación de programas¹⁷. Sin embargo ante los comentarios sobre la poca funcionalidad de algunos patronatos en la región, se requiere evaluar las acciones y su funcionamiento real.¹⁸

En Chile, la Gendarmería prevé la definición a la administración penitenciaria que “tendrá la responsabilidad de crear los planes de capacitación y las alternativas ocupacionales para personas con discapacidad, con enfoque de género y según el origen étnico”.¹⁹

REDENCIÓN DE PENA

¿Cómo promueven las autoridades la inserción laboral? Legalmente, la redención de la pena como recompensa de actividades laborales está consignada en varios países. En Brasil, por ejemplo existe legalmente la remisión basada en el trabajo del recluso (tres días de trabajo corresponden a uno de remisión).²⁰ En Venezuela, la Ley de Redención de la Pena por el Trabajo o el Estudio del Régimen Penitenciario establece beneficios de la reducción de sentencias “a razón de un día de reclusión por cada dos (2) de trabajo o de estudio, las personas condenadas a penas o medidas correccionales restrictivas de libertad”.²¹

¹⁴ Ley 1709 del 20 de enero de 2014.

¹⁵ Ver en este sentido Jaime Saavedra Director del Patronato Penitenciario de Uruguay. 2011.

¹⁶ Patronato “pro liberados” acusa falta de apoyo de autoridades en Tijuana, México. Sistema Informativo PSN. Octubre 2009.

¹⁷ El Programa Patronato Nacional de Reos (PANAR), fue creado por Decreto Supremo N° 542, en 1943, como una sección dependiente de Gendarmería de Chile, con personalidad jurídica propia. Tiene como misión, apoyar la reinserción social y brindar apoyo post penitenciario a la población de condenados que egresa al medio libre, mediante la implementación de programas y proyectos sociales. Ver Informe final Programa Patronato Nacional De Reos Ministerio de Justicia Gendarmería de Chile, 2005.

¹⁸ Hacia una estrategia Post Penitenciaria: Desafíos para la reinserción social y laboral. Encuentro -Taller. Montevideo, 27/09/2011.

¹⁹ Decreto 943, 14 de mayo de 2011. Aprueba el Reglamento que establece un estatuto laboral y de formación para el trabajo penitenciario con el objeto de promover el trabajo voluntario y remunerado de quienes se encuentran privados de libertad en establecimientos penitenciarios durante su estadía en aquéllos, ha objeto de que contribuyan a su propia manutención y a la de sus familias, y asimismo, favorecer su reinserción laboral, una vez que hayan cumplido su condena.

²⁰ Artículo 71 (título V redención de penas), Ley del Régimen Penitenciario, Guatemala, emitida el 6 de octubre 2006.

²¹ Artículo 3, Ley de redención judicial de la pena por el trabajo y el estudio, Gaceta Oficial N° 4.623, Venezuela, septiembre de 1993.

En Uruguay, la ley 17.897 y su decreto reglamentario 225/2005 sobre el régimen de redención de pena por trabajo, se les conmuta un día de reclusión por dos días de trabajo. La OIT sugiere cambiar estas las disposiciones de esta ley, ya que existen personas que realizan actividades que no son tomadas en cuenta a los efectos de redimir pena. Estas circunstancias generan una situación de desigualdad y discriminación.

En Colombia la ley Res. 2392, mayo 3/06- Actividades validas para redención de pena y conforme a lo establecido por la Ley 65 de 1993 las actividades reconocidas se enuncian en enseñanza, educación y trabajo.

Por su parte Costa Rica establece, que el Instituto Nacional de Criminología es el órgano técnico de la Administración Penitenciaria encargado de autorizar el descuento de la pena de prisión. Los criterios para otorgarla se basan en el trabajo penitenciario. La remisión de la pena es un hecho desde el punto de vista legal. Es importante incorporar este instrumento en las políticas integrales de inserción. De manera general, observamos que las autoridades promueven esta redención de la pena, pero su operacionalización es complicada. Además el espíritu con el que se aplica es más burocrática y la inserción queda de lado.

POLÍTICA DE INSERCIÓN

A la observación de documentos oficiales, testimonios disponibles y a las observaciones realizadas, es evidente que la construcción de una política de inserción es el reto de las autoridades en Latinoamérica. Señalamos que se detectaron grandes dificultades de coordinación entre los diferentes servicios a los reclusos. Cuando se habla de una política de reinserción integral, se requiere una mínima coordinación ágil entre los distintas áreas de atención. En este sentido se requiere una política de reinserción que coordine las distintas instancias que intervienen, particularmente una coordinación entre las áreas educativas y la laboral. Es decir, es indispensable una coordinación entre las autoridades de justicia, educación y trabajo.

Existen algunos intentos de armar una política de inserción, por ejemplo en 2015, El Salvador, convirtió el programa al Modelo de Gestión Penitenciaria « Yo Cambio », mismo que permite a los internos involucrarse y desarrollarse en programas de rehabilitación y reinserción, tal como lo establece el Artículo 106 de la Ley Penitenciaria en su inciso dos: “La rehabilitación del interno mediante su capacitación en las diversas actividades laborales”.

Algunos países han creado organismos especializados en el trabajo, pero en su mayoría atienden la relación con empresas privadas. Por ejemplo, Argentina cuenta con el Ente de Cooperación Técnica y Financiera (ENCOPE) que “es un organismo autónomo con mas de 400 talleres productivos con una amplia gama de especialidades: agropecuarios, industriales, carpinterías, herrerías, artes gráficas, cocinas, panaderías, servicios auxiliares”²². Este servicio penitenciario tiene por objetivo el desarrollo de habilidades laborales.

Si tomamos en cuenta estos elementos, se puede subrayar que las políticas deben integrar los siguientes elementos esenciales:

²² Sistema Penitenciario Federal. Disponible en <<http://www.spf.gob.ar/www/aprendizaje>>.

- Se debe dar oportunidad de trabajo justo para una gran cantidad de internos que mantienen a su familia.
- Formación de hábitos laborales para internos con escasas e irregulares experiencias de trabajo.
- Abordar el sentimiento de seguridad que algunos presos sienten en la prisión y su incapacidad para adaptarse a un ambiente laboral y social externo. Se puede por ejemplo trabajar la resolución de problemas y propiciar la reflexión sobre proyectos de vida de los internos.
- Desarrollo de la autonomía a través de la formación laboral y educativa. Ante un mercado con pocas oportunidades y una basta economía informal en América Latina (CEPAL), la los principios de autonomía son importantes. En este sentido, propiciar el desarrollo de iniciativa y creatividad de los internos es importante.
- En el caso de Venezuela, se mencionó que en la elaboración de estrategias participan los familiares de los internos²³. El aspecto participativo enriquece la elaboración de políticas en la materia. Asimismo en ese país se ofrece formación a las madres de los internos²⁴. Esta iniciativa recuerda la dimensión familiar de la inserción.

De esta manera las políticas de inserción pueden contribuir a la una mayor cohesión social en el sentido de incluir a los liberados a la economía.

CONCLUSIONES

El trabajo en los centros penitenciarios de América Latina es cada vez más valorado, lo cual es positivo, sin embargo a veces se le opone a la educación, demeritando el valor educativo. El trabajo penitenciario enfrenta varias limitaciones. No solamente que se dispone para una minoría de los presos – por ejemplo 40% de los presos en Argentina y 20% de tiempo completo (SOHUR, 2014).

El desafío del trabajo penitenciario es la participación del sector privado de manera justa y respetando los derechos laborales para beneficiar los presos y sus familias. Como lo señala el estudio de la OIT (2011), se requieren disposiciones legales para proteger a los internos y asegurar que el trabajo que realizan cubra las disposiciones internacionales de los derechos humanos. Estas disposiciones ayudarán no solamente a los presos, sino a menudo a las familias de éstos que dependen económicamente

Se requiere conciliar y coordinar las estrategias laborales y la educación para lograr una inserción exitosa en las prisiones latinoamericanas. Hasta ahora ha prevalecido tanto una competencia y a menudo una desvalorización de las actividades educativas con respecto a las laborales. Es preciso atender los liberados, que a menudo se les deja a su suerte, sin embargo es claro que las administraciones penitenciarias están desbordadas con poblaciones penitenciarias extensas y con un crecimiento permanente.

²³ Entrevista con la Lic. Francia Malvar. Agosto 2012.

²⁴ El plan "Llegó Maíta" del Ministerio Penitenciario.

Asimismo las políticas de inserción sociolaboral deben de complementarse con políticas alternativas a la prisión que reduzcan el número de presos. En este sentido es indispensable mejorar los sistemas de justicia que no solamente reduzcan en número de presos, sino que aseguren tanto la estancia justa como la seguridad de los ciudadanos en general.

REFERENCIAS

CÁRCAMO, J. E.; GUARNIZO, A.; MENDOZA, M. Y.; PAJARES, C.; VIGNOLO, G. **Asociaciones público-privadas en el sistema penitenciario**: una alternativa de solución para la inseguridad en el Perú. Lima: Esan Ediciones, 2015. 162 p.

COLÔMBIA. **Propuesta académica para los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano**. Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario – INPEC. Ministerio del Interior y de Justicia, 2009.

DONOVAN, M. **Modelos de participación privada en la gestión penitenciaria**. 2014.

EL COMERCIO. **Sector privado podrá invertir en cárceles del país**. El 26 septiembre 2015.

LIEBLING, A. Doing Research in Prison: Breaking the Silence? **Theoretical Criminology**, v. 3, n. 2, p. 147-173, May, 1999.

MÉXICO. Talleres de trabajo penitenciario. **Azteca Noticias**, vídeo. Ciudad de México, 2015.

OIT. **El trabajo dentro de las cárceles y la inserción laboral de las personas liberadas del sistema penitenciario**. Uruguay: Ministerio Interior, 2011.

ORELLANA, O.; RAMIREZ, A. J. P.; TORRES, C. A.; VERONICA, E. **Aplicación y eficacia de los programas de reinserción para la reincorporación a la sociedad de los reos del Centro Penitenciario la Esperanza**. Trabajo de investigación para obtener el grado de: Licenciado (a) en Ciencias Jurídicas Universidad de El Salvador. 2012.

PANAMÁ. **Ley 55 de 30 de julio de 2003 y el Decreto Ejecutivo 393 de 2005**.

PANAMÁ. **Privados de libertad del Centro Penitenciario La Nueva Joya aprenden a confeccionar artesanías**. Dirección General del sistema penitenciario. Gobierno de Panamá. Disponible: <<http://www.sistemapenitenciario.gob.pa/galeria/privados-de-libertad-del-centro-penitenciario-la-nueva-joya-aprenden-confeccionar-artesan>>. Acceso: 27 febrero 2016.

PANIAGUA, Y. **Plan Estratégico de Gestión Penitenciaria 2015-2018**. República Dominicana, 2015.

PERÚ. **10 Medidas de la Reforma Penitenciaria**. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2012.

PERÚ. **Talleres de manualidades y actividades múltiples en establecimiento penitenciario de ayacucho**. Ministerio de Derechos Humanos y Justicia, vídeo. 2015.

SANABRIA, D. Educación en contexto de encierro, prioridades para el 2015. Ministerio de la educación. **Informe de Gestión (2013-2015)**, Ministerio de Justicia, Paraguay. Comunicado de prensa. 4 febrero 2016.

SOHR, O. **Cinco puntos para entender el trabajo en las cárceles**. 05 diciembre, 2014. Disponible: <<http://chequeado.com/el-explicador/cinco-puntos-para-entender-el-trabajo-en-las-carceles/>>. Acceso: 27 febrero 2016.

Data de submissão: 24/08/2016

Data de aprovação: 27/12/2016

LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS CARCELARIOS

The dilemmas of education in prison settings

BRAVO, Omar Alejandro¹

RESUMEN

Las prácticas educativas en los contextos carcelarios están sujetas a tensiones particulares. Los paradigmas resocializadores, basados en la transformación moral de los sujetos privados de libertad, puede subordinar la educación a estos objetivos, infantilizando a los sujetos que transitan por estos escenarios institucionales y reforzando los efectos de mutilación del yo que Goffman destacó como propios de las instituciones totales, la cárcel entre ellas. Contra esta posibilidad, otras prácticas educativas son posibles, en la perspectiva liberadora que Freire concibió. En estos contextos, estos paradigmas podrían contribuir a establecer espacios de reflexión en torno a las condiciones de vida que llevaron a estos sujetos a la cárcel y las formas posibles de disminuir el daño que estas instituciones provocan.

Palabras clave: Educación. Cárcel. Resocialización.

ABSTRACT

Educational practices in prison contexts are submitted to particular tensions. The resocialization paradigms, based on the moral transformation of subjects deprived of liberty, may subordinate education to these objectives, infantilizing subjects who go through these institutional settings and enhancing the effects of self-mortification enhanced by Goffman, which characterizes these total institutions, including jail. Contrary to this possibility, other educational practices are possible in the liberating perspective which Freire conceived. In these contexts, these paradigms could help create opportunities for collective reflection on the living conditions that led these subjects to prison and possible ways to reduce the harm these institutions cause.

Keywords: Education. Jail. Re-socialization.

¹ Doctor y Magíster en Psicología por la Universidad de Brasília (UnB), etpa de posdoctorado por el Instituto de Psicología de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), grado de Psicólogo por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesor del Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi, Cali/Colombia. E-mail: <oabravo@icesi.edu.co>.

LOS LÍMITES Y CONDICIONAMIENTOS DEL PARADIGMA RESOCIALIZADOR

El tema de la educación en las instituciones carcelarias merece un análisis particular donde se debe, inicialmente, despejar los ejes centrales en torno a los cuales dicho debate debe transitar.

Para este propósito, es pertinente destacar que las prácticas educativas en las cárceles no deben inscribirse en la simple lógica de transmisión de conocimientos escolares, donde las eventuales fallas en este proceso podrían ser corregidas a través de la adecuación de técnicas pedagógicas o de readecuación de contenidos.

Esta es una tendencia actual de la educación en general, donde la imaginación, la creatividad y el interés por el conocimiento se ven sofocados por exigencias de desarrollo de competencias, capaces de ser medibles y verificables. Este modelo de educación apunta a formar sujetos al servicio del mercado y sus demandas, incapaces de formular un pensamiento crítico, frecuentemente entendido como una especulación ociosa e improductiva.

A contramano de estas tendencias, en las prisiones debe discutirse, en primer lugar, el propio sentido de la educación, tanto para los propios sujetos privados de libertad, como para los docentes a cargo de la misma y para las instituciones jurídicas y penitenciarias en general.

En este sentido, y para este fin, es necesario analizar las formas históricas y propósitos de las instituciones carcelarias, entendiendo también los posibles efectos subjetivos de las prácticas institucionales asociadas, la educación entre ellas.

Para esto, resulta de interés considerar el análisis que Acosta Muñoz (2011) realiza de lo que denomina como el devenir de los procesos penitenciarios. Se menciona aquí el paso de la cárcel como institución basada en el castigo físico, sin otro propósito declarado que el castigo al infractor a la ley, que caracterizó a estas instituciones en la época premoderna, al nuevo modelo institucional propio del período moderno.

La obra de Beccaria (1764/2004) resulta representativa del sentido y propósitos de estos cambios. Según los principios transformadores que este autor propuso en torno a la administración de las penas y los castigos, las primeras tendrían efectos en tanto el mal derivado de su aplicación no superase el bien de los principios que deben guiarlas, por lo que deben tener racionalidad y prescindir de cualquier práctica cruel y abusiva, como las torturas.

De esta forma, en la modernidad, y de acuerdo a las nuevas relaciones sociales y orden institucional que el naciente capitalismo introdujo, la pena pasó a tener otro sentido y formas de administración, regulándose de manera más clara el tiempo de reclusión en relación al crimen cometido y teniendo como propósito último establecer técnicas de transformación individual que permitiesen al sujeto privado de libertad modificar su tendencia a cometer actos delictivos, tornándose una persona apta para la vida social (FOUCAULT, 1975).

En torno al análisis de las causas sociales e individuales que tornaban a un sujeto o grupo social más dispuestos a infringir la ley, se produjeron diversas interpretaciones, que podrían resumirse aquí, de manera parcial tomando como referencia la distinción clásica del derecho entre derecho penal de autor y derecho penal del acto (ZAFFARONI, 2006).

En el primero, se supone que el acto delictivo define al infractor, considerando una condición estructural que lo torna asocial y merecedor de intervenciones donde se equilibran de manera diversa objetivos y prácticas penales y terapéuticas. En el derecho penal del acto, en cambio, se sanciona a una persona por el crimen cometido, sin que el mismo defina al sujeto.

A manera de ejemplo: en el derecho penal del acto se sanciona a quien comete un homicidio por ese hecho en particular, lo que no caracteriza de manera única y absoluta al ejecutor como un asesino.

La suposición de una disposición intrínseca y estructural a infringir la ley mereció interpretaciones diversas, motivadas por la búsqueda del origen de esa anomalía. La más célebre es probablemente la de Lombroso (1902/1983), quien defendió el carácter atávico de la peligrosidad de los sujetos anormales (locos y presos, de forma indistinta), peligrosidad esta que podía ser identificada a través de su forma física, correctamente medida y evaluada.

La obra de Lombroso es parcialmente heredera de su predecesor, Morel (1859), quien acuñó el concepto de generación para intentar mostrar los efectos de costumbres malsanas de la época en la conducta de las personas, siendo esta una tendencia transmisible de generación en generación. La diferencia entre ambas perspectivas radica en que, en el enfoque lombrosiano, el atavismo representa un estado pretérito, propio del subdesarrollo humano; en Morel, un estado anterior ideal se degenera por influencia del medio.

Anteriormente (BRAVO, 2010, 2012a, 2012b) se mencionó a la persistencia de ciertos principios lombrosianos en algunas teorías actuales que, prudentemente, toman distancia de este antecedente intelectual. Podría mencionarse aquí la tendencia contemporánea de intentar ubicar ciertas conductas asociales en la configuración cerebral de los sujetos o en los modelos diagnósticos que permiten identificaciones rápidas y categóricas de la psicopatía a través de tests cortos y fácilmente aplicables, eventualmente, hasta por personas ajenas al campo disciplinario específico (HARE; NEUMANN, 2008).

En el derecho penal del acto, las explicaciones de la conducta delictiva son más extensas y complejas, destacándose componentes sociales y culturales que se relacionarían con ciertas características subjetivas, encontrándose también en este conjunto de factores las posibles maneras de prevenir la aparición o reiteración de esas conductas.

De todas maneras, en el modelo de cárcel que se fue imponiendo, los sujetos privados de libertad debían ser vigilados y evaluados de forma regular y organizada. Por eso, retomando la trayectoria institucional que Acosta Muñoz (2011) describe, las instituciones carcelarias de la modernidad aumentaron progresivamente las formas de control y seguimiento de la población privada de libertad, con los fines de transformación y resocialización mencionados.

Foucault (1975) destaca en este sentido, y a manera de ejemplo del funcionamiento de estos dispositivos, al panóptico benthamiano, que permitía la visión absoluta y permanente de los reclusos por parte de los guardias. El aumento posterior y paulatino de la presencia de psicólogos y psiquiatras, principalmente, junto a educadores y trabajadores sociales posibilitó también que otra forma panóptica tomase volumen,

basada ya en la observación individual permanente de la personalidad del sujeto, en el seguimiento regular de su conducta, con el propósito de advertir sus progresos, estancamientos o retrocesos en ese proceso de transformación exigido.

Para esto, según Garland (2005), citado por Acosta Muñoz (2011, p. 35), “[...] se continua empleando a expertos sociales y psiquiatras para preparar informes de investigación social, suministrar diagnósticos y ayudar a controlar y tratar delincuentes.”

Los propios agentes penitenciarios son atravesados por este imaginario, al incluírselos en estos dispositivos de control, seguimiento y comprensión de las conductas de los internos.

Figueró y Dimenstein (2015), en una investigación realizada en una cárcel de la ciudad de Natal, encontraron explicaciones esencialistas de los agentes en torno a las causas de la criminalidad, donde se situaban las causas de la reincidencia en déficits morales, disfuncionamientos familiares y/o falta de educación de los sujetos.

De esta manera, pasan a ser, junto con los profesionales antes mencionados, “unos técnicos del comportamiento: ingenieros de la conducta, ortopedistas de la individualidad.” (FOUCAULT, 1975, p. 301)

Todo este amplio despliegue de saberes, políticas y técnicas contribuye a invisibilizar lo que debería ser el principal problema a considerar en este tipo de instituciones: que su público se constituye esencialmente de personas pobres y marginalizadas. En este aspecto, las prisiones se asemejan a los manicomios y a cualquier otra institución de control, tanto en su composición como en la conformación de mecanismos de carácter ideológico que dificultan entender la injusticia radical presente en estos funcionamientos.

De acuerdo con Wacquant (2010), las prisiones actuales serían las cárceles de la miseria. Este autor ubica en las políticas denominadas de Tolerancia Cero una de las bases contemporáneas de expansión de estas instituciones, ya que este modelo penal amplía las políticas penales hacia la detección de comportamientos pre-delictivos (como la rotura intencional del vidrio de una ventana), que preanunciarían actos ilegales de mayor volumen, caso no se produzca una intervención penal – disciplinaria en este estadio temprano.

En esta lógica general se inscribe el sistema progresivo de tratamiento penitenciario que se aplica en Colombia. El mismo se denomina Plan de Acción y Sistema de Oportunidades (INPEC, 2015), y consta de cinco fases, siendo la última la de confianza, paso previo a la salida transitoria o el fin de la pena. Para superar estas fases, es preciso demostrar algunos atributos y disposiciones, que deberían ser rigurosamente evaluadas y acompañadas por agentes penitenciarios y personal técnico.

En la práctica, dada la sobrepoblación del sistema y la falta de personal especializado, estos sistemas de seguimiento y control se transforman en una tarea burocrática, cuyo único propósito es atender a una exigencia administrativa.

Cabe discutir si este inconveniente representa un problema a resolver o una eventual ventaja, dado que el funcionamiento efectivo de estos mecanismos podría derivar en formas de etiquetamiento y sobrediagnóstico, tornando la pena más compleja, extenuante y arbitraria.

De todas maneras, las formas de socialización que la cárcel promueve escapan a estos sistemas de control. En este sentido, cabe mencionar la reflexión que Mir Puig (1990,) realiza a este respecto, al considerar que

[...] se ha repetido hasta la saciedad que es una paradoja pretender educar para la libertad en condiciones de ausencia de libertad. Por otra parte, como es sabido, en las prisiones domina la llamada subcultura carcelaria, caracterizada por ciertos valores y normas radicalmente opuestos a la actitud de colaboración imprescindible para conseguir el clima propicio para un tratamiento resocializador (MIR PUIG, 1990, p. 113).

ELEMENTOS PARA PENSAR OTRA EDUCACIÓN EN LAS PRISIONES

En cárceles sobrepobladas, como las colombianas, el balance entre poder del Estado y formas de poder construidas y ejercidas por la propia población carcelaria, se inclina hacia la segunda, aumentando los efectos de estas subculturas carcelarias y favoreciendo la repetición de conductas delictivas.

En particular, el establecimiento penitenciario de mediana seguridad denominado Villahermosa, de la ciudad de Cali, posee espacio para albergar a alrededor de 1100 internos, en instalaciones antiguas y deterioradas. En la práctica, se encuentran allí cerca de 7000 personas privadas de libertad, en precarias condiciones de existencia.

Es en este espacio donde se vienen implementando actividades, desarrolladas desde el Departamento de Estudios Psicológicos de la Universidad Icesi, con la participación regular de estudiantes de la carrera. Las mismas incluyeron acciones dirigidas a prevenir enfermedades de transmisión sexual y uso abusivo de drogas, cursos de primeros auxilios en salud y salud mental, ciclos de cine y la elaboración de una revista, cuyo segundo número ya está en edición, conteniendo escritos elaborados por los internos.

A pesar de que estas actividades descritas tuvieron propósitos diferenciados y formas de trabajo también diversas, mantuvieron un denominador común, basado en un principio ético – político: el respeto por la opinión de todos los involucrados en estos procesos y su activa participación, tanto en la elección de estos proyectos como en su implementación.

Estos espacios de interacción permitieron también un conocimiento más amplio de las dinámicas relacionales presentes en este tipo de establecimientos y sus efectos subjetivos. Dado que buena parte de estas acciones se llevaron adelante en el área educativa de la institución, fue posible entender mejor esta relación compleja que los internos que estudian allí tienen con este espacio y el sentido que el estudio tiene para ellos, así como las expectativas institucionales en torno a estas actividades.

En función de lo expuesto, cabe colocar una serie de interrogantes en torno a la función de la educación en los contextos carcelarios, tanto en lo que hace a sus objetivos como a su posible relación con proyectos institucionales de transformación moral de los sujetos que por allí transitan, partiendo de la base de que dicha transformación moral se apoya en una distinción simple entre infractores a la ley y

personas respetuosas de la misma, en ambos casos como una condición intrínseca, no afectada por circunstancias sociales o relacionales.

Para este propósito, cabe inicialmente retomar aquí la consideración clásica que Althusser (2005) realizó sobre los aparatos ideológicos del Estado, entre los que se contaría la educación, como reproductores de un orden social dado, distinguiéndolos de los que cumplen esa función de una manera abiertamente coercitiva, ya que los primeros funcionarían a través de la ideología. La noción de ideología debe ser entendida en el sentido marxista, como una relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia, teniendo una función reproductiva de un modo de producción determinado.

En la lógica estructuralista que guió la obra althusseriana no es posible otorgarle otra función a la educación: en tanto resultado de un sistema social que la produce y reproduce, las prácticas educativas solo podrían tener ese rol. Las habilidades y conocimientos que allí se aprenden servirían no solo para formar mano de obra sino también para crear la idea que esa función y esa condición (la del trabajador explotado) sería la única posible.

No cabe aquí desarrollar una crítica general al estructuralismo, bastante transitada por otra parte desde diversos autores (RANCIERE, 1974; STURROCK, 2003) si es pertinente mencionar que esa función exclusiva de la educación debe ser puesta en cuestión, sin dejar de rescatar el eventual rol conservador que la misma puede ejercer, pero destacando también su eventual potencial liberador.

Situadas estas opciones en el ámbito de las instituciones carcelarias, el papel conservador de la educación puede tener muchos aspectos. En primer lugar, promover la infantilización de los internos, al reproducir contenidos y formas de transmisión de los mismos utilizados tradicionalmente con niños, igualándolos así en la condición de sujetos en formación y desconociendo de esta manera las amplias y ricas experiencias de vida que muchos de ellos poseen.

Así mismo, la insistencia permanente en la relación necesaria de la educación con un cambio en la personalidad los sujetos, como propósito principal, le otorga a la primera un objetivo moral, próximo en este caso a la perspectiva resocializadora.

Cabe aquí conceptualizar la resocialización, en el sentido que Acosta Muñoz (2011, p. 75) lo hace, entendiéndola como “el proceso que pretende modificar radicalmente la personalidad de un individuo a través de la manipulación de sus necesidades y de su entorno natural.”

Goffman (2001) inserta este tipo de prácticas dentro de lo que conceptualizó como instituciones totales, entendidas como “[...] lugar de residencia o trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (GOFFMAN, 2001, p. 13).

En esta descripción, se igualan prisiones, manicomios y cuarteles militares, por ejemplo.

Estas instituciones se caracterizan por anular la individualidad de los sujetos internos y por la manipulación de su yo, a través de técnicas y rutinas de sometimiento, con el objetivo de adaptarlos a las formas de funcionamiento y propósitos propuestos.

De esta manera, la educación en contextos carcelarios, si se la vincula a este propósito resocializador, puede reforzar el poder de estos dispositivos mortificadores del yo, como Goffman los describe.

Basaglia (2013) comparaba los funcionamientos de las instituciones educativas y carcelarias con las de los manicomios, entre otras, dado que se reiteran en todas ellas relaciones de poder y dominación.

Por esto, Basaglia consideraba que era “verdaderamente indispensable superar no sólo el manicomio, sino también la escuela, etc. En resumen, para cambiar estas instituciones hace falta renovar la sociedad y su modo de producción.” (BASAGLIA, 2013, p. 126)

Al mismo tiempo, otros factores inciden en el interés de los internos en ingresar a estos sistemas educativos. Por un lado, la posibilidad de salir de las rutinas sofocantes y el hacinamiento de los pabellones por algunas horas, hecho éste destacado con insistencia por varios de los sujetos que integran los espacios de trabajo antes mencionados; por otro, el descuento en la pena que genera participar de estas actividades.

Este tipo de incentivos no definen de manera absoluta los motivos que llevan a algunos sujetos a estudiar en la cárcel. En las ceremonias de entrega de títulos, realizadas en la institución mencionada al final de cada año escolar y con presencia de familiares y autoridades, se percibe un clima de legítima emoción entre los internos que se gradúan, que atribuyen un valor muy grande al reconocimiento institucional y social que allí se produce y a la posibilidad de ser visualizados desde otro lugar que no sea el del infractor a la ley.

Se puede entonces partir de esta última afirmación: la educación puede ser una manera de trascender la imposición de una identidad única, reforzada por rutinas institucionales y procesos judiciales y administrativos que colocan al sujeto bajo una única denominación posible: la del delincuente, desdoblable en la figura del reincidente – irrecuperable y en la del resocializado. En ambos casos, como ya fue dicho, se partiría de una caracterización moral del sujeto, que parece definirlo de manera integral.

Para este propósito, resulta pertinente considerar la noción de educación que Freire (1969), entre otros, desarrolló.

LA PEDAGOGÍA FREIREANA COMO POSIBLE INSTRUMENTO LIBERADOR

Freire (1969) es quizás la referencia obligada al pensar en una educación de corte liberador, dada la potencia de su pensamiento, así como la capacidad de colocar en cuestión tanto los objetivos como el propio proceso pedagógico de la educación tradicional.

La diferencia radical entre el hombre-objeto o el hombre-sujeto que un proceso educativo puede formar o contribuir a afirmar, hablan de un proyecto pedagógico-político que trasciende la transmisión de conocimientos, apuntando a una transformación del ser humano que permita colocar en cuestión los rasgos alienantes que sus condiciones de vida le imponen.

Estos procesos de concientización no pueden ser solamente individuales; dado su carácter político, deben inscribirse en proyectos colectivos, de masas, con el fin último de contribuir a una transformación social.

De este modo, la educación se vincula a una praxis, a un saber sobre el mundo, que reconoce en el otro un conocimiento legítimo, surgido de su historia y contextos de vida.

Esto genera, lógicamente, malestares y resistencias en algunos sectores sociales, beneficiarios de la condición alienada de los sujetos y de la propia explotación a la que son sometidos.

Para Sanders (1968), este proceso de concienciación puede definirse como

un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una praxis de la libertad. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión (SANDERS, 1968, p. 69).

Esta negación de un modelo de educación bancaria (donde se supone que el otro es un recipiente vacío donde se depositan los conocimientos) obliga también a democratizar los escenarios pedagógicos, liberándolos de la pesada impronta disciplinaria y de las relaciones verticales de saber – poder entre estudiantes y docentes.

Esto permite colocar en crisis a las conciencias intransitivas (FREIRE, 1969) entendidas como aquellas que tienen perjudicada la capacidad de comprensión de sus condiciones de existencia. Siempre desde Freire, una transitividad ingenua sería aquella que sostiene una visión simplificada del mundo, caracterizada por la imposibilidad de análisis de la realidad en un orden dialógico, complejo y procesual.

A estas dos formas de conciencia se opondría la denominada transitividad crítica, producto de los procesos pedagógicos democráticos antes descritos, donde la capacidad de analizar la realidad es amplia y capaz de entender las modificaciones que su carácter cambiante posee.

Esta propuesta freireana de entender la educación, trasladada a los contextos carcelarios posee un enorme potencial transformador y, al mismo tiempo, sugiere desafíos importantes para su implementación.

En primer lugar, cabe insistir que este modelo se enfrenta de manera directa a cualquier propuesta resocializadora, dado que no parte de definir al sujeto desde un déficit moral que la educación, entre otras prácticas, debe corregir.

El hecho de darle voz al otro, de reconocer un saber surgido de su historia de vida y conocimientos, implica no discriminar dicho saber en función de su origen o condiciones de adquisición. De esta manera, si el sujeto ha adquirido ciertas representaciones de solidaridad y formas de relación social vinculadas directamente a sus conductas delictivas o, al menos, a la pertenencia a grupos próximos a ese tipo de actividades, cabe dimensionar esas formas vinculares en su posible proyección y relación con condiciones concretas de existencia.

A manera de ejemplo, puede mencionarse aquí una experiencia reciente de trabajo con una pandilla del barrio de Siloé, en la ciudad de Cali. En este sector existe una marcada exclusión social y condiciones de vulnerabilidad y violencia acentuadas.

En un diálogo preliminar con los integrantes de este grupo, producido en la casa de uno de sus líderes (escenario éste que favorece el empoderamiento de los participantes y su libre expresión), uno de los participantes se presentó como ladrón, diciendo que seguiría robando por tres años más (hasta cumplir cuarenta). Cuando se le preguntó el porqué de esa actividad y del plazo escogido, manifestó que era la mejor opción posible, dada la manera en que había sido explotado en otros empleos legales, y que tenía deudas a pagar derivadas de la educación de sus hijos y de las cuotas pendientes por el crédito con el que había adquirido su vivienda familiar.

Una escucha amplia y comprensiva de estas respuestas aleja la posibilidad de incurrir en una respuesta de tono moralista, capaz de reprochar esas actividades delictivas en nombre de un supuesto interés colectivo. Cabe destacar en este sujeto la racionalidad de la elección de su forma de vida (dentro de sus condiciones de existencia y opciones) y el propósito, familiarmente responsable, del lucro obtenido por la misma.

Avanzado el diálogo colectivo, fue posible percibir varias formas de solidaridad y preocupación por el otro que este grupo mantenía, inclusive en lo que tenía que ver con las restricciones al consumo de drogas que colocaban a niños y jóvenes de su entorno social.

La educación en contextos carcelarios debe ser capaz de abarcar desafíos de este porte, en el sentido de poder abrir espacios de diálogo que permitan la libre expresión de los sujetos. Para esto y en primer lugar, debe enfrentar a los efectos de la propia institución, abriendo la posibilidad de mostrar que la educación no apunta a transformarlos en sujetos respetuosos de la ley sino a dar herramientas para entender en qué condiciones y límites sociales e individuales se produjeron esas conductas delictivas y sus consecuencias.

Por otro lado, debe romper la barrera imaginaria entre los infractores a la ley y los que no lo son. Hay otras formas de identidad colectiva y formas de relación social, actuales y posibles, que exceden esa simple distinción, como ser las de clase social, género y raza, principalmente.

A este respecto, es pertinente mencionar, dentro de las experiencias de trabajo en la prisión de Villahermosa ya indicadas, la sucedida en el proceso de producción de la revista elaborada por este grupo de trabajo. A la hora de discutir el nombre del comité editorial responsable por la selección de los textos, uno de los participantes propuso el nombre de Nelson Mandela. Los internos más jóvenes, la mayoría afrodescendientes, no conocían la historia del líder sudafricano, que pasó a ser relatada de manera colectiva. Resultó interesante la forma en que ese relato interesó a estos jóvenes, dado que encontraron puntos de contacto e interés no sólo por la exclusión racial sufrida y representada por Mandela, sino también por su capacidad de resistir a la violencia carcelaria sin doblegarse.

Este posible carácter liberador de la educación en los contextos carcelarios, puede tener aún un posible efecto en lo que hace a la salud mental de las personas que transitan por esos espacios de esa manera.

Se parte aquí de un concepto de salud mental no limitado a la lógica de diagnóstico – enfermedad – cura, basada en un modelo biomédico reduccionista. Se considera que

el padecimiento psíquico se relaciona con las condiciones de vida y formas de relación de cada persona que, aún expresadas de manera singular, encuentra también en ellas las condiciones de superación de ese malestar (Galende, 1997; Birman, 2012).

Las nociones de presentismo y fatalismo, que Martín-Baró (1984) definía como la imposibilidad de pensar la existencia más allá de una dimensión cotidiana y de otorgarle a dicha existencia un carácter inmodificable y trágico, constituyen también herramientas útiles para este tipo de objetivos.

En particular, el fatalismo “pone de manifiesto una peculiar relación de sentido que establecen las personas consigo mismas y con los hechos de su existencia” (MARTÍN-BARÓ, 1998, p. 76). Puede pensarse aquí, de forma especulativa, que la distinción moral que los paradigmas resocializadores imponen puede contribuir a fortalecer una identidad de infractor a la ley fatalmente condenada a repetir esas conductas ilegales, frente a la dificultad presente en algunos sujetos de asumir esa conversión moral que se les exige, lo que podría explicar de manera parcial los altos índices de reincidencia que se registran en las cárceles colombianas y latinoamericanas.

Para esta transformación del rol de la educación en contextos carcelarios, es necesario que los profesores y profesoras a cargo de estas prácticas educativas se coloquen en otra relación con su quehacer en esos espacios institucionales, entendiendo que ambos, educadores y educandos, hacen parte de un mismo sistema social que los afecta de maneras diferenciadas.

Sobre este posible rol, cabe mencionar la distinción que Ranciere (2003) realiza, a partir de una experiencia de aprendizaje desarrollada en Bélgica en el siglo pasado, basada en el principio del respeto por los saberes de todos los participantes, permitiendo así “hablar al pobre, hacerle hablar de lo que es y de lo que sabe.” (RANCIERE, 2003, p. 56). Kohan (2013) se expresa en un sentido similar, cuando menciona la necesidad de reinventar la escuela.

Esta utopía no puede pensarse de manera desvinculada de procesos más amplios de transformación social. En un trabajo sobre la vida y obra de Simón Rodríguez (quizás el primer pensador latinoamericano en ver y demandar la necesidad de estos cambios), Kohan (2016) resume el amplio espectro de estas transformaciones, desde la exigencia anterior de Rodríguez, que resume en: “a) que haya pan para todos, que no haya hambre; b) administración de justicia, imperio de paz y diálogo; c) una educación que enseñe a pensar, esto es, a tener sensibilidad intelectual” (KOHAN, 2016, p. 81).

De esta manera, el fin último de una praxis educativa libertaria en los contextos carcelarios debe alejarse de cualquier propósito de tornar a estos espacios en lugares más amables y acordes a sus fines declarados, para entender que estas instituciones son fallidas y sólo promueven la opresión y el maltrato de las personas que por ella circulan.

Se trata de negar la institución (BASAGLIA, 2005), así como se niegan los manicomios, entendiendo que son instituciones que no pueden ser perfectibles o reparables. Esta negación implica pensar su funcionalidad social y, por lo tanto, la propia sociedad que integran. De esta manera, el paradigma de educación freireano, en las instituciones carcelarias, puede encontrar sentido y perspectivas.

REFERENCIAS

- ACOSTA MUÑOZ, Daniel A. **Sociología en el penitenciarismo**. Prácticas de integración social. Bogotá: Imprenta Nacional, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.
- BASAGLIA, Franco. **Escritos seleccionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BASAGLIA, Franco. **La condena de ser loco y pobre**. Alternativas al manicomio. Buenos Aires: Topia editorial, 2015.
- BECCARIA, Cesare. **De los delitos y las penas**. Madrid: Alianza Editorial, 1764/2004.
- BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BRAVO, Omar. Instituciones, discursos y violencia: la asociación entre locura y peligrosidad. **Revista CS**, Cali, Ed. Universidad Icesi, v. 5, fasc.n/a, p.241-259, 2010.
- _____. Saber, poder y salud. Apuntes desde la cárcel. **Filosofías Del Buen Vivir, Del Malvivir Y Otros Ensayos**, Caracas, Ediciones Del Solar, p. 477-494, 2012a.
- _____. Tratamiento penitenciario, salud mental y ciudadanía. Desafíos Para La Democracia y La Ciudadanía. **Revista CS**, Cali, Ed. Universidad Icesi, p. 374-388, 2012 b.
- FIGUERÓ, Rafael; DIMENSTEIN, Magda. Trama dos saberes entre agentes penitenciários e seus desdobramentos nas estratégias de controle a céu aberto. En: ROMAGNOLI, Roberta; DIMENSTEIN, Magda. **Cotidiano y procesos de subjetivación**. Vitória: EDUDES, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.
- GALENDE, Emiliano. **De un horizonte incierto**. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- GOFFMAN, Erving. **Internados**. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- HARE, Robert; NEUMANN, Robert. Psychopathy as a clinical and empirical construct. **Annual Review of Clinical Psychology**, n.4, p.217-246, Julio 2008.
- KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz F. **La escuela pública apuesta al pensamiento**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.
- KOHAN, Walter. **El maestro inventor**. Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones Del Solar, 2016.
- INPEC - INSTITUTO NACIONAL PENITENCIARIO DE COLOMBIA (2014). Extraído el 9 de setiembre del 2015 de <www.inpec.gov.co>.
- LOMBROSO, Cesare. **El delito: Sus causas y remedios**. Madrid: Victoriano Suárez, 1902/1983.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Guerra y salud mental. **Estudios centroamericanos**, n. 412, p.129-142, 1984.
- _____. **Psicología de la liberación**. Madrid: Trotta, 1998.
- MIR PUIG, Santiago. ¿Qué queda en pie de la resocialización? **Eguzkilore: Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología**, Nº. Extra 2, 1989, p. 38, julio 1990.
- MOREL, Bénédict. Rapport fait a la société Medico-psychologique sur le Traité des Dégénérescences. **Annales Médico-Psychologiques**, n. 3, p 456-460, 1859.
- PINEL, Philippe. **Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental ou a mania**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1793/2007.

POSTAY, Maximiliano. **El abolicionismo penal en América Latina**. Imaginación no punitiva y militancia. Buenos Aires: Editoras del Puerto, 2012.

PRATT, John et al (eds.) **The new punitiveness**. Cullompton: Willan Publishing, 2005.

RANCIERE, Jacques. **La lección de Althusser**. Buenos Aires: Galerna, 1973.

_____. **El maestro ignorante**. Barcelona: Laertes, 2003.

SANDERS, Thomas. **The Paulo Freire method**. American Universities Field Staff. Nueva York, 1968.

STURROCK, John. **Structuralism**. Oxford: Blackwell, 2003

WACQUANT, Lois. **Las cárceles de la miseria**. Buenos Aires: Manantial, 2010.

WHEELER, Samuel. Socialization in correctional communities. **British Psychological Review**, año 15, vol 26, pp. 267-282, 2007.

ZAFFARONI, Ernesto. **El enemigo en el derecho penal**. Madrid: Dykinson, SL, 2006.

Data da submissão: 20/10/2016

Data da aprovação: 27/12/2016

EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL: QUESTÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Education for youth and adults in restrict and private situation of liberty in Brazil: theoretical, political and pedagogical issues

JULIÃO, Elinaldo Fernandes¹

RESUMO

A educação e o trabalho são compreendidos no Brasil hoje como dever social e condição de dignidade humana para os sujeitos jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Levando em consideração tais questões, este artigo, fundamentado em uma concepção crítica sobre o papel do sistema penitenciário na sociedade contemporânea, tem como objetivo analisar suas perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas, principalmente dialogando com os conceitos relacionados a garantia de direitos, políticas públicas, incompletude institucional, socialização e socioeducação. Em síntese, a partir da análise da experiência brasileira de educação implementada no ambiente prisional, propõe-se investir na discussão sobre as principais questões que envolvem hoje o tema na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Educação prisional. Políticas de educação.

ABSTRACT

Education and work are understood in Brazil today as a social duty and condition of human dignity to youth and adults in situation of restriction and deprivation of liberty. Considering these issues, this article, based on a criticizes conception on the role of the prison system in contemporary society, aims to analyze its theoretical, political and pedagogical perspectives, mainly dialoguing with concepts to safeguards of rights, public policies, institutional incompleteness, socialization and socioeducation. In summary, based on the analysis of the Brazilian experience of education implemented in the prison environment It proposes to invest in the discussion of the main issues which involve today the subject in contemporary society.

Keywords: Education for youth and adults restriction situation and deprivation of liberty. Prison education. Education policies.

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Educação pela PUC-Rio. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Instituto de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Vice-coordenador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro e do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos da UFF. Coordenador do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade da UFF. E-mail: <elinaldoj@yahoo.com.br>.

INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre a educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, várias questões emergem nesta discussão, principalmente as que envolvem o campo das políticas de restrição e privação de liberdade na sociedade contemporânea como elemento do fenômeno urbano.

Como geradoras de temas de extrema relevância e interesse de estudiosos das diversas áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais, essas questões colaboram para o crescimento cada vez maior do número de pesquisadores no campo da educação que se dedicam a respondê-las e a lidar com as problemáticas geradas a partir delas. Geralmente, esses pesquisadores enfrentam o debate dialogando com questões relacionadas à divisão de classes, à distinção racial, ao desemprego, à pobreza, aos direitos humanos, aos conflitos sociais gerados pela juventude, à exclusão social, à invisibilidade de alguns sujeitos e algumas instituições sociais, à visibilidade e à invisibilidade do crime, à criminalização da miséria, às múltiplas faces do crime, à delinquência e à punição, às contradições da sociedade punitiva, entre outras.

Embora a política de restrição e privação de liberdade não seja um tema absolutamente novo, ainda não podemos deixar de prescindir no debate, implícita ou explicitamente, de tratar dos aspectos sociais, políticos e ideológicos que envolvem as sociedades contemporâneas, principalmente que nos façam refletir sobre suas contradições.

Pensar nas políticas de restrição e privação de liberdade é pensar em dois sistemas distintos e complexos da segurança pública: o penitenciário e o socioeducativo, ambos com suas concepções, seus regulamentos e suas particularidades.

Não desconsiderando nem abdicando da discussão do campo socioeducativo, enfatizamos aqui o debate na educação nos espaços prisionais, tendo em vista os efetivos avanços nos estudos e os encaminhamentos políticos sobre o tema nos últimos anos no país.

Nesse sentido, ampliando as nossas reflexões sobre a política de educação para os sujeitos apenados do Brasil, visando efetivamente avançar na discussão e com fundamento em uma concepção crítica sobre o papel do sistema penitenciário na sociedade contemporânea, este artigo tem como objetivo analisar as suas perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas, principalmente dialogando sobre os conceitos relacionados a garantias de direitos, políticas públicas, incompletude institucional, socialização e socioeducação. Em linhas gerais, a partir da análise da experiência brasileira, propõe-se investir na discussão sobre as principais questões que envolvem hoje o tema na sociedade contemporânea.

Contribuindo com as reflexões e com o debate, estabelecemos diálogos com os pensamentos e os estudos de autores de áreas e correntes diversas das ciências humanas e sociais, destacando-se os desenvolvidos por: Michel Foucault (2000), principalmente sobre a história das prisões; Erving Goffman (1961, 1988), sobre instituições totais e estigma; além dos modernos estudos sobre crime e punição de Loïc Wacquant (2001a, 2001b), que defende a tese da criminalização da miséria e punição dos pobres, e de David Garland (1990, 1999), sobre punição e sociedade moderna e as contradições da sociedade punitiva.

Também foram considerados os estudos de Antônio Carlos Gomes da Costa (2006a, 2006b, 2006c), principalmente acerca de suas contribuições no campo das medidas socioeducativas (COSTA, 2006b). A partir da análise de alguns dos conceitos, profundamente debatidos por ele, é possível identificar um importante avanço na perspectiva de concepção de política de restrição e privação de liberdade, atualmente, na sociedade ocidental.

Por fim, serão analisadas algumas importantes pesquisas e obras publicadas na última década sobre o tema da educação nas prisões no Brasil.

A PRISÃO COMO FENÔMENO URBANO: ASPECTOS PRELIMINARES

A história da penologia moderna e dos estudos criminológicos no mundo ocidental, segundo Foucault (2000), se funde na história da implementação das cidades, desaparecendo os suplícios, penetrando na época da sobriedade punitiva. Sob o discurso de humanização da pena², são criadas as cadeias – Casas de Correção –, instituições de controle social, com o objetivo de aprisionar aqueles que cometeram alguma infração. O espetáculo público da expiação, gerado pela cerimônia penal, sai de cena e entra o do encarceramento e a sociedade não presencia mais tal espetáculo. O infrator, colocado no interior das prisões, torna-se inacessível ao público, transformando-se em verdadeiras instituições *totais*³.

A política de execução penal moderna surge pautada sobre a égide de que as penas e as medidas de segurança devem realizar a proteção dos bens jurídicos e a reincorporação do autor à comunidade livre e que devem ter como objetivos a punição do indivíduo pelo ato cometido, a proteção da sociedade e a reinserção social do apenado após cumprimento de pena.

Com a reforma no campo jurídico sancionatório, agrega-se à ideia de punição a de reinserção, reabilitação social, ressocialização – no sentido de fazer o sujeito delinquente passar a respeitar as leis. A instituição prisional – assim como o hospital e a escola – passa a ter um caráter reabilitador, supondo que o desrespeito às normas esteja relacionado, por exemplo, à falta de formação profissional e de disciplinarização moral para o convívio social e o trabalho, propondo-se, em linhas gerais, a ressocialização dos detentos.

A administração da execução penal, por efeito dessa nova perspectiva, agora é composta por um exército de técnicos como guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais e educadores, que substituem a figura do carrasco.

Como fenômeno urbano mundial, uma crescente onda de violência vem assolando as grandes metrópoles nos últimos tempos e os problemas relacionados à violência

² Na evolução histórica dos Direitos Humanos, algumas etapas assinalam a progressiva extensão do conteúdo do conceito. A primeira é considerada como “uma grande etapa que vem das origens da História e chega até o século XVIII, em que se formularam princípios e reivindicações que constituem as ‘raízes’ do conceito”. A partir do século XX, através dos chamados “Direitos de Liberdade”, são consagrados a liberdade civil e os direitos políticos (SORONDO, 1991, p. 10).

³ Segundo Goffman (1961, p. 16), são estabelecimentos fechados em que o “[...] seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos”.

urbana e à criminalidade têm causado comoção, provocando discussões acerca de suas causas e, principalmente, sobre o combate ao crime, questionando-se, por exemplo, as punições e sua aplicação pelo aprisionamento como forma real e simbólica de frear essa crescente criminalidade. Debate-se, posto isso, sobre a segurança pública.

As principais discussões nesse campo, atualmente, fundamentam-se sob orientações internacionais de duas correntes filosóficas tradicionais. Uma delas, pautada nas ideias norte-americanas, a da *tolerância zero*, que se centra na teoria da vidraça quebrada, formulada em 1982 por James Q. Wilson e George Kelling⁴, em artigo publicado pela revista *The Atlantic Monthly* e que, defendendo a perspectiva do ditado popular que quem rouba um ovo, rouba um boi, sustenta a ideia de que é lutando contra os pequenos distúrbios cotidianos que se faz recuarem as grandes patologias criminais. Segundo essa corrente, que defende uma política higienista nas cidades, por meio das instituições policial e penitenciária, é possível conter as desordens geradas pelo desemprego em massa, pela imposição do trabalho assalariado precário e pela retração da proteção social, restabelecendo uma verdadeira ditadura sobre os pobres (WACQUANT, 2001a, 2001b).

Preocupada com as questões sociais que envolvem a delinquência, outra corrente, fundamentada em uma concepção crítica do atual sistema, prega uma justiça social, não valorizando a pena privativa de liberdade, mas sim meios e métodos alternativos ao encarceramento. Privilegia a ideia de que tal pena é a última instância para o delinquente, sendo, portanto, só cabível nos casos em que a liberdade do infrator significa risco concreto à vida das pessoas.

Não acreditando na existência da neutralidade do Direito e, conseqüentemente, da Justiça, os estudiosos desse direito alternativo se classificam apenas como um movimento que busca instrumental prático e teórico para os juristas que queiram se comprometer com a modificação da sociedade, principalmente com fundamentação teórica nas discussões críticas avançadas do saber interdisciplinar, pregando a politização do espaço jurídico com o objetivo de valorizar o conceito de democracia.

Nos últimos anos, vários países na América Latina têm vivenciando experiências de segurança pública que defendem um discurso que prega uma segurança com cidadania, uma perspectiva que está fundamentada em uma proposta política que reconhece a necessidade de garantia de direitos sociais para camadas da sociedade excluídas, historicamente. Essa perspectiva permite refletir sobre questões que levam em conta as diferenças nos estratos sociais em relação à aplicação das leis, por exemplo.

Partindo do pressuposto de que não há crime sem lei anterior que o defina, pode-se perceber que as leis são construções sociais e, como tal, devem ser consideradas. De acordo com Becker (1977), as diferenças na capacidade de fazer regras e de aplicá-las a outras pessoas representam essencialmente diferenças de poder, e, sendo assim, pode-se dizer que aqueles grupos cuja posição social lhes confere armas e poder são mais capazes para impor suas regras.

Levando em conta as questões acima apresentadas, estamos diante de dois parâmetros filosóficos para uma política legislativa penal: um centrado na valorização

⁴ Cf. WILSON; KELLING, 1982.

da responsabilidade individual sobre o fato social e outro, oposto, priorizando o indivíduo nas suas relações histórico-sociais.

A partir das recorrentes denúncias de violação dos direitos humanos nas cadeias, contrariando a legislação penal das sociedades ocidentais, uma nova corrente teórica se consolida afirmando que o principal papel da prisão não é de ressocializar, conforme declara a maior parte dos países, mas sim de proteger a sociedade e de reprimir o delinquente pelo ato cometido. Assim, diante dessa perspectiva, estaríamos dispostos a abrir mão dos Direitos Humanos, privilegiando ações políticas que atendam a tais objetivos (GARLAND, 1999).

Essas perspectivas vêm fundamentando grande parte das políticas implementadas na sociedade contemporânea. Contraditoriamente, no caso brasileiro, por exemplo, é muito comum que determinada política apresente no mesmo contexto as diversas justificativas e concepções teóricas. A proposta de Unidades de Polícia Pacificadora no Estado do Rio de Janeiro é um dos exemplos nessa direção. Fundamentada em uma política de tolerância zero, de higienização da cidade, contraditoriamente, no discurso, é apresentada como uma proposta de segurança cidadã.

O discurso jurídico sobre a ressocialização, sobre a reintegração social dos indivíduos, enquanto sujeitos de direito, contemporaneamente, oculta e procura tornar cada vez mais nebulosa a ideia do castigo, da violência legítima do Estado. O discurso da ressocialização, nesse sentido, constantemente requisitado de modo novo, serve para esconder e escamotear a prática social repressiva do castigo e da violência real, que, conforme Capeller (1985), na realidade, nada mais é do que o discurso sobre o próprio castigo.

Seguindo a proposta ideológica e filosófica da criminologia crítica, surgem nas discussões da área socioeducativa importantes reflexões sobre o tema, principalmente quanto ao papel da privação de liberdade na sociedade contemporânea. Nesse campo, valoriza-se, em tese, uma política contrária à concepção goffminiana de instituição *total*, privilegiando-se sua incompletude institucional⁵ e profissional⁶. Ou seja, com a observância desses dois princípios, combatendo a ideia de instituição *total*, evita-se que a unidade se estruture como uma instituição completa, voltada para si mesma, sem comunicação e cooperação com outras organizações, sem arejamento (COSTA, 2006a). Nessa lógica, o conceito de ressocialização e reinserção social se deterioram, emergindo o de socialização.

⁵ Implica a integração permanente com outras organizações afins. A unidade de internação, a prisão e seus órgãos de vinculação administrativa são os responsáveis pela custódia da pessoa privada de liberdade. Todos os demais atendimentos aos sujeitos em situação de privação de liberdade devem ser oferecidos pelos órgãos responsáveis pelas respectivas políticas públicas: saúde, educação, esporte, cultura, lazer, profissionalização, assistência jurídica. Além de organizações governamentais, as organizações não governamentais devem se somar ao esforço de construção de um atendimento socioeducativo e prisional (COSTA, 2006a). É importante salientar que não deve simplesmente ser encarado como uma estratégia político-administrativa, mas sim de concepção. Ou seja, o objetivo não é simplesmente terceirizar os serviços, nem sequer transferir a responsabilidade (estratégia político-administrativa), mas sim de compreender que esses serviços são oferecidos na sociedade, não necessitando replicá-la e ou adaptá-la para atender aos sistemas de privação de liberdade.

⁶ Amplia e aprofunda a organização da unidade de privação de liberdade nos marcos da incompletude institucional, como foco nas equipes de trabalho. O objetivo é assegurar uma rotatividade de pessoal na unidade, possibilitando o desenvolvimento de práticas socioeducativas inovadoras, evitando o desgaste excessivo dos profissionais e impedindo a consolidação de grupos e culturas prejudiciais ao funcionamento da unidade. Costa (2006a) defende que, além de um núcleo básico de pessoal dirigente, técnico e operativo – responsável pela estruturação do trabalho e integração de esforços –, os demais profissionais devem ser rotativos, com atuação por tempo determinado.

Ambos os conceitos – ressocialização e reinserção social –, ao contrário da socialização, estão impregnados da concepção político-pedagógica de execução penal que compreende o cárcere como instituição *total*//instituição completa, em que o indivíduo é capturado da sociedade, segregado totalmente da comunidade livre.

Por outro lado, com uma nova concepção, compreende-se o sistema penitenciário com uma instituição social como tantas outras, reconhecendo sua incompletude tanto institucional quanto profissional, valorizando uma maior interseção das demais instituições com o cárcere de outros profissionais extramuros com os agentes operadores da execução. Cria-se nova dinâmica política e ideológica que prima pela não segregação total do indivíduo, pela compreensão de que o ser humano vive em um constante processo de socialização. Assim, reconhece-se que o papel do sistema de privação de liberdade é o de socioeducar, de compromisso com a segurança da sociedade, de promover a educação do sujeito ao longo da vida para o convívio social.

Dentro desse contexto, é fundamental que compreendamos o que são, efetivamente, políticas de tratamento penitenciário. Qual é o papel da educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade? Quais as concepções teóricas, políticas e pedagógicas que as fundamentam?

A EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A história da educação e do trabalho no cárcere remonta à da prisão nas sociedades ocidentais e, conforme já explicitado, são defendidos na concepção de tratamento penitenciário. Neste, o objetivo, pelo menos no discurso, é o de reinserção social dos apenados, considerando políticas de ressocialização e tratamento penitenciário na execução penal.

Embora a educação ainda seja reconhecida por alguns como benefício para os apenados, é direito garantido em lei, conforme previsto na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). É fundamental destacar que os sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade estão, de fato, privados do seu direito de ir e vir, detendo, entretanto, os demais direitos, principalmente os de liberdade de consciência, de expressão, de religião e de criação.

De acordo com o artigo 83 da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), todo “[...] estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva”. Assim, a educação, dever do Estado, compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa, podendo ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, instalando escolas e/ou oferecendo cursos especializados, conforme preveem os artigos 17 a 21 da referida lei (BRASIL, 1984).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação para jovens e adultos é uma modalidade da educação básica e “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]”,

sendo-lhe asseguradas “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...]”, conforme prevê o seu artigo 37 (BRASIL, 1996).

Pelos Conselhos Nacionais de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e de Educação (CNE) foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais: Resolução CNPCC 3/2009 (BRASIL, 2009) e Resolução CNE/CEB 2/2010 (BRASIL, 2010b).

Assim, ficam garantidas que as ações de educação em contexto de privação de liberdade 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. Essas ações são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança, em consonância com o artigo 2º da Resolução CNE/CEB 2/2010. “A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais [...]”, segundo prevê seu artigo 3º, deve ser garantida pelo órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua Administração Penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2010b).

Após décadas de experiências diversas e pontuais de educação no cárcere dos Estados da federação, em 2005, o Ministério da Educação, por sua então recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), assumiu a educação nas prisões como uma das suas demandas na política de educação. Por meio do Projeto Educando para a Liberdade, com o apoio da UNESCO, foi criado um grupo de trabalho com representantes dos Ministérios da Educação (SECAD/MEC), do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (MJ/DEPEN) e representantes estaduais e pesquisadores, para se iniciar um processo de discussão para implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos nos cárceres brasileiros.

A partir de então, espera-se que os Estados, por suas secretarias estaduais de educação, assumam a política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, reconhecendo-a não mais como uma ação pontual, isolada, voluntária, mas sim como uma política pública de educação.

Embora se reconheça a educação como direito do preso, poucos ainda têm acesso a ela. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Justiça, em 2014, apenas 10,92% dos apenados no país estavam participando de alguma atividade educativa no cárcere. Embora o número de matrículas tenha crescido quase 40%, de 2008 a 2013, saltando de 35.791 para 58.750 presos, o número de apenados atendidos diminuiu, percentualmente, visto que o crescimento do número de presos tem ultrapassado anualmente a 5%⁷.

⁷ Cf. BRASIL, 2015. O Brasil encarcera, atualmente, a quarta população no mundo: 607.731 presos distribuídos em 1.424 unidades penais no país, sendo quatro federais e as demais estaduais.

A partir das discussões implementadas, principalmente nos *Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos*, nos *Encontros Nacionais de EJA* (NEDEJA), nas *Conferências Nacionais de Educação* (BRASIL, 2010a, 2014) e de *Educação Básica* (BRASIL, 2008) e algumas reuniões nacionais e regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), reconhecemos importantes avanços na consolidação da política e no campo dos estudos acadêmicos. Ao longo da última década, dissertações e teses foram produzidas em todo o país nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Ciências Humanas e Sociais, refletindo sobre o tema, assim como foram publicados diversos artigos em revistas e livros acadêmicos.

Nos últimos anos o tema vem alcançando, internacionalmente, grande destaque. A partir de 2006, por exemplo, iniciou-se um movimento governamental na perspectiva de criação da *Red Latinoamericana de educación en contextos de encierro* (RedLECE)⁸. O objetivo dessa Rede, à luz do que vem sendo realizado sobre o tema em outras regiões do mundo, como na Europa, é investir no intercâmbio de experiências, bem como de consolidar práticas que institucionalizem uma política educativa para o sistema penitenciário na América Latina.

Infelizmente, com o fim do financiamento da Comunidade Europeia, desde 2010, a RedLECE ficou acéfala e não tem conseguido manter o previsto na sua instituição. Em 2014, as Universidades Federais Fluminense, de São Carlos e da Paraíba organizaram o *Encontro Latino Americano de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade*⁹, no Rio de Janeiro, reunindo gestores dos sistemas nacionais, pesquisadores e profissionais interessados no tema, com o objetivo de retomar as discussões sobre a RedLECE, principalmente provocando a participação das universidades dos países membros para o tema.

No contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação nas prisões, efetivamente, passa a ser reconhecida como EJA, sendo, assim, necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO SOBRE O TEMA

Neste tópico, foram analisados os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED, assim como os textos publicados em: *Educando para a liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras* (UNESCO, 2006); *Educação escolar entre as grades* (ONOFRE, 2007); *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania* (UNESCO, 2009); *Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regional* (RANGEL, 2009); *Educação em prisões: direito e desafio* (CRAIDY, 2010); *Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura profissional – uma incursão pela Ciência Penitenciária* (VAZQUEZ, 2010); *Educação em Prisões*

⁸ Disponível em: <<http://www.redlece.net>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

⁹ Disponível em: <<http://www.enconrolatinoamericanoeja2014.uff.br>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

(EM ABERTO, 2011); *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas* (LOURENÇO; ONOFRE, 2011); *Sistema Penitenciário Brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal* (JULIÃO, 2012); *Educação em Prisões* (EDUCAÇÃO & REALIDADE, 2013); *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas* (JULIÃO, 2013); *Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores* (ONOFRE, 2014); *O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas* (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014); *Educación de Jóvenes y Adultos en Centros Penitenciarios: experiencias de Asia Central, America del Sur, África del Norte y Europa* (CZERWINSKI; KÖNIG; ZAICHENKO, s.d.).

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED¹⁰

Nos trabalhos apresentados nas 23^a a 37^a Reuniões Nacionais da ANPED¹¹, foi identificado o total de 15 trabalhos, sendo 11 para apresentação oral, 3 pôsteres e 1 em sessão especial.

TABELA 1
Número de trabalhos apresentados na ANPED

Grupos de Trabalho	GT 3	GT 6	GT 18
Pôster	0	2	1
Oral	5	1	5
Sessão Especial	0	0	1
Total	5	3	7

Fonte: Página Eletrônica ANPED¹².

Dos 15 trabalhos, foram apresentados oito com a temática sobre o sistema socioeducativo (sendo três no GT 3, dois no GT 6 e três no GT 18) e sete sobre a questão prisional (sendo dois no GT 3, um no GT 6 e quatro no GT 18).

Os trabalhos sobre o sistema socioeducativo versaram sobre questões como: os processos de (trans)formação vivenciados por jovens em medida socioeducativa de internação; as representações e as imagens de profissionais da educação e discentes sobre o adolescente em liberdade assistida e sua relação com a escola e de adolescentes autores de ato infracional acerca da escola; identidades narrativas dos jovens em privação de liberdade; as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos adolescentes em conflito social; as práticas educacionais empregadas por diretores de

¹⁰ Cf. DIAS; ONOFRE, 2010; MEIRA; FANTINATO, 2015; OLIVEIRA, 2015; ONOFRE, 2006, 2008; PEREIRA, J. A. 2007; PEREIRA, J. G., 2015; PINHEIRO; FARAH NETO, 2011; SANTOS, 2008, 2015; SILVA; SALLES, 2009; STECANELA; CRAIDY, 2011.

¹¹ A pesquisa compreendeu os Trabalhos, Pôsteres, Trabalhos Encomendados, Sessões Especiais e Minicursos apresentados no período da 23^a à 37^a reunião nos Grupos de Trabalhos: GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (antigo Movimentos Sociais e Educação); GT 6 – Educação Popular; e GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

¹² Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 20 mar.2017.

escola quando se deparam com estudantes envolvidos em atos infracionais; acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais; e o papel do sistema socioeducativo para os operadores do sistema de garantia de direitos.

Já sobre o sistema penitenciário, identificamos questões como: possibilidades e limites da educação escolar no sistema prisional; o impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal; reflexões sobre a educação escolar de adultos em privação de liberdade; possibilidades e limites da educação escolar no sistema prisional; perfil dos estudantes do PROJÓVEM¹³ prisional; viabilidade de diálogo entre saberes das celas de jovens e adultos em contexto prisional com as aulas de matemática em uma perspectiva transdisciplinar; e os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade em suas trajetórias de vida.

OBRA PUBLICADAS

Nas publicações, diversos foram os temas debatidos, destacando-se, entre outros:

(1) *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras* (UNESCO, 2006) – a obra, primeira importante publicação brasileira sobre o tema, compreende a sistematização das experiências, dos textos de especialistas internacionais e documento de referência fruto dos debates realizados com representantes de todos os Estados da federação sobre a educação nas prisões no período de 2005 e 2006;

(2) *Educação Escolar entre as grades* (ONOFRE, 2007) – esta publicação é uma coletânea de textos de pesquisadores que ajudam a repensar possíveis caminhos para as escolas das prisões, principalmente sobre possibilidades que ao mesmo tempo libertem e unam os excluídos que vivem no interior das unidades prisionais;

(3) *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania* (UNESCO, 2009) – a obra reúne uma série de documentos e artigos que representam posições institucionais e a tentativa de pesquisadores de sistematizar conhecimentos e reflexões sobre a temática da educação em prisões;

(4) *Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regional* (RANGEL, 2009) – analisando os sistemas de justiça e seu contexto sociopolítico, constitui um estudo que representa um panorama das práticas, das políticas e dos problemas de educação nas prisões latino-americanas;

(5) *Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura profissional – uma incursão pela Ciência Penitenciária* (VAZQUEZ, 2010) – resultado de pesquisa de mestrado, o livro versa sobre a experiência de pesquisa no sistema penitenciário do Amapá;

(6) *Educação em prisões: direito e desafio* (CRAIDY, 2010) – a publicação reúne textos escritos por palestrantes e painelistas do evento “Educação em Presídios: Direito e Desafio”, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

¹³ Programa Nacional de Inclusão de Jovens, instituído pela Lei 11.692, de 11 de junho de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm>. Acesso em: 30 de mar. 2017.

(7) *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas* (LOURENÇO; ONOFRE, 2011) – nesta publicação, sob ângulos e análises diversas, educadores, pesquisadores e militantes da educação no contexto prisional examinam questões relativas à educação de pessoas jovens e adultas em espaços de privação de liberdade. Analisando práticas educativas que ocorrem no interior da prisão, evidenciam pistas para o processo de reinserção social pela educação escolar e enfatizam a relevância de políticas locais e nacionais para garantir a possibilidade do exercício da cidadania perdida;

(8) *Educação em prisões* (EM ABERTO, 2011) – compreendendo a educação em prisões como uma expressão da educação de jovens e adultos desenvolvida para uma população específica, baseando-se em práticas brasileiras e internacionais, os artigos e os ensaios que compõem o dossiê publicado no periódico apresentam um amplo leque de práticas de aprendizagem e educação que se fundamenta no entendimento de que aprendizagem acontece não somente em qualquer idade, mas também em múltiplos espaços e por meio de uma gama abrangente de atividades;

(9) *Sistema Penitenciário Brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal* (JULIÃO, 2012) – resultado de tese de doutorado, a obra tem como objetivo refletir sobre os programas de ressocialização de cunho educacional e laborativo, principalmente sobre como interferem na reinserção social do apenado, bem como sobre os seus efetivos impactos na execução penal;

(10) *Educação em prisões* (EDUCAÇÃO & REALIDADE, 2013) – nesta edição, o periódico tem como objetivo apresentar as diferentes questões e perspectivas políticas assumidas pelo poder público com relação à política de educação implementada para os jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no país; as principais concepções teóricas que fundamentam a educação na política de execução penal; as concepções pedagógicas implementadas na política de educação para estes sujeitos; a análise de experiências em andamento; assim como encaminhamentos implementados para a consolidação da política em âmbito internacional;

(11) *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas* (JULIÃO, 2013) – levando em consideração os diversos aspectos teóricos, políticos e pedagógicos que envolvem a política socioeducativa e de execução penal no Brasil, esta publicação tem como objetivo apresentar as diferentes questões e perspectivas políticas assumidas pelo poder público com relação à política de educação implementada para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no país e em âmbito internacional;

(12) *Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores* (ONOFRE, 2014) – resultado de pesquisa de doutorado, a obra analisa o papel da educação escolar como uma das possibilidades de influenciar, positivamente, a reinserção social de pessoas em privação de liberdade e destaca o que ela deve e o que pode fazer no interior das prisões;

(13) *O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas* (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014) – a obra reúne textos de pesquisadores nacionais e internacionais que têm sobre o espaço prisional um olhar e perspectivas para a construção do conhecimento científico;

(14) *Educación de Jóvenes y Adultos en Centros Penitenciarios: experiencias de Asia Central, America del Sur, África del Norte y Europa* (CZERWINSKI; KÖNIG; ZAICHENKO,

s.d.) – a obra apresenta uma série de discussões sobre as experiências de educação para jovens e adultos em unidades penais da Ásia, América do Sul, África e Europa.

Em uma análise geral sobre a produção apresentada, é possível perceber que ao longo dos anos vários desafios acadêmicos foram enfrentados, possibilitando a construção de um conhecimento até pouco tempo inexistente na área de educação. Vários pesquisadores de áreas diversas das ciências humanas e sociais, principalmente no campo da educação, se especializam no tema e passam a investir nessa discussão, contribuindo com recursos e ferramentas que possibilitam cada vez mais a emergência e o desnudamento do tema na universidade, a formação inicial e continuada de profissionais que atuam nas áreas da execução penal e do sistema socioeducativo, bem como instrumentaliza a implementação de políticas públicas, fundamentando possíveis encaminhamentos.

O Brasil já ultrapassou a etapa da discussão do direito à educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Está agora no estágio em que se deve analisar suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar propostas políticas, enfim, efetivamente avaliar seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconheço hoje que não é possível se dissociar a discussão da política de educação para jovens e adultos nos espaços de restrição e privação de liberdade do contexto das políticas de segurança pública, principalmente das diversas questões que envolvem o tema na atual conjuntura social. Assim, sem o objetivo de defender uma tese sobre o tema, dialogando com alguns pensadores do campo das ciências humanas e sociais, rascunhei, neste artigo, algumas questões que nos fazem refletir sobre os diversos aspectos que envolvem o sistema penitenciário na sociedade contemporânea. Entre estes, que é conflituoso, pelo menos no âmbito teórico e prático, o discurso predominante sobre o papel do sistema penitenciário como instituição de controle social no mundo moderno, no qual ainda se prima pela valorização discursiva de uma proposta de ressocialização do apenado. No debate, é possível verificar que, contrariando tal afirmação, existe todo um movimento político e ideológico que defende a segregação do indivíduo apenado, justificando-se pelo temor causado pelos recorrentes movimentos de resistência e violência gerados por uma constante desordem social. No entanto, concordando com Garland (1999), acredito que estamos diante de uma política que procura promover um novo estilo de engenharia situacional, em que a engenharia social fracassou.

Nesses 20 anos de trabalho na área e de estudos sobre a educação no cárcere e no sistema socioeducativo, compreendo a educação como ato de criar espaços para que o sujeito, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais. Temo que, inadvertidamente, ainda sigamos refletindo sobre as questões que envolvem a educação no ambiente de privação de liberdade dissociadas do seu contexto histórico, político e social. Nessa direção, correremos o risco de ficar presos na armadilha de acreditar, romanticamente, que a educação será a tábua de salvação, e não de que, pautando-se em princípios

éticos, ela é apenas um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, sobretudo de valores que permitirão aos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade refletirem melhor sobre a sua vida em sociedade, potencializando seu desenvolvimento como ser humano.

Diante de tais questões, compreendo que o espaço carcerário (de privação de liberdade), com todas as suas idiossincrasias, deve ser entendido como espaço educativo, como ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades (pessoal dirigente, técnico, docente e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independentemente de sua função, estar preparados e orientados nessa condição. Todos os recursos e os esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. Ou seja, todas as unidades devem possuir um projeto político institucional que oriente as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho do interno¹⁴.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para sua vida em sociedade. Assim como deve existir educação escolar e a educação profissional dentro do espaço carcerário como política de execução penal, hoje, também defendo que deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social.

Enfim, precisamos avançar no âmbito da política, principalmente deixando de lado a cultura do improviso, do amadorismo, da fragmentação e da descontinuidade das políticas públicas implementadas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Conferência Nacional de Educação Básica**. Documento final. Brasília: MEC: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2017.

¹⁴ A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) visando à "individualização da pena" prevê que a Comissão Técnica de Classificação deve apresentar propostas de "Plano de Atendimento Individualizado" aos internos, levando-se em consideração a pessoa humana, suas limitações e especificidades.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução CNPCP n. 3**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Conferência Nacional de Educação**: construindo o sistema nacional articulado de educação – o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. 1. Documento final. Brasília: MEC: 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 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. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=301922010b>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Conferência Nacional de Educação**: o PNE na articulação do sistema nacional de educação. 2. Documento final. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. . Ministério da Justiça – MJ. Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN**. Jun. 2014. Brasília: MJ/DEPEN, 2015. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

CAPELLER, Wanda. O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. **Temas IMESC: Sociedade, Direito e Saúde**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.127-134, dez.1985. Disponível em: <http://www.imesc.sp.gov.br/IMESC_pub/18.pdf>. Acesso em: 30 mar.2017.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da (Coord.). **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da Comunidade Educativa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006a.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Política Nacional de Execução das Medidas Socioeducativas**: conceitos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006b.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006c.

CRAIDY, Carmem Maria. **Educação em prisões**: direito e desafio. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010.

CZERWINSKI, Tania; KÖNIG, Eva; ZAICHENKO, Tatyana (Org.). **Educación de Jóvenes y Adultos en Centros Penitenciarios**: experiências de Asia Central, America del Sur, África del Norte y Europa. Alemanha: DVV International. 69 IPE, (s.d.)

DIAS, Aline Fávoro; ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. Educação de jovens em conflito com a lei: uma investigação de práticas escolares empregadas por diretores de escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. GT 18: Educação de pessoas jovens e adultas. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Pôsteres%20em%20PDF/GT18-6616--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. **Educação em Prisões**. Organizadores da Seção Temática: Elenice Onofre e Elinaldo Julião. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 38, n. 1, jan./mar.2013. p. 11-204. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/>

educacaoerealidade/issue/view/2030>. Acesso em: 30 mar. 2017.

EM ABERTO. **Educação em Prisões**. Organizador: Timothy D. Ireland. Brasília: INEP, v. 24, n. 86, nov. 2011. e-ISSN: 2176-6673 Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/252>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida; ASINELLI-LUZ, Araci. **O espaço prisional**: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas. Curitiba: Appris, 2014.

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

GARLAND, David. **Punishment and Modern Society**: a study in social theory. Oxford: Oxford University Press, 1990.

GARLAND, David. As contradições da “Sociedade Punitiva”: o caso Britânico. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 59-80, nov. 1999. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39244>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JULIÃO, Elinaldo F. **Sistema Penitenciário Brasileiro**: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2012.

JULIÃO, Elinaldo F. (Org.) **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade**: questões, avanços e perspectivas. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: UFSCar, 2011.

MEIRA, Claudia de Jesus; FANTINATO, Maria Cecilia. EJA em contexto de privação de liberdade: saberes potencializados pelo olhar etnomatemático. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Caxambu. Trabalho apresentado no GT 18: Educação de pessoas jovens e adultas. **Anais...** Cidade: publicador, ano. p. Xx-xx. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-3964.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

OLIVEIRA, Vivian de. Sistema socioeducativo: uma análise sobre as concepções do sistema de garantia de direitos do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015, Caxambu. Trabalho apresentado no GT 18: Educação de pessoas jovens e adultas. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4632.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Trabalho apresentado no GT 06: Educação Popular. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006.

ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: UFSCar, 2007.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. Trabalho apresentado no GT 18: Educação de pessoas jovens e adultas. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4794--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão**: o olhar dos alunos e professores. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

PEREIRA, Josilaine Antunes. Medidas sócio-educativas: um olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos adolescentes em conflito social no centro educacional regional de Lages/SC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Trabalho apresentado no GT

06: Educação Popular. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT06-3099--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

PEREIRA, Juliana Gomes. Acesso e enturmação de adolescentes em conflito com a lei em escolas municipais do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Caxambu. Trabalho apresentado no GT 18: Educação de pessoas jovens e adultas. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4283.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

PINHEIRO, Diogenes; FARAH NETO, Miguel. Quem são os jovens da educação prisional? Um perfil dos estudantes do Projovem prisional do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Trabalho apresentado no GT 03: Movimentos Sociais e Educação. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-1032%20int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

RANGEL, Hugo. **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones**: notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Paris: CIEP, 2009.

SANTOS, Pollyana dos. “Tirando cadeia”: processos de (trans)formação de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Trabalho apresentado no GT 03: Movimentos Sociais e Educação. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4060--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SANTOS, Pollyana dos. Trajetórias juvenis de mulheres em privação de liberdade e experiências escolares: os sentidos produzidos nos encontros e desencontros com a escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Caxambu. Trabalho apresentado no GT 03: Movimentos Sociais e Educação. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-4391.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. O adolescente em liberdade assistida e a escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Trabalho apresentado no GT 03: Movimentos Sociais e Educação. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT03-5539--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SORONDO, Fernando. **Os Direitos Humanos através da história**. Porto Alegre: Fundação Friedrich Naumann; Movimento de Justiça e Direitos Humanos, 1991.

STECANELA, Nilda; CRAIDY, Carmem Maria. Intérpretes de si: narrativas identitárias de jovens em conflito com a lei. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Trabalho apresentado no GT 03: Movimentos Sociais e Educação. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-442%20int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, 2006.

UNESCO. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, 2009.

VAZQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade cativa**: entre cultura escolar e cultura prisional – uma incursão pela Ciência Penitenciária. Rio de Janeiro: CBJE, 2010.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia; Editora Freitas Bastos, 2001b.

WILSON, James Q.; KELLING, George L. Broken windows: the police and neighborhood safety. **The Atlantic Monthly**, Boston, v. 249, n. 3, p. 29-38, mar. 1982. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/past/docs/politics/crime/windows.htm>>; <https://www.manhattan-institute.org/pdf/_atlantic_monthly-broken_windows.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

Data da submissão: 24/08/2016

Data da aprovação: 27/12/2016

ESCRITOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO DIFÍCEIS: A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA NO ESTADO DO PARÁ

Writings of hard labor and education: the prison education in Pará state

ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima¹

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha²

RESUMO

Este texto sistematiza os resultados de pesquisas realizadas no âmbito do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) acerca da educação carcerária no Brasil e também está articulado a um estudo pós-doutoral. Sua elaboração buscou aprofundar e contribuir com as discussões existentes sobre a educação em prisões. Evidenciamos as dificuldades que tais discussões têm tido no campo da efetivação de um programa de educação, capaz de estar ligado ao diagrama funcional dos sistemas prisionais, cujo caráter formativo é essencialmente disciplinar e punitivo. Foi realizado tomando por base as categorias trabalho e educação como elementos constitutivos das pessoas, e nele identificamos os fundamentos e as principais referências acerca do tema, trazendo, ainda, dados sobre a configuração da educação no cárcere em cenário nacional e, mais especificamente, na Amazônia paraense. O texto foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, incluindo a revisão da literatura e dos relatórios produzidos nesse campo, com fins de problematizar as categorias trabalho e educação carcerária como possibilidades de emancipação humana. Afirmamos que o modelo de educação que tem como fundamento a opressão e a manutenção da ordem pouco contribui com a ressocialização dos encarcerados e que as propostas educativas no cárcere retratam os limites, os poucos avanços e algumas possibilidades de um processo que se estabelece sob a égide da construção de novos parâmetros para a qualidade da educação ofertada nas unidades prisionais.

Palavras-chave: Educação Carcerária. Trabalho e Educação. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This text systematizes the results of a research carried out within the framework of the Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) about prison education in Brazil and is also articulated to a postdoctoral study. Its elaboration sought to deepen and contribute to the existing discussions on prison education. We show the difficulties that such discussions have had in the field of the implementation of an education program, capable of being linked to the functional diagram of prison systems, whose formative character is essentially disciplinary and punitive. It was carried out based on the categories of work and education as constitutive elements of the people and in it we identified the fundamentals and main references on the subject, also bringing data about the configuration of education in prison in a national setting and more specifically in the Amazon of Para. The text was developed through bibliographical research, including a review of the literature and the reports produced in this field,

¹ Estágio pós-doutoral na FaE/UFMG, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Pedagoga pela União de Ensino Superior do Pará (UNESPA). Professora Adjunta do Departamento de Educação Geral da UEPA, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gestão Educacional, Trabalho e Educação (GEPGETE/UEPA), do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA), do Observatório de Gestão Escolar Democrática (OBSERVE/UFPA) e do Observatório Nacional do Sistema Prisional da Universidade Federal de Minas Gerais (ONASP/UFMG). Técnica em assuntos educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Pará. E-mail: <amaues3@hotmail.com>.

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação pela FaE/UFMG, Pedagogo pela FURG. Professor Titular do Departamento de Administração Escolar (DAE/FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Coordenador do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP). E-mail: <fernandos@ufmg.br>.

in order to problematize the categories of labor and prison education as possibilities for human emancipation. We affirm that the education model based on oppression and the maintenance of order does little to re-socialize those incarcerated and that the educational proposals in the prison portray the limits, the few advances and some possibilities of a process of the construction of new parameters for the quality of the education offered in the prison.

Keywords: Prison Education. Work and education. Public Politics.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: MARCO GLOBAL³ E O CENÁRIO PARAENSE A PARTIR DE 1990

Passadas mais de duas décadas da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), em 1990, em que foram mapeados os desafios educacionais que vinham sendo vividos mundialmente, os desafios parecem ter dilatado. Naquele momento o foco esteve voltado para as necessidades básicas de aprendizagem e, assim, foram verificadas as múltiplas formas de enfrentamento e deliberados os esforços coletivos a serem empreendidos pelos sistemas educacionais, para superação dos inúmeros problemas apontados. Um conjunto de ações coletivas foi proposto com o intuito de fornecer meios possíveis para sua superação e para a promoção de melhorias das condições de vida das pessoas, especialmente de crianças, jovens e adultos, por meio da educação.

De lá pra cá, considerando os desafios de um novo milênio, outros dois grandes movimentos globais com os mesmos fins foram realizados, sendo um no ano de 2000, com a Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), dando ênfase a primeira infância, educação primária, habilidade e educação de jovens e adultos, paridade de gênero e qualidade e; a Conferência da Coreia em 2015, com a universalização do acesso à educação básica e qualidade. Nos dois momentos os eventos partem da mesma ideia, de princípios e metas promulgadas em Jomtien. Dialogar, avaliar, redimensionar e propor prioridades, quanto ao cumprimento das metas já definidas e, ainda, estabelecer novos compromissos educacionais em médio e longo prazo.

Na esteira do movimento global, no cenário paraense, temos a compleição de um sistema educacional permeado pela ambiguidade, intencional, bem aos moldes do que temos no campo nacional, ao longo da história da educação brasileira. O que demarcadamente serviu, naquele momento, como sustentáculo para a introdução de “políticas” que estivessem coadunadas com a lógica de mercado. Assim, as ações educativas precisam revelar resultados, atingir metas, evidenciar estatísticas e controlar as ações formativas, para que dessa forma possam atuar no sentido da responsabilização e dos ajustes reguladores necessários aos processos de empoderamento e ao mesmo tempo de desresponsabilização das ações governamentais, em qualquer que seja a esfera da sociedade.

³ De acordo com os dados do *Relatório de Monitoramento Global 2013/14* (UNESCO, 2014) e do *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015* (BRASIL, 2014).

As políticas educacionais no Estado do Pará, a partir da década de 1990, vêm sendo desenvolvidas sustentadas pela óptica do gerencialismo, alimentadas pelo ideal de que essa é a perspectiva capaz de proporcionar os elementos necessários para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo Estado. De acordo com Shiroma, Morais e Olinda (2002), a orientação a partir dessa matriz tem como base de sustentação prioritária a lógica de mercado e no campo educacional está diretamente pautada pela composição de indicadores. Partimos do suposto de que minimamente, ou pelo menos, tais informações poderiam convergir para subsidiar as ações educativas a serem desenvolvidas.

Na Secretaria de Educação do Estado do Pará, esse movimento foi amplamente configurado nas políticas de formação de gestores. No campo da gestão escolar, tais constatações podem ser evidenciadas ao longo dos estudos realizados por Araujo (2006, 2012) acerca dos programas de formação de gestores Progestão e Escola de Formação de Gestores⁴, que, entre outras sinalizações, enfatizam que, da década de 90 até os dias atuais, ainda são as ações pautadas em práticas de políticas conformadoras e de cunho formal que sustentam os discursos, as práticas ou as tentativas de projetos educativos e, ainda que em muito, eles são inteiramente dependentes da ação dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Santos (2004), para a sociedade civil, em suas vastas representações, isso hoje requer ações que vão desde a apropriação da lógica até a pura e simplesmente incorporação dos seus diferentes ou, nem tanto, termos e expressões utilizadas e ressignificadas para traduzir a necessidade de inserção da lógica mercadológica. Entretanto, para o governo do estado⁵, isso vem sendo efetivado por meio do discurso **do compromisso educacional com a implantação de critérios de representatividade, qualificação e competência técnica para a administração escolar** (PARÁ, 1994 s.d., p. 3, grifo nosso).

Pautadas por esse princípio, as mudanças educativas no Estado do Pará a partir de 1990 foram alojadas no *Plano Decenal de Educação para Todos 1994-2004* (PARÁ, 1994), que representou naquele momento as orientações acerca da gerência de qualidade total para a educação. Diretrizes que desde então vêm sendo desenvolvidas e ampliadas a partir das prescrições advindas, dentre outros documentos, dos relatórios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (criado em 1990 e reestruturado em 2005)⁶, da Prova Brasil e do IDEB (em 2007), que contêm entre os seus dados o quadro deficitário das diferentes etapas e modalidades do ensino, sobretudo no que diz respeito à qualidade da educação ofertada e as metas a serem atingidas para contemplar o acesso e a permanência dos alunos na escola. Com ênfase no caos instalado entre a educação da juventude brasileira, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país. Enfatizamos a população jovem por esta ser a maioria preponderante na estrutura educacional

⁴ Cf. ARAUJO, 2006, 2012.

⁵ Gestão de Almir Gabriel e Simão Jatene, consecutivamente nos anos 90 até 2006 e de 2010 até os dias atuais.

⁶ O SAEB vem cumprindo o papel ao longo desses anos de promover a cultura da avaliação no Brasil, contribuindo, ao mesmo tempo, para o estabelecimento de padrões de qualidade do ensino. Esses dados podem ser conferidos nos relatórios referentes ao ano de 2001 (ARAÚJO, 2005).

brasileira, de acordo com a composição contida na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Vejamos no quadro abaixo:

QUADRO 1
Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro – Lei nº 9.394/1996

Níveis	Etapas	Duração	Faixa etária	
Educação Superior	Ensino Superior	Variável	+ de 18	
Educação Básica	Ensino Médio	03 anos	De 15 a 17	
	Ensino Fundamental	09 anos	De 6 a 14	
	Educação Infantil	Pré-escola	02 anos	De 04 a 04
		Creche	03 anos	De 00 a 03

Fonte: Elaborado pelos autores.

Procedendo-se da demarcação de alguns subsídios que ajudam a compreender as políticas educacionais no cenário global, nacional e local, partimos da configuração da estrutura do sistema educacional brasileiro para a apreensão das evidências que nos levam a considerar a carência de políticas educativas de maneira geral e, mais especificamente, a falta de compromisso com a população jovem (considerando que esta compõe mais de 20% de toda a população brasileira). Vejamos o demonstrativo dos jovens no Brasil.

Nesse sentido, os indicadores da população jovem no Brasil, com idades entre 18 e 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude, constituem mais de 21% do total da população brasileira (IBGE, 2010), sendo a maioria deles negros, sem emprego, sem renda e ainda fora da escola, evidenciando assim a necessidade de políticas que se encaminhem no sentido da atenção e do compromisso com essa parcela da população, o que incide de maneira direta nas políticas ou da falta delas nos processos da formação geral dos mesmos.

Com a compreensão da estrutura do sistema educacional brasileiro, esses entre outros indicadores, que podem ser verificados em diferentes publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁷, do IBGE 2006 e 2010, MEC/INEP 2002 e 2010, IDEB 2007 e 2013, são dados que revelam que, embora alguns avanços possam ser considerados no que se tange ao crescimento das taxas de escolarização, universalização e cobertura do ensino nas séries iniciais, muitos outros atestam a ineficiência do sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito à nossa juventude, conforme podemos verificar na tabela a seguir, especificamente do Estado do Pará.

⁷ Sobre esses dados poderão ser consultadas as seguintes publicações: INEP, 2003, 2004.

TABELA 1
Média IDEB – Brasil e Pará

	2005		2007		2009		2011		2013		METAS 2021	
	Brasil	Pará	Brasil	Pará	Brasil	Pará	Brasil	Pará	Brasil	Pará	Brasil	Pará
Anos Iniciais (E.F.)	3,8	2,8	4,2	2,8	4,6	3,7	5,0	4,0	5,2	3,6	6,0	5,1
Anos Finais (E.F.)	3,5	3,1	3,8	2,9	4,0	3,1	4,1	3,6	4,2	4,0	5,5	5,2
Ensino Médio	3,4	2,6	3,5	2,3	3,6	3,0	3,7	2,8	3,7	2,7	5,2	4,4

Fonte: Elaboração pelos autores.⁸

Se os resultados apresentados forem comparados à média nacional, no caso do Estado do Pará, as características observadas, seja na dimensão qualitativa seja na quantitativa, indicam o quadro de extrema inferioridade em que nos encontramos, com relação aos níveis de escolarização, à eficiência e à produtividade do sistema e também ao rendimento escolar, hoje, particularmente, no que diz respeito ao ensino médio e, mais especificamente, à educação profissional, a etapas e à modalidade do ensino onde está concentrada a grande maioria dos nossos jovens.

Temos um Estado que fulgura entre as piores redes educacionais do Brasil. As de mais baixa qualidade e, ainda entre as escolas, algumas das piores de todo o território nacional,⁹ com um Ensino Médio deficitário e, não bastando, além de nossos jovens terem um ensino de péssima qualidade, a maioria deles está fora da escola.

A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: EVIDÊNCIAS DO ESTADO DO PARÁ

Os déficits educacionais¹⁰ na história da educação brasileira transitam entre: distorção idade/série, alta taxa de analfabetismo, falta de estrutura física, qualificação, investimento e a precarização geral do atendimento. Quer seja nas redes públicas quer seja na privada. Os indicadores revelam: vamos de mal a pior. No sistema carcerário então as práticas são reveladoras da esmagadora tendência de exclusão social que se arrasta ao longo da história da educação brasileira (OLIVEIRA, 2002).

⁸ A partir de dados do INEP (2005, 2007, 2009, 2011, 2013). Disponíveis em: <ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 mar. 2016.

⁹ Idem. Cf. em <ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 10 mar.2017.

¹⁰ Considerando os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tanto em Português quanto em Matemática, o desempenho das escolas públicas é pior que das escolas da rede privada (português, 300 contra 240,9) (matemática, 313,0 contra 248,5). Dados do Enem 2005 revelam que os alunos do Pará fizeram, em média, 54,6 pontos contra 52,5 de região Norte e 55,9 do Brasil, na prova de redação (ARAÚJO, 2006).

Isso no nosso entendimento não indica uma responsabilização¹¹ diretamente voltada a um dos segmentos que compõem a escola, mas sim ao atendimento de uma demanda que deve ser trabalhada, cumprida e superada em níveis macro das políticas educacionais do país.

Considerando as orientações contidas nos documentos da Unesco (2008), produzido por Gomes (2008), onde está referendado que, para que o conceito de responsabilidade educacional seja vivido, é preciso contar com o reconhecimento de três aspectos:

1- A educação é um direito. A privação desse direito em alguma das suas dimensões, como o padrão de qualidade, tem consequências imediatas e remotas, ao longo de toda a vida, porém a maior parte delas palpável, que pode ser definida.

2- Se esse direito é subtraído de alguém, haverá responsáveis por atos e omissões.

3- Se existem responsáveis, eles devem ter os seus atos e omissões tipificados clara e concretamente e, assim, penalizados. Naturalmente, antes de lesarem o direito, devem estar conscientes das suas consequências. E, mais importante ainda, além de serem penalizados, cabe ao Estado tomar as providências necessárias para restaurar esses direitos lesados (GOMES, 2008, p. 11).

No Brasil a educação no cárcere chegou ao sistema prisional por volta de 1950 e tem por objetivo a configuração de instrumento de ressocialização para os apenados, considerando que essa oferta poderia de alguma maneira contribuir para a redução dos índices de criminalidade.

As incursões que fazemos tomam por base os dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (INFOPEN) – que é atualizado pelos gestores dos estabelecimentos prisionais desde o ano de 2004. No referido relatório são sintetizadas as informações sobre os estabelecimentos e a população prisional do país, objetivando o diagnóstico do sistema carcerário como um todo, com vistas à elaboração de “políticas públicas cada vez mais adequadas à realidade prisional” (BRASIL, 2014a).

De acordo com o relatório, o Brasil está entre os quatro países com a maior população prisional do mundo (são, no total, 607.731 pessoas privadas de liberdade) figurando entre países como Estados Unidos (2.228.424), China (1.657.812) e Rússia (673.818) (BRASIL, 2014a, p. 12). Uma das questões mais preocupantes é que a taxa de aprisionamento brasileira, ao contrário dos demais países, vem aumentando.

Considerando os registros do Relatório do INFOPEN (BRASIL, 2014a) sobre o perfil da população carcerária, destaca-se sobremaneira o baixo nível de escolaridade da população prisional do país. Do total de pessoas presas, 6% são analfabetas, 9% alfabetizadas sem cursos regulares, 53% têm o ensino fundamental incompleto e 12%, o ensino fundamental completo. Não obstante aos dados supramencionados, apenas 38.831 mil pessoas presas estavam realizando alguma atividade educacional, o que equivale a 10,7% do total.

¹¹ Assim responsabilização no campo educacional pode ser compreendida quando dela emanar um conjunto de direitos e deveres que já se encontram estabelecidos no campo legal, como os que compõem a Constituição de 1988 e a LDB, destacando entre outros princípios: o acesso e a permanência dos alunos com êxito, a otimização, a aplicação e a redistribuição equitativa dos recursos, a transferência, o repasse e a transparência na locação e o uso dos recursos, a articulação entre os diferentes serviços públicos e a definição clara das competências de cada segmento, entre outros (cf. REVISTA RETRATOS DA ESCOLA, 2008.).

Os problemas no sistema penitenciário que se concretizam em nosso país devem nos conduzir a profundas reflexões, sobretudo em uma conjuntura em que o perfil das pessoas presas é majoritariamente de jovens negros, de baixa escolaridade e de baixa renda (BRASIL, 2014a, p. 12)

Esses dados isoladamente não seriam dissonantes se não fosse sua real aproximação com o que ocorre com a juventude fora do cárcere. O que certamente demanda a urgência de ações governamentais que evidenciem a elaboração de políticas e projetos voltados à garantia do direito à educação dos apenados que desejem estudar.

A tabela abaixo (TABELA 2) evidencia a população carcerária do Estado do Pará, que está incluída nos espaços educativos formais.

TABELA 2
Demonstrativo da população carcerária nas escolas – Pará

	Número de unidades com sala de aula	Quantidade de salas de aula	População carcerária total	Número de atendidos	% de pessoas presas em atividades educacionais
Pará	23	59	12.604	1.054	8,4%
Brasil	632	1.661	364.580	38.831	10,7%

Fonte: Elaborada pelos autores baseado em Brasil (2014 a e b)

Consideramos, portanto, que o nível de ofertas vem inversamente proporcional ao número de apenados. O perfil da população carcerária jovem cresce de maneira assustadora a cada dia, atendida nesses espaços nos últimos cinco anos (de 2011 a 2016), considerando a realidade do Estado do Pará e, mais especificamente, a região metropolitana, não só está fora da escola como está dentro das prisões, de acordo com o relatório (BRASIL, 2014a). A partir da constituição dos indicadores acima, evidenciamos um panorama da educação no cárcere em cenário nacional que nos ajuda a demonstrar e compreender a educação carcerária no Estado do Pará.

DOS OBJETIVOS

Assinalamos que de maneira geral a educação encontra-se pautada pelos objetivos e pelas diretrizes que norteiam a prática educativa das penitenciárias, com proeminência para as ações assentadas por diretrizes de ressocialização, ordem e aceitação por parte dos encarcerados da sua condição.

DA RESPONSABILIDADE

Em que pese a responsabilidade e o compromisso com a oferta da educação carcerária no Estado do Pará, ainda vem sendo desenvolvida por meio de políticas (ou pela falta delas) e práticas pouco planejadas e que em grande parte dependem da boa vontade e/ou da iniciativa de governantes e dirigentes.

DO QUADRO GERAL

Do quadro geral temos no Pará um total de 40 unidades prisionais do Estado, hoje, apenas 21 possuem a modalidade de educação formal ou não formal. De acordo com os dados do relatório do Sistema Penitenciário do Pará de abril de 2013, o Estado do Pará possui 40 unidades penais, com capacidade para acolher 7.243, mas atualmente possuem um quantitativo de 12,5 mil presos, dos quais 11.251 estão sob a guarda da SUSIPE.

Acerca dos dados nacionais que se referem a raça e escolaridade, na Tabela 3 temos um panorama da juventude no cárcere, considerando que a maioria dos apenados tem entre 18 e 24 anos (IBGE, 2010).

TABELA 3
Juventude carcerária/Raça e escolaridade

Dados IBGE 2010										
Cor-raça	Número	Escolaridade								TOTAL
		Analf	Alfa	E.F.I.	E.F.C.	E.M.I.	E.M.C.	E.S.I	E.S.C.	
Branços	1.623	787	1.133	6.258	989	1.215	723	48	48	11.251
Negros	1.948									
Pardos	7.139									
Amarelos	325									
Índios	86									
Outros	130									
Total	11.251									

Fonte: Elaborada pelos autores, a partir dos dados em IBGE (2010).

DAS AÇÕES

As ações educativas no sistema carcerário paranaense tiveram apoio a partir de 2013 da Divisão de Assistência Carcerária (DAI), juntamente com a Administração Penitenciária e a com a SUSIPE, desenvolvendo de maneira conjunta atividades que envolviam alfabetização¹², 1ª, 2ª e 3ª etapas do ensino fundamental. Entretanto, essas atividades foram desenvolvidas de maneira informal.

¹² No decorrer do projeto formações desses profissionais foram realizadas pelo Banco do Brasil, que por meio do projeto BB Educar ofertava a alfabetização aos analfabetos, disponibilizando treinamento, material didático, uniformes e recursos pedagógicos para a efetivação do trabalho dos alfabetizadores.

DA CONFIGURAÇÃO E DA FORMALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

O desenvolvimento das atividades educativas foi efetivado por meio da junção de profissionais de educação do próprio sistema, que desempenhavam a partir de uma rotina e uma metodologia de trabalho previamente estabelecida em um conjunto de ações educativas nos espaços carcerários do CRF, CRA I, CRA II, PEM I, PEM II e CRAN.

A partir de 2006 foi estabelecida a assinatura do Convênio de nº 603/2006 entre a Secretaria de Educação – SEDUC e SUSIPE, assentado e firmado tendo como base a proposta do projeto nacional Educando para a Liberdade Nacional, que tinha por objetivo a implantação de turmas de educação de jovens e adultos do ensino fundamental e do médio, nas instalações Penitenciárias como a CAHF, CRA I, CRA II, CRA, CRC, e PEM II.

Entre as principais cláusulas do Convênio, destacava-se o Parágrafo Único que dizia que por medida de segurança dos professores, as turmas só poderiam ser formadas por no máximo 15 (quinze) alunos no regime fechado e 30 (trinta) no regime aberto e no semiaberto.

DA COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

A coordenação da educação do sistema prisional no Estado do Pará é realizada por meio da parceria entre a administração do sistema prisional e o convênio com os órgãos responsáveis pela educação, sendo a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), as Secretarias Municipais de Educação (SEMECs) e, ainda, pelas parcerias estabelecidas com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Secretaria de Estado Emprego e Renda (SETER). Com profissionais como: pedagogos, professores, coordenadores, agentes da educação, assistentes sociais, psicólogos e demais colaboradores.

DO TOTAL DE ATENDIDOS

Do total de pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais no Estado do Pará temos 217 na alfabetização, 624 no ensino fundamental, 199 no ensino médio, 8 no ensino superior, 55 em cursos técnicos (acima de 800 horas/aula) e 16 em cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2014a, p. 124). Esses números correspondem a 8,4% do total da população prisional do Estado do Pará.

SOBRE O INGRESSO E A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

A educação, qualquer que seja a sua oferta, continua sendo um dos instrumentos de garantia de direito, dignidade e possibilidade de mudança de vida dos sujeitos. O ingresso à educação no cárcere tem sido cada vez mais um dos meios que os encarcerados têm para o reestabelecimento de sua condição e exercício de cidadania, já que este se encontra fora de toda e qualquer outra forma de convívio social.

A partir da identificação dos elementos acima, percebemos que a educação se configura como instrumento de efetivação e garantia de direitos. Verificamos então, de acordo com os dados demonstrados, que, no Estado do Pará, o panorama de atendimento educacional da população carcerária acontece sem que sejam efetivadas políticas diretamente voltadas para essa população, tendo um déficit que não atinge nem 20% do desejável um sistema prisional que opera aos moldes do que acontece no Brasil acima da sua capacidade. Nossa constatação é a de que o cenário da educação carcerária no Estado do Pará, no que tange às mulheres, é pior ainda, considerando a década de 1990 como recorte temporal, as políticas se colocam ao longo dessa década como seguidoras das diretrizes desenvolvidas no cenário da educação brasileira e tratam essa parcela da população no campo de duplamente excluídas.

O que vem prevalecendo nos campos dessas formulações são as orientações contidas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que proclama como papel essencial para o desenvolvimento da educação a introdução de elementos que possam atuar para a construção de um ser humano mais harmonioso e autêntico, capaz de intervir diante de situações de exclusão, pobreza e opressões vivenciadas.

Desse modo, então, o que tem sido proposto para a política educacional em nível nacional para essa década está de acordo com uma postura de governo, assumida pelo Estado brasileiro, e que apresenta a política educacional voltada para a qualidade em todos os níveis de ensino. Nesse formato de política, a ênfase é dada à eficiência e à competitividade, na formação, no treinamento e na reciclagem de recursos humanos e a qualidade na educação ofertada visa a produtividade com base nos objetivos mercantis que permeiam a discussão empresarial

Santos (2005, p. 1) afirma que, no caso do Estado do Pará: “[...] de certa forma a tendência é refletir as políticas implementadas nacionalmente, mas em alguns aspectos ganha coloração específica em função de processos sociais e políticos que expressam a correlação de forças presentes na sociedade local”.

Nesse sentido, podemos dizer que as questões relativas à educação no Estado do Pará, considerando ou não a educação ofertada no interior das prisões, estão diretamente ligadas à recuperação e à reorientação da política educacional em nível nacional e local, trabalhando na criação de um sistema de ensino que possa atuar para elevar a qualidade da educação ofertada no Estado, hoje de maneira mais evidente ainda. Não obstante, a instituição do Sistema de Ensino no Pará ser de 1998, por meio da Lei 6.170, a mesma prevê, como atribuição para as diferentes instâncias responsáveis, a normatização e a coordenação da política educacional no estado, além do acompanhamento no perfil do atendimento. Isso inclui, segundo Santos (2005),¹³ as instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada e todas aquelas vinculadas ao Poder Público Municipal onde não houver sistema próprio.

¹³ Ao longo do seu texto, a autora caracteriza o perfil de atendimento educacional no Estado do Pará por nível e modalidade de ensino, número de alunos matriculados por dependência administrativa, municipalização, entre outros dados que caracterizam o atendimento educacional no Estado.

ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO CARCERÁRIA

Essa breve identificação da educação no contexto do cárcere tem como objetivo evidenciar a maneira como as formulações educativas vêm ocorrendo nesse cenário. Transitaremos, a partir de agora, pelo campo da educação carcerária considerando as principais referências e suas especificidades.

Partimos do entendimento de que a educação deve ser compreendida como instrumento imprescindível à formação das pessoas, atuando no sentido da ampliação de sua leitura e sua compreensão de mundo, suscitando nelas a busca por autonomia, independência, coletividade, por meio da construção do conhecimento e a partir disso a superação, a integração e a transposição desse caráter formativo, que deve ter por princípio fundamental e é por essência transformador.

A educação carcerária aponta para uma organização a partir dos tempos e dos espaços de uma educação que considere fundamentalmente a cultura prisional como possibilidade formativa. Uma cultura marcada pela privação da liberdade, pela repressão, pela ordem, por disciplina e penalidades, objetivando prioritariamente a adaptação e a adequação dos encarcerados à vida no cárcere. São ações adaptativas, domesticadoras e que apontam mecanicamente quais as ações a serem desenvolvidas. De acordo com Foucault (1984), a educação para detentos é por parte do poder público ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento.

Portanto, uma escola que, para qualquer que seja o público, se comprometa em ser:

[...] não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um lócus em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder (HORA, 2000, p. 38).

Nesse sentido, interessa-nos pontuar qual a ideologia que permeia as “novas” formas e os espaços de reprodução do conhecimento e se esses espaços e formas têm contribuído para processos de ressocialização, inclusão ou para a ampliação da exclusão.

O contato com uma vasta e diferenciada revisão da literatura no campo da educação carcerária tem sido fecundo para a reafirmação e o confronto entre algumas das muitas referências para a construção de práticas pautadas numa perspectiva efetivamente emancipadora e inclusiva e tem nos permitido algumas reflexões e questionamentos sobre os elementos que baseiam e que configuram tais práticas.

Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, poder altamente concentrado e de exclusão nas discussões e decisões (PARO, 2002). Podemos dizer que tem sido exatamente a contradição que vem demarcando, sobremaneira, as relações estabelecidas nos espaços educativos. É a partir daqui que os elementos de contradição se evidenciam e compõem nossa agenda de interesses.

Acerca dos elementos de contradição, utilizamos ao que à luz de Cury (1992, p. 30-32) expressam:

[...] uma relação de conflito no devir do real [...]. Nas contradições, há uma relação entre o que há de comum a todos os fenômenos e o que há de específico a cada um deles. O Universal existe no particular, e o que leva a distinguir um fenômeno de outro é a captação do que existe de comum entre um fenômeno e os outros, e aí notar o que nele há de específico, ou seja, o que o diferencia qualitativamente de outras formas de movimento.

Para uma maior compreensão de como a temática apresentada vem compondo o panorama educacional brasileiro e qual a projeção da educação carcerária efetivada nesse contexto, sobretudo no Estado do Pará, partimos das referências legais que sinalizam para a garantia do direito à educação pública de qualidade e para todos, situadas primeiramente na Constituição Federal de 1988, que, resguardadas as limitações, é democrática em muitos sentidos.

Para muitos, é razoável a interpretação de que ela é uma “carta de mistura”, permeada por avanços e retrocessos. É reveladora do lado retrógrado da sociedade e retrata também a sua face moderna. Dessa forma podemos dizer, ainda que apresente contradições, que é, certamente, a Constituição que mais consagra os direitos dos cidadãos e incorpora as conquistas sociais, em que pese a defasagem entre os campos dos avanços nos direitos civis e a ausência de garantia nos direitos sociais¹⁴. É nesse espaço que nos movimentamos. No que tange às especificidades da educação e seus detalhamentos, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que vamos encontrar legitimação. No que se refere diretamente à garantia da educação para todos.

Sabemos, entretanto, que as tentativas de práticas escolares democráticas têm se constituído em elemento preponderante para a elaboração dos documentos oficiais. Isso nos remete a pensar que o discurso democrático tem se configurado em elemento estruturante fundamental no campo da retórica de caráter oficial (SAVIANI, 1997).

Podemos dizer que, desde os primórdios da colonização do Brasil até os dias atuais, a configuração das políticas vivenciadas se estrutura por meio de um regime híbrido que transita entre o autoritarismo, a ditadura e a democracia. É nesse contexto que vai sendo tecido um conjunto de reformas que, emanadas das elites dominantes, têm suas implicações e resvalam sobre toda a sociedade, sobretudo, as camadas pobres (OLIVEIRA; DUARTE, 2001).

Seguido da contextualizado e percorridos os caminhos possíveis para a elaboração de um quadro de referências que pudesse ao mesmo tempo servir de elemento identificador para a educação carcerária de maneira ampliada e também para uma construção propositiva para nossas análises, no que tange à concretização da educação efetivada para as jovens mulheres encarceradas no Estado do Pará, seus instrumentos e mecanismos, passamos agora para as referências acerca das categorias trabalho e educação, como estratégia e fundamento para a compreensão da sua efetivação nas escolas, portanto, um olhar para a dinâmica escolar e sua expressão na organização

¹⁴ Cf. OLIVEIRA (2001), SAVIANI (1997), FÁVERO e SEMERARO (2002).

da educação carcerária. Sobre a garantia do direito à educação, qualquer que seja a oferta, é notória a evidência de dois projetos com faces bem distintas. Em que pese as evidências da educação no cárcere, isso fica bem mais evidente, a saber:

QUADRO 2
Evidência de diferentes projetos educacionais

Formação e transformação do ser	Anulação e aceitação do ser Repressão
Socializa os saberes e as informações existentes na sociedade	Ordem Essencialmente disciplinar
De e para o interesse social	Homogeneizadora
Estimula a criatividade e ações inovadoras	Segregadora
Inclusiva	Fortalece a dualidade social
Atua sob a ideia de igualdade e reconhece a diversidade	Discriminatória
Fortalece a dualidade social Humanização	Excludente Anulação do ser Domesticação

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro acima revela o quão ambíguas, duais e conflitantes são as referências adotadas nos processos educativos aplicados em espaços formais e não formais. Um amplo conjunto de reformas vem sendo incorporado pelas escolas, conjuntos de regras, padrões e modelos orientadores de novas práticas, os quais cotidianamente são adotados como norteadores das ações a serem desenvolvidas em todos os campos da atividade humana, sobretudo, no educacional.

Consideramos que nos dois casos a educação deve ser compreendida como um processo capaz de contribuir com a humanização, conscientização, formação e transformação humana. E isso só pode ser possível por meio da elaboração e da efetivação de uma proposta educativa que considere a inserção das pessoas (sem distinção) nos processos de vida humana e social, qualquer que seja a possibilidade e a sua articulação direta com o mundo do trabalho. A efetivação de um projeto responsável, consistente e que efetivamente vislumbre mudanças propositivas para a vida das pessoas, sobretudo, as encarceradas.

As referências, como vimos, são fortemente marcadas pelo seu caráter ambíguo, evidenciando em alguns momentos o seu caráter inovador e condizente com práticas democratizantes e, em outros, se legitimando como instrumento de

perpetuação de práticas conformadoras de dominação e configuradoras de uma tendência moderna de encobrimento do outro, por meio de estratégias que têm exatamente o papel de mascarar o quão equivocadas, duvidosas e imprecisas são as políticas públicas nesse campo e, ainda, cumprem com eficiência o papel de mascarar os artefatos tendenciosos de sustentação de preceitos liberais, onde os indicadores e os resultados (nem sempre condizentes com a realidade) sustentam a ideia de que muito vem sendo feito.

O que dizemos em muito encontra ratificação quando nos deparamos com os papéis que vêm desempenhando hoje os gestores dos espaços carcerários de norte a sul do país, quando chamados a atuar no sentido de uma postura combinatória entre atitudes práticas e produção de resultados.

Com efeito, a combinação do neoliberalismo com a ideologia da globalização criou disposições ideológicas assentadas em valores, normas, atitudes, aptidões, que, apesar de aparentemente corresponderem ao interesse de todos, interessa mais particularmente ao grupo dirigente (LEHER, 2002, p. 197).

Foram impactadas por essas formulações que os sistemas e os órgãos gestores, sobretudo os de ensino¹⁵, tiveram que renovar em relação às suas práticas, assumindo como função social prioritária a preparação de sujeitos aptos a desempenhar seu papel dentro dessa nova configuração de sociedade. Essa é a lógica que se espraia em todos os demais órgãos públicos e, infelizmente, a lógica que tem prevalecido nos espaços prisionais.

A SÍNTESE E A CRÍTICA: APROXIMAÇÕES DO CONCLUÍDO

No Brasil a configuração das políticas públicas em geral, no que diz respeito ao campo das orientações, em muito se aproxima e se orienta pelos acordos pactuados com organismos internacionais e pela sua articulação e compromisso com a efetivação de um conjunto de programas sociais e estratégias de financiamentos que sugerem as diretrizes orientadoras de ações a serem desenvolvidas entre os segmentos envolvidos. Nesse sentido, são pautados pela abertura dos canais de negociação, ampliação da participação das pessoas, onde seus reflexos devem ser experimentados nos diferentes segmentos que compõem a sociedade.

Ensejamos que isso é o que deve impulsionar os anseios, o compromisso e a atuação dos que desejam a efetivação de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária para todos. No ensino, especificamente da população carcerária, é importante resgatarmos a ideia de uma educação que tem como referência os princípios da ordem e da conformação dos sujeitos diante da sua condição. Entendemos que esta, de acordo com Frigotto (2002), deve ser vista como uma possibilidade de transformação humana e exercer a função social de intervir na construção de uma sociedade justa e igualitária, no sentido de aprofundar o entendimento acerca do

¹⁵ Cf. SAVIANI (2008).

desenvolvimento humano enquanto prática que se coloca na tentativa de superar os preceitos de uma democracia débil e formal, garantindo o direito social de mais e por mais pessoas quantas forem necessárias.

Para Gadotti (1987), ao estabelecer como prioridade de atendimento da educação como garantia de direito, devemos considerar que um dos grupos sociais que se encontra em grau de vulnerabilidade e discriminação social inclui as pessoas privadas de liberdade.

No Brasil tínhamos, em junho de 2014, 607.731 pessoas presas e apenas 10,7% delas têm acesso a alguma atividade educacional. Embora seja um direito constitucionalmente garantido, raramente este vem sendo reconhecido e respeitado, na maioria das vezes, depende da boa vontade dos políticos e das direções de cada espaço.

Ao analisar a dinâmica da escola formal, reconhecemos elementos de contradição que por si só a tornam excludente e segregadora, contraditoriamente, se utilizando de elementos próprios dos ideais de democracia como gestão compartilhada, canais de comunicação ampliados e conselhos deliberativos. Nos espaços privados de liberdade, a coisa parece coexistir entre o abismo intransponível da disciplina, da punição, da ordem e no hiato entre o que se planeja e o que se pratica. Vimos uma perspectiva educacional que não guarda correspondência efetiva com as práticas emancipatórias e, o pior de tudo, uma prática intimamente alinhada a um projeto educacional voltado para a promoção de interesses e capacidades meramente conformadores do cumprimento de leis sem a menor preocupação com o que efetivamente se faz.

Consideramos que entre os principais achados e alguns dos seus mais importantes significados no cenário da educação carcerária paraense, podem ser revelados, sem que estejam necessariamente nessa ordem, como um modelo em que as práticas educativas na carcerária se constituem como uma estratégia eficiente de manutenção da ordem e encobrimento do outro. No Estado do Pará, as estratégias utilizadas na educação carcerária estão assentadas nos princípios da: a) ordem; b) da boa vontade dos gestores, c) da lógica da eficácia e da eficiência do sistema com base em indicadores, d) pelas parcerias público-privadas e, e) pela contratação de pacotes educacionais que privilegiam cada vez mais as iniciativas privadas.

Fatos esses que apontam para uma realidade que demarca: a inexistência formal de resolução no Conselho Estadual de Educação, que trate especificamente sobre a oferta da educação nos estabelecimentos penais e de políticas para essa parcela da sociedade e ainda a falta de escolas credenciadas especificamente para o atendimento do aluno privado de liberdade ou o aumento de escolas que atendam a essa população cada vez mais crescente.

Não obstante, temos ainda que o serviço a que se propõe a educação dos encarcerados está assentado, sobretudo, na afirmação de que a lógica da ordem deve ser a grande referência para as organizações que se propõem incidir sobre a vida dos sujeitos, considerando aqui a educação como instrumento de disseminação desse ideário. Portanto, configura-se uma nova (ou nem tão nova) forma de se ver e perceber a qualidade educacional associando-a diretamente aos princípios da punição e da coerção.

Concluimos por dizer que é preciso ter clareza de que a educação, em qualquer que seja a forma e a oferta, deve ser compreendida como fruto de amplo processo de lutas e conquistas de garantia de direitos de todos e para todos, e isso deve continuar a ser perseguido por todos, com sua ampliação crescente. Que a sua efetivação deve ser construída a partir do entendimento desse processo, deve resultar das ações de caráter coletivo e da vontade de seus agentes, entendida como uma prática que está diretamente ligada à função social da escola que, num movimento contra-hegemônico, deve tentar de tudo para agir tendo como pressuposto basilar uma política e uma prática pedagógica e administrativa voltada para a orientação de processos de efetiva qualidade social e de participação das comunidades local e escolar.

Nossa tentativa esteve voltada para o resgate da educação carcerária enquanto instrumento e uma prática democrática no processo educativo, caracterizando-se como ação humana que tem como função social intervir na construção de uma sociedade justa e igualitária, em que todas as partes interessadas possam ser ouvidas e as decisões sejam partilhadas rumo ao cumprimento da função social e dos objetivos da educação em uma sociedade democrática, nesse sentido:

[...] é possível afirmar que, para dar conta de seu papel, ela precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Por um lado, por que ela se situa no campo das relações sociais onde, como vimos, torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque, também como vimos no início deste trabalho, a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária (PARO, 2001, p. 52).

Não se pode esquecer que a educação deve ser encarada como um processo responsável por promover, articular e envolver integralmente as pessoas que compõem a sociedade como um todo, tendo claro que as políticas devem ser encaradas como uma intencionalidade e que entre a sua definição e a sua execução de ações existe um grande espaço aberto a múltiplas determinações, espaço onde podem agir os sujeitos da educação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M.A.M. de L. **O progestão no contexto da modernização do Estado brasileiro: mediação para democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial?** 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2006.

ARAUJO, M.A.M. de L. **A gestão premiada: a experiência de gestão do C.E.E.M.R.C. São Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará.** 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGED do Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2012.

ARAÚJO, C. H., Nildo Wilson Luzio, Eliezer Pacheco. **Rede Nacional de Avaliação da Educação Básica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 abr.2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Sistema Integrado de Informação Penitenciária – INFOPEN. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. Brasília: INFOPEN, jun. 2014a. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-esta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 16 abr.2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Sistema Integrado de Informação Penitenciária – INFOPEN. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: mulheres**. Brasília: INFOPEN, jun. 2014b. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008**: educação para todos em 2015. Alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>. Acesso em 20 abr.2017

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Relatório Educação Para Todos no Brasil: 2000-2015. Versão Preliminar**. Brasília: MEC, jun. 2014c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico 2000 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra**. IBGE, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>>. Acesso 19 abr.2017.

CURY, C. R. J.. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

FRIGOTTO, G. A educação e a construção democrática do Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p. 53 – 67.

GADOTTI, M.. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Ática, 1987.

GOMES, Cândido Alberto. **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. Brasília: UNESCO/ Fundação Vale, 2008...

HORA, D. L. da.. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da gestão colegiada. 7. ed. Campinas: Papirus, 2000.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: INEP/MEC, 2003.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O desafio de uma educação de qualidade para todos**: educação no Brasil: 1990-2000. Brasília: INEP/MEC, 2004.

LEHER, R. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p. 187-211.

OLIVEIRA, D. A.. **Gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado**. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A (orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e Compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91 – 112.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. & DUARTE, M.R.T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Gerência de Qualidade Total a Educação. Belém: SEE, jul. 1994.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

RETRATOS DA ESCOLA **Formação de professores: impasses e perspectivas**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 1-208, jan./dez. 2008. Disponível em : <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/5>>. Acesso em 19 abr.2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único a consciência universal**. São Paulo: Record, 2004.

SANTOS, T. F. A. M. Algumas reflexões sobre a gestão escolar pública. **Revista Ver a Educação**, Belém: EdUFPA: Centro de Educação da UFPA, v. 6, n. 1, p. 5-24, jan./jun. 2000.

SANTOS, T. F. A. M. et al. **Relatório Final do PDDE no Pará**. Belém: UFPA, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SHIROMA, E. O.; MORAES; M. C. M.; OLINDA, E.. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção "O que você precisa saber sobre...")

UNESCO. **Ensinar e Aprender: Alcançar a qualidade para todos (2014/2013)**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 20 out.2017. (Relatório de Monitoramento Global de EPT).

Data da submissão: 19/04/2017

Data da aprovação: 23/04/2017

TRABALHO E CÁRCERE

Work and prison

AMARAL, Cláudio do Prado¹

RESUMO

A pena privativa de liberdade tinha como sua essência o trabalho forçado. Este era considerado um complemento da pena. Com o desenvolvimento do penitenciarismo, o trabalho passou a ser exigido do condenado desde que fosse feito em condições dignas e de modo que não representasse um agravamento da pena. A tendência atual é a equiparação do trabalho do preso àquele executado em meio aberto. A Lei de Execução Penal (LEP) conceitua o trabalho prisional como dever social e condição de dignidade humana. Sua finalidade deve ser educativa e produtiva, logo, útil e com máxima aproximação ao trabalho livre. A doutrina também classifica o trabalho como um direito do detento. A realização do trabalho pela pessoa presa acarreta redução nominal de pena e a não realização terá consequências, a depender do tipo de trabalho que deveria ser executado. Os fundamentos do trabalho nas prisões estimulam importantes reflexões sobre a execução da pena privativa de liberdade e suas funções.

Palavras-chave: Trabalho prisional. Evolução. Significado. Consequências.

ABSTRACT

The penalty of prison had as its essence forced labor. This was considered a complement to the penalty. With the development of the penitentiary science, the work has been demanded of the inmate since it was done in dignified conditions and in a way that did not represent an aggravation of the sentence. The current trend is equalizing the work of arrested prisoners with that one executed out of walls. The LEP conceptualizes prison work as a social duty and condition of human dignity. Its purpose should be educational and productive, so, useful and making maximum approach to free work. The doctrine also classifies work as a right of the detainee. The execution of the work by the condemned person entails nominal reduction of time in prison. If the work is not carried out it will have consequences, depending on the type. The foundations of prisons work stimulate important reflections on the execution of the custodial sentence and functions.

Keywords: Prison work. Evolution. Meaning. Consequences.

¹ Doutor, Mestre, Especialista e Livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da USP, Juiz de Direito, Coordenador do Grupo de Estudos Carcerário Aplicados da USP. Membro do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP/UFGM). E-mail: <cpamaral@usp.br>.

O TRABALHO FORÇADO COMO ESSÊNCIA DA PENA

A pena privativa de liberdade não existia na Antiguidade. Até então, as penas eram eminentemente cruéis ou capitais. A prisão era local onde o condenado aguardava a condenação (quase certa) a penas de mutilação, banimento ou morte.

A pena de prisão teve suas primeiras aparições na Idade Média, graças ao papel da Igreja, para a qual o recolhimento do pecador à sua cela era uma importante forma de reconciliação com Deus. A pena privativa de liberdade somente viria a surgir como modalidade autônoma de castigo no início da Idade Moderna.

Todavia, muito antes do surgimento da pena de prisão, o trabalho já era uma atividade fortemente ligada ao encarceramento. Usavam-se as penas de trabalhos forçados, um tipo próprio e destacado de punição, no qual o condenado deveria trabalhar até que morresse. Ou seja, o trabalho penoso constituía a própria essência do castigo, sendo a privação de liberdade apenas um recurso para assegurar que o apenado não fugiria e, ao mesmo tempo, que garantiria o esforço humano cativo.

As emblemáticas *Siete Partidas* ou, simplesmente, *Partidas* (conjunto de normas jurídicas do Reino de Castela, no século XIV) previam, como espécie de pena no título nº 31, lei 4ª, o trabalho perpétuo, realizado em locais e condições desumanas, por exemplo, nas minas. Ainda, historicamente, encontramos, na Espanha, a pena de galeras, aplicada aos condenados, chamados *galeotes y forzados*, que teve sua origem na Pragmatica de Carlos I, de 1530, e esteve vigente até o ano de 1803, quando as novas orientações das artes marinhas tornaram desnecessários os esforços dos remadores (ARÉVALO; BURÓN, 2011, p. 465).

TRABALHO E MODERNIZAÇÃO

Os traços atuais da pena de prisão surgem na Idade Moderna. Surgiram as primeiras prisões em fins do século XVI. Registra-se a *House of Correction* de Bridewell, Londres (1552), seguindo-se as de Oxford, Gloucester y Salisbury. Na Holanda, aparecem os *Rasphuys* (1595) para homens e *Spinnhuyes* (1597) para mulheres, mendigos e pessoas em custódia, levadas por seus familiares para melhorar suas condutas. As cidades que compunham a liga Hanseática construíram prisões no início do século XVI. Ainda, foram inaugurados, na Itália, o hospício de São Felipe (Florença) e o hospício de São Miguel (Roma), em 1703, obra do papa Clemente XI. E, na Bélgica, em 1775, a *Maison de Force*, criada por Juan Vilain XIV. Para muitos, Vilain pode ser considerado o pai da ciência penitenciária. A *Maison de Force* era local que tinha como princípio a realização do trabalho durante o encarceramento.

Nos séculos XV e XVI, a ineficiência do modo de produção feudal, a transformação das terras comunais em propriedades, a separação dos séquitos feudais, as *enclosures* (cercamentos) que expulsaram os camponeses de suas terras – transformando-as em campos de pastagem – foram fatores importantes que promoveram o crescimento desproporcional de indivíduos desocupados nas cidades. Tratavam-se de pessoas que provinham do campo em condições sofríveis e desamparadas. Tais indivíduos passaram a habitar os centros populacionais, onde a atividade

econômica e comercial já se desenvolvia expressivamente. Uma vez nos centros, essas pessoas foram percebidas como motivo de distúrbio, por terem se tornado mendigos, vagabundos e, por vezes, também, desordeiros.

Não era possível que essa massa de expropriados da terra fosse aproveitada como mão de obra, pois a velocidade com que aumentava nos centros populacionais era muito maior que o incipiente desenvolvimento comercial e manufatureiro.

A prisão foi, então, utilizada com o objetivo de reformar os detentos por meio do trabalho obrigatório – em boa parte no ramo têxtil – e da disciplina. Eis que surge a detenção – não como uma detenção laica – mas, sim, destinada a organizar as funções sociais que seriam apreciadas pelo emergente modo de produção capitalista.

Ao mesmo tempo, tinha por finalidade a economia no emprego do capital para a pequena produção de baixa qualidade, associada à compressão salarial, ou seja, um processo produtivo tosco, tendente a obter altos ganhos sem grandes investimentos.

Desse modo, o trabalho prisional em nada tinha a ver com o processo educativo para a vida cívica. Tampouco tinha o objetivo de criar utilidade econômica. (LIMOCCIA, 2012, p. 25).

As houses of correction, também denominadas workhouses, em razão de seu severo regime de trabalho, foram chamadas por Karl Marx de Houses of Terror – as “Casas do Terror”.

Tal *workhouse* ideal deve ser uma “House of Terror” e não um asilo para os pobres, onde eles devem ser alimentados abundantemente, aquecidos e decentemente vestidos, e onde fazem pouco trabalho. Nessa “Casa do Terror”, essa casa de trabalho ideal, o pobre deve trabalhar 14 horas por dia, permitindo-se o tempo adequado para a refeição, de tal forma que ele permaneça por 12 horas em trabalho efetivo. Doze horas úteis, diariamente, na *workhouse* ideal, na “House of Terror” de 1770 (MARX, 2007, p. 303, tradução nossa).²

ILUMINISMO, TRABALHO E PENA

A concepção de trabalho prisional sofreu o impacto do Iluminismo. O movimento, cujas ideias mudaram o curso da história do mundo, atribuiu utilidade à pena de prisão, até então compreendida como mero castigo. A racionalidade crítica de que se alimentou o Iluminismo afirmou que a pena não poderia se resumir a mero castigo, tampouco deveria ser cruel em seu modo de execução. Deve, isso sim, ter uma finalidade, e, mais, que essa finalidade deve ser útil.

A primeira atribuição útil à pena foi a intimidatória. Teóricos, como Feuerbach,³ baseados em proposições de intimidação psicológica, afirmaram que a pena tem por objetivo evitar a prática de delitos futuros, por meio de um processo de intimidação psicológica, que funciona como uma mensagem dirigida a todos, no sentido de que caso alguém pratique um delito, sofrerá a pena prevista *in abstracto*.

² *Such ideal workhouse must be a “House of Terror”, and not a asylum for the poor, where they are to be plentifully fed, warmly and decently clothed, and where they do but little work. In this “House of Terror”, this ideal workhouse, poor shall work 14 hours in a day allowing proper time for meal, in such manner that there shall remain 12 hours of neat-labour. Twelve working hours daily in the ideal Workhouse, in the “House of Terror” of 1770! (MARX, 2007, p. 303).*

³ Paul Anselm Johann von Feuerbach (*Lehrbuch des gemeinen in Deutschland gültigen peinlichen Rechts*, 1810).

“El impulso sensual será eliminado en cuanto cada uno sepa que inevitablemente seguirá un mal a su hecho, que es mayor que el desagrado que surge del impulso no satisfeito hacia el hecho” (RAMÍREZ, 1994, p. 70).

Tal concepção representou a primeira das teorias preventivas da pena e em nada aliviou o contexto de trabalho nas prisões, o qual continuou a servir a propósitos de dulcificação do condenado. Ao mesmo tempo, fortemente influenciado pelo pensamento positivista, o trabalho prisional ganhou status de ferramenta essencial para a reforma ou reeducação do criminoso, preparando o terreno para que integrasse – ao lado da educação e da disciplina na prisão – os pilares sobre os quais se ergueriam as primeiras propostas do penitenciarismo. Esse trabalho afilivo era vislumbrado por pensadores da época como uma ferramenta nuclear para a transformação do delinquente em um “homem de bem”.

A Escola Positivista atraiu para o Direito Penal o estudo do criminoso, por meio da antropologia, sociologia, medicina e psicologia, com o objetivo de conseguir sinteticamente um diagnóstico do estado criminógeno do indivíduo. Enrico Ferri, César Lombroso e Rafael Garófalo formaram a tríade de expoentes desse movimento. Nesse período, o sistema penal se fundamentava, “[...] não tanto sobre o delito e sobre a classificação das ações delituosas, consideradas abstrata e independentemente da personalidade do delinquente, quanto sobre o autor do delito, e sobre a classificação tipológica dos autores” (BARATTA, 1999, p. 39).

Criaram-se as condições ideais para propalar a ideia de que a reabilitação do condenado por meio do trabalho é uma meta em si:

Todo mundo sabe que o trabalhador trabalha mais quando é pago em dia pelas tarefas que executa, e muitos industriais abusam dele para melhor explorar a sua capacidade de trabalho. – Resolvemos melhor a atividade inquieta e destrutiva das crianças na diversão por jogos apropriados do que nos esforçando em vão para reprimir ou punir, o que causa grande dano físico e moral. – Da mesma forma, o trabalho é, em hospícios, manicômios e prisões uma ferramenta disciplinar muito mais eficaz do que as correntes e grilhões (FERRI, 1914, p. 228, tradução nossa).⁴

A REORIENTAÇÃO DO TRABALHO NAS PRISÕES A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

O pensamento positivista teimou e permaneceu com os juristas brasileiros até o início da segunda metade do século XX. Na Europa, após a II Guerra, surgiram condições para a revisão da racionalidade da pena como prevenção geral negativa (de intimidação), reorientando-a para uma prevenção geral de ordem positiva, isto é, que explicava a pena como um mecanismo de reforço na validade do direito. Explica-se a pena, a partir de então, como um mecanismo que reafirma, perante os cidadãos, a validade do ordenamento jurídico violado pelo criminoso.

⁴ *Tout le monde sait que l'ouvrier travaille beaucoup plus quand il est payé à la tâche que lorsqu'il l'est à la journée, et beaucoup d'industriels en abusent pour exploiter mieux sa puissance de travail. — On règle mieux l'activité remuante et destructrice des enfants en l'amusant par des jeux appropriés, qu'en s'efforçant inutilement de l'étouffer ou de la punir, au grand dommage de l'hygiène physique et morale. — De même le travail est dans les maisons de fous et les prisons un instrument de discipline et d'ordre beaucoup plus efficace que les chaînes et les fers* (FERRI, 1914, p. 228).

Essa concepção preventiva da pena é a mais aceita hoje e, já na passagem da primeira para a segunda metade do século XX, humanizaram-se largamente os entendimentos sobre a execução da pena privativa de liberdade. Estavam presentes as condições para a revisão dos fundamentos do trabalho obrigatório durante a execução da pena. Todavia, a mudança de rumo foi lenta.

Em 1950, em Roma, a Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais do Conselho da Europa, no artigo 4º, nº 2, afirmou que “ninguém pode ser constrangido a realizar um trabalho forçado ou obrigatório”.⁵ Mas, ao mesmo tempo, disse que não considerava trabalho forçado qualquer um que fosse exigido normalmente de uma pessoa condenada criminalmente.

Quase ao mesmo tempo, o XII Congresso Penal e Penitenciário (Haya, 1950) produziu significativa resolução. Desde 1827 até 1950, foram realizados doze congressos penitenciários internacionais com o patrocínio dos governos dos países envolvidos, organizados pela Comissão Internacional Penal e Penitenciária. O último dos congressos ocorreu em Haya. Entre as conclusões obtidas neste, conforme seção dois, consta que o trabalho penitenciário não deve ser considerado um complemento da pena, mas, sim, um meio de tratamento do condenado. Também, consta que o trabalho deve ser voltado à obtenção de um benefício moralizador e de um proveito econômico-social útil. Ao discorrer sobre as conclusões do XII Congresso, diz Riocerezo (1963, p. 65):⁶

El preso trabajador debe ser remunerado conforme al valor de su trabajo, segun su cantidad y calidad, asi to exige la justicia. Hacer depender la cuantia de la retribución de la gravedad de la pena impuesta es traer a la valoracion del trabajo una estimacion de caracter represivo completamente desplazada. La remuneracion debiera ser fijada sobre la base de los salarios de los, obreros libres. Si un preso en trabajo libre gana una cierta suma, debe ganar la misma en la prision. Es absurdo suponer que el trabajo de un hombre empeora cuando es recludo en el establecimiento penal.

En el Congreso de La Haya, la mayor parte de los relatores se mostraron partidarios de esta base de remuneracion, y el acuerdo votado por el Congreso recomendo su aplicacion en la mayor medida posible.

Os trabalhos forçados nas prisões ainda não haviam sido expressamente abolidos. Todavia, já se iniciava claro movimento evolutivo.

Em 1º de outubro de 1951, a Comissão, alma dos congressos internacionais realizados, foi oficialmente dissolvida. Desapareceu, assim, a mais antiga organização penitenciária internacional consagrada à reforma penitenciária. Todavia, graças a um convênio entre a extinta Comissão e a Organização das Nações Unidas (ONU), restou decidido que esta última teria a responsabilidade de continuar organizando, a cada cinco anos, os congressos penitenciários internacionais.

O primeiro (1955) deles dispôs sobre as regras mínimas comuns a serem observadas pelos Estados quanto ao tratamento que o preso deve receber. Foram chamadas de Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (ou, simplesmente, Regras Mínimas),

⁵ Cf. *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*, em <http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POR.pdf>. Acesso em 11 abr.2017.

⁶ O texto completo das questões, seus comentários, preliminares e as resoluções aprovadas podem ser encontradas em: PETTINATO, R. El congreso Internacional Penal y Penitenciario de La Haya. *Revista Penal y Penitenciária*, tomo XV, p. 22-41, 1950.

conforme foram adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955.

Ao tratar do trabalho prisional, as Regras Mínimas ainda previam trabalhos forçados obrigatórios para os condenados, todavia, condicionados à avaliação médica. A regra 71, nº 2, afirmava textualmente que “todos os presos condenados deverão trabalhar, em conformidade com as suas aptidões física e mental, de acordo com a determinação do médico”.⁷

As Regas Mínimas fizeram distinção entre o preso provisório e o condenado. O artigo 89 dispôs que, ao preso provisório, deve ser sempre oferecido o direito de trabalhar. Logo, é direito seu. E, desse modo, deixou aberta a porta para a interpretação de que o trabalho pode ser imposto ao preso condenado.

Já sob a clara inspiração dos documentos que as precederam, as Regras Mínimas dedicaram um conjunto de disposições para o tema laboral. Referidas normas, embora não vinculativas, consubstanciaram-se na referência mundial para o tratamento a ser dispensado a pessoas privadas de liberdade. Como já dito, as Regras Mínimas não eliminaram explicitamente os trabalhos forçados, mas representaram importante avanço sobre a matéria.

Proclamaram que o trabalho prisional tem que ser de “natureza útil” e de modo a conservar os detentos ativos durante “um dia normal de trabalho”. A finalidade do trabalho prisional é manter ou aumentar “[...] as capacidades dos presos para ganharem honestamente a vida depois de libertados.”⁸ Houve evidente preocupação com o emprego e a renda em favor do egresso.

De modo relevante, as Regas Mínimas dispõem que

a organização e os métodos de trabalho penitenciário deverão se assemelhar o mais possível aos que se aplicam a um trabalho similar fora do estabelecimento prisional, a fim de que os presos sejam preparados para as condições normais de trabalho livre [sendo que] nos estabelecimentos penitenciários, serão tomadas as mesmas precauções prescritas para a proteção, segurança e saúde dos trabalhadores livres.⁹

Importantes princípios para o trabalho dos condenados são afirmados, a partir das Regras Mínimas, o trabalho penitenciário: a) deve buscar a ressocialização; b) deve organizar-se de maneira similar ao trabalho realizado fora das prisões; c) constitui um direito do detento e pode ser uma obrigação do condenado; d) deve ter caráter formativo.

Somente no ano de 2015 a ONU iniciou movimento em direção à expressa proibição dos trabalhos forçados, embora essa consciência já houvesse se firmado há algumas décadas. A proscrição expressa ocorreu por meio da atualização das Regras Mínimas, conforme novas normas aprovadas em Viena, na 24ª Sessão da Comissão sobre Prevenção ao Crime e Justiça Criminal.

As novas regras foram denominadas “Regras de Mandela”, em homenagem ao legado do falecido presidente da África do Sul. A regra 97, item 1, repete a proibição de que o

⁷ Cf. *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros*, em <<http://dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em 13 abr.2017.

⁸ Idem.

⁹ Idem.

trabalho prisional não terá natureza aflitiva, todavia, conjugando-se, agora, com o item 2, o qual consigna que tampouco se admitirá trabalho escravo ou servil nas prisões.¹⁰

A APROXIMAÇÃO ENTRE TRABALHO PRISIONAL E TRABALHO EM MEIO ABERTO

À luz da evolução acima exposta, pode-se extrair, como princípio geral que rege o trabalho nas prisões, o de máxima aproximação de condições com o “trabalho livre”. Entretanto, tal benefício ressocializador do trabalho para o preso depende, fundamentalmente, da implementação de programas que eliminem ao máximo possível as diferenças entre as atividades laborativas dentro e fora das prisões. Essa tomada de posição exige diversos procedimentos.

a) Relação individual de trabalho, tempo de trabalho e remuneração

O primeiro deles reside na relação individual de trabalho. Essa é a relação existente entre o trabalhador e o empregador no exercício de sua autonomia contratual individual, cujo conteúdo consiste em um conjunto de prestações e contraprestações que giram em torno de um fato central de intercâmbio de um trabalho ou esforço por uma remuneração e que se traduzem em uma série de direitos e deveres, poderes e faculdades recíprocos (ARZAMENDI, 1982, p. 423).

Nesse aspecto, é fundamental que, em troca do esforço entregue pelo trabalhador ao empregador, haja a contrapartida deste último consistente na remuneração adequada. Ademais, o trabalho prisional não deve, nem pode, ser desenvolvido de qualquer forma, sob riscos e perigos, ou sem o uso de equipamentos que afastem tais perigos e riscos, ou seja, o fato de o preso ter cometido um delito não o torna “menos gente” que um trabalhador em meio aberto. Por isso, em seu favor, vigem também as regras de segurança e higiene no trabalho. Devem ser tomadas, em favor do detento, as mesmas precauções que são tomadas para proteger aqueles que estiverem fora das grades e longe dos muros, desenvolvendo atividades insalubres e perigosas.

Da mesma forma, devem ser limitadas as horas de trabalho, por dia e por semana, a fim de que a exaustão não traga prejuízos à saúde do condenado. As regras de descanso, repouso, pausa para refeições e alimentação, inclusive férias, aplicáveis aos trabalhadores livres, também devem ser usadas em favor do trabalhador recluso, com as adaptações que o ambiente fechado exigir. Do contrário, o condenado-trabalhador poderá extenuar-se a ponto de ser confundido com escravo ou ser-lhe imposto trabalho que em si já é uma pena, tornando-se uma pena além da própria pena.

Obviamente requer-se alguma adaptação entre as realidades do meio aberto e do fechado, mas de modo que não comprometa a sua fluidez enquanto atividade ressocializadora e que prepare o condenado para o retorno à sociedade livre, com condições de ocupação decente e renda.

A remuneração do trabalho deve ser “equitativa”. Essa é a expressão utilizada pelas Regras Mínimas, em seu artigo 76, nº 1. Trata-se de expressão de conteúdo semântico muito aberto. Todavia, não há margens para sérias divergências, uma vez

¹⁰ Cf. *Regras de Mandela – Regras Mínimas da Nações Unidas para o Tratamento de Presos*, em <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/05/39ae8bd2085fdb4a1b02fa6e3944ba2.pdf>>. Acesso em 13 abr.2017.

que o objetivo sistêmico é a aproximação máxima entre as condições do trabalhador livre e as do preso, isto é, deseja-se que não existam diferenças essenciais entre as remunerações percebidas por ambos.

Além da finalidade ressocializadora, outras razões determinam que assim seja. Em primeiro lugar, é importante que o preso possa constituir um fundo, para ser usado a partir do momento em que obtiver a liberdade, seja esta obtida por meio do cumprimento de pena, seja obtida por meio de progressão de regime ou qualquer outra forma de liberdade vigiada. Essa necessidade decorre do fato de que, ao obter a liberdade, o condenado experimenta a sensação de entrar em um mundo novo e por vezes hostil. O egresso carrega o estigma de quem foi condenado por um crime. Sofrerá preconceito e diversas restrições. Terá necessidades imediatas, para si e para sua família (caso a possua), as quais poderiam ser satisfeitas com o uso dos valores depositados em um fundo, produto da parte separada de sua remuneração pelo trabalho realizado *intramuros*.

A remuneração adequada também permitirá ao condenado arcar com as despesas de sua família (caso a possua). Na hipótese de o detento possuir dependentes ao tempo que foi preso, a renda que lhe for entregue em troca de seu trabalho servirá para atenuar o custo das despesas de seus dependentes. Essa necessidade é muito presente, pois a população carcerária é quase toda formada pelos pobres e estropiados de sempre.

Afinal, a remuneração adequada deve servir para duas outras finalidades importantes. A primeira decorre da obrigação de o autor do fato reparar o dano causado com a prática do delito. Com exceção dos delitos de perigo (aqueles que não produzem alteração física no mundo da vida), os crimes lesam um indivíduo ou grupo de indivíduos. O dano sofrido por essas pessoas deve ser reparado pelo causador do prejuízo: o condenado. Mesmo nos casos de crimes praticados contra bens jurídicos coletivos (meio ambiente, saúde pública etc.) a reparação do dano é possível e muito desejável.

Após a chamada redescoberta da vítima no processo penal, na segunda metade do século XX, uma expressiva parte dos estudiosos passou a pesquisar a situação do ofendido na cena delitiva (FERNANDES, 1995, p. 15). Nesse sentido, o Projeto Alternativo de Reforma do Código Penal Alemão, de 1992 (*Alternativ-Entwurf Wiedergutmachung – AE-WGM*): o objetivo do projeto é a integração da reparação no sistema de consequências jurídicas do Direito Penal (PROYECTO Alternativo sobre Reparación Penal: Proyecto de un Grupo de Trabajo de Profesores de Derecho Penal Alemanes, 1998, p. 38).

Uma das mais importantes descobertas foi a de que a reparação do dano produz importante efeito pacificador na sociedade. Esse efeito de pacificação social atinge finalidades idênticas às da pena, em maior ou menor extensão, podendo, inclusive, servir, em alguns casos (em geral, crimes praticados sem violência e grave ameaça, cuja reparação do dano for espontânea), de substituto da pena (ROXIN, 1992, p. 150).

Portanto, é de todo desejável que o condenado trabalhe, também, para arcar com sua responsabilidade perante a vítima.

Afinal, embora com alguma discussão na doutrina, a remuneração adequada do trabalho prisional também deve servir para o pagamento das despesas com as quais o Estado arca decorrentes do encarceramento em si. Os gastos com a custódia

em si (despesas com pessoal/servidores do sistema prisional, alimentação, saúde, educação, vestuários, materiais de limpeza e itens de higiene pessoal etc.) devem ser pagos pelo detento condenado. Entretanto, cabe ao Estado adiantar a aquisição.

Com exceção daqueles que se filiam às teorias criminológicas do *labeling approach* ou do etiquetamento, afirma-se que o preso deve responder pelas despesas que o Estado tem vinculadas à custódia do condenado. Grosso modo, dir-se-ia que ele deve pagar por todas as despesas de hotelaria. É bem verdade, esse posicionamento exige uma firme crença no livre-arbítrio, para justificar a opção de conduta do agente criminoso. Trata-se de posicionamento que desfruta de algum aceite entre os teóricos, sendo, inclusive, acolhido pelo ordenamento jurídico brasileiro, cujo artigo 29, parágrafo 1º, letra *d*, afirma que “[...] o produto pela remuneração pelo trabalho deverá atender ao ressarcimento ao Estado das despesas realizadas com a manutenção do condenado, em proporção a ser fixada e sem prejuízo da destinação prevista nas letras anteriores” (BRASIL, 1984).

Diante do que acima foi exposto, é melhor que não sejam fixados percentuais remuneratórios para o trabalho do preso em relação ao trabalhador livre. É preferível a máxima desregulação, observando-se o princípio de dignidade salarial com as peculiaridades do meio fechado. Dito de outro modo: a regulação da remuneração deve ser feita com vistas ao meio fechado em que é desenvolvido o trabalho, e não com os olhos voltados a quem praticou o delito. Deve importar menos *quem* trabalha e mais *como*, *com o que* e *onde* se trabalha.

b) Relações coletivas de trabalho

As Regras Mínimas nada dispõem sobre as relações entre os trabalhadores e os empregadores como coletivos, agrupados respectivamente uns e outros em suas próprias organizações para a defesa e promoção de seus direitos e interesses comuns. Essas relações coletivas de trabalho são reguladas pelo Direito Coletivo do Trabalho. Em tema prisional, não são reconhecidas.

A falta de previsão dos direitos trabalhistas coletivos para os internos leva à consideração de sua negação pelas normas penitenciárias. Todavia, no plano normativo internacional, não se faz qualquer distinção entre trabalhadores livres e presos. Vejamos.

O artigo 23, IV, da Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe que “todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.”¹¹

A Convenção nº 87 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) afirma no artigo 2º que

[...] os trabalhadores e os empregadores, sem distinção de qualquer espécie, terão direito de constituir, sem autorização prévia, organizações de sua escolha, bem como o direito de se filiar a essas organizações, sob a única condição de se conformar com os estatutos das mesmas.¹²

¹¹ Cf. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em 13 abr.2017.

¹² Cf. *Liberdade sindical e proteção do direito de sindicalização – Convenção n. 87*, em <<http://www.oitbrasil.org.br/content/liberdade-sindical-e-protecao-ao-direito-de-sindicalizacao>>. Acesso em 13 abr.2017.

Também, no âmbito da OIT, a Convenção nº 98 assegura no artigo 1º que “os trabalhadores deverão gozar de proteção adequada contra quaisquer atos atentatórios à liberdade sindical em matéria de emprego.”¹³

O artigo 22, item 1, do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (adotado pela XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966), afirma que “toda pessoa terá o direito de associar-se livremente a outras, inclusive o direito de construir sindicatos e de a eles filiar-se, para a proteção de seus interesses” (BRASIL, 1992).

Ora, se no plano normativo próprio não se faz qualquer distinção entre a agremiação de presos e livres, não se explica a omissão das regras penitenciárias que nada dizem sobre direito coletivo do trabalho. Não há questão de segurança ou de perigo que impeça a respectiva regulação.

E, principalmente, os intercâmbios entre os trabalhadores sindicalizados de dentro e de fora das unidades prisionais são formas de contato que promovem a ressocialização, estimulam a sociabilidade e reduzem a estigmatização do preso, além de minimizarem as diferenças entre trabalho em meio aberto e fechado.

c) Direitos à seguridade social

O mesmo princípio de redução de desigualdades se aplica à indenização de condenados trabalhadores, caso venham a sofrer acidentes de trabalho ou enfermidades profissionais.

As Regras Mínimas determinam no artigo 74, nº 1, que, nos estabelecimentos penitenciários, serão tomadas as mesmas precauções prescritas para proteger a segurança e a saúde dos trabalhadores livres. Em seguida, o nº 2 do mesmo artigo determina que serão tomadas medidas para indenizar os reclusos pelos acidentes de trabalho e enfermidades profissionais, em condições semelhantes às que a lei dispõe para os trabalhadores livres.

É bem verdade que o direito à seguridade social é muito mais amplo nos dias de hoje que nos idos anos de 1950, quando foram promulgadas as Regras Mínimas. Todavia, já existem recomendações para que o tempo de trabalho na prisão seja computado para o desfrute de direitos passivos e para a ampliação e melhoria das prestações dos internos e de suas famílias.

d) Direito à proteção jurídica

Seria de todo desejável, afinal, que não fosse feita distinção jurídico-trabalhista entre o preso trabalhador condenado e o livre. Com isso, as normas que protegem este último seriam aplicáveis ao primeiro, assegurando-lhe defesas contra abusos. O sistema de justiça trabalhista poderia ser acionado para tal proteção, prevenção e promoção de direitos.

Contudo, a prática mundial é a de que tais atividades de proteção, prevenção e promoção sejam feitas por meio do juiz da execução, cuja tarefa específica é a

¹³ Cf. *Direito de sindicalização e negociação coletiva – Convenção n. 98*, em <<http://www.oitbrasil.org.br/node/465>>. Acesso em 13 abr. 2017.

de garantir os direitos dos reclusos (DIZ, 2002, p. 121). Entretanto, a experiência mundial tem demonstrado que essa atividade desenvolvida pelo juiz não tem sido eficaz e tem se mostrado permissiva a diversas formas de violações de direitos fundamentais dos reclusos. Por outro lado, sistemas especializados na tutela de direitos, como é o caso da Justiça do Trabalho, revelaram-se eficientes em vários momentos críticos, podendo servir, sim, como organismos eficientes e eficazes para garantir direitos de presos-trabalhadores.

NATUREZA, FINALIDADE E CONSEQUÊNCIAS DO TRABALHO PRISIONAL NA LEI BRASILEIRA

A Lei de Execução Penal (LEP) dispôs sobre o trabalho realizado por presos de maneira relativamente coerente com as orientações consagradas no âmbito da ciência penitenciária, acima expostas.

As principais características da lei brasileira podem ser observadas na natureza do trabalho prisional, sua finalidade e na divisão que estabelece entre trabalho externo e interno.

Quanto à natureza, o trabalho prisional vem descrito como dever social e condição de dignidade humana. Sua finalidade será educativa e produtiva. A LEP, também, divide o trabalho em externo e interno.

Depreende-se dos artigos 28, 31, 39, V e 44 da LEP que o trabalho é um dever, uma obrigação imposta ao preso. Não um dever qualquer. Na exata expressão do artigo 28, é um “dever social”. Ademais, enquanto para o detento condenado é uma obrigação, para o preso provisório é facultativo.

A obrigação de o condenado trabalhar, conforme a legislação pátria, deve ser compreendida à luz de sua aplicabilidade orientada à sociedade, isto é, como atividade que promove a integração social do condenado. O trabalho prisional não é uma obrigação inexorável, uma imposição aflitiva ou punitiva em acréscimo à pena privativa de liberdade assinada na sentença penal condenatória. É uma responsabilidade pessoal do preso condenado perante a sociedade, para a qual retornará um dia.

Mais ainda, o trabalho prisional é condição da dignidade humana. Logo, o é atividade que se exerce na conjugação do dever de característica social com a promoção do *status dignitatis* humano da pessoa presa.

O atendimento ou não da obrigação laboral, contudo, possui diferentes consequências. Vejamos.

A NÃO REALIZAÇÃO DO TRABALHO E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOBRE A EXECUÇÃO DA PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE

A LEP dispõe no artigo 39, V, que o trabalho é um dever do condenado, cujo descumprimento caracteriza falta grave (artigo 50, VI). Ela também qualifica a realização do trabalho como conduta disciplinada e, *contrario sensu*, o trabalho não realizado caracteriza indisciplina do detento.

A interpretação das consequências da sua não realização pelo condenado deve ser feita com base nas finalidades explicitadas na LEP para o trabalho. Tais são: educação e produção. Educação para a vida e produção para si, seus familiares, amigos, comunidade, sociedade e Estado. Ou seja, o trabalho visa a realização social e humana do condenado, com objetivos integrativos ao seu entorno sócio-familiares.

Em certos casos, a não realização do trabalho pelo condenado não pode trazer consequências negativas aos seus direitos. São as hipóteses em que o condenado é conduzido para a realização de serviços externos em obras públicas, ou ainda, aquelas em que o estabelecimento penal possui, instalada em suas dependências, *uma parte da* ou *toda a* linha de montagem de uma ou mais empresas privadas. Seriam, também, as hipóteses em que o condenado recebe ordem de participar de atividades profissionalizantes, para aprender um ofício ou aperfeiçoar suas habilidades.

Em tais casos, caso o condenado não deseje participar do trabalho, não poderá ter, em seu desfavor, vedada a progressão de regime ou a obtenção de livramento condicional. Ou seja, mesmo que o condenado se recuse a tais atividades, não poderá ver indeferido o direito de progredir de regime, obter livramento condicional ou, mesmo, saídas temporárias.

Assim deve ser porque o Brasil é um Estado Democrático de Direito. E, como tal, assegura a todo cidadão a opção de viver em sociedade da forma que lhe parecer melhor, segundo a sua consciência, desde que isso não afete direitos de terceiros. A Constituição Federal de 1988 assegura, a quem desejar, viver em ócio, sem que isso represente um ilícito de qualquer natureza. Pode caracterizar um ato imoral. Todavia, não é ilícito de qualquer ordem.

Não se ignora que o artigo 59 da vetusta Lei das Contravenções Penais – a qual sequer é lei federal (Decreto-Lei nº 3.688 de 3 de outubro de 1941) – proíbe que “alguém se entregue habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita” e prevê pena que pode variar de 15 dias e 3 meses de prisão simples (BRASIL, 1941). Todavia, é ilícito penal que não resiste à mais leve crítica constitucional, não se compreendendo o porquê de não ter sido ainda formalmente revogada, pois é evidente que, caso alguém deseje se entregar ao ócio como opção de vida, estará protegido pela Constituição Federal, cuja opção política é a democrática de direito.

Dito de modo bastante simples, caso alguém deseje viver sem educar-se, sem produzir, sem trabalhar etc., tem todo o direito a esse no modo de vida. E se assim vige em favor da pessoa livre, também vige em favor do condenado, não sendo possível que este venha a sofrer sanções penitenciárias por não desejar trabalhar no estabelecimento penal. Menos ainda se admite que o condenado tenha indeferidos direitos à obtenção de progressão de regime prisional, ao livramento condicional ou a quaisquer outros mecanismos que o colocam em melhor posição de desfrute da liberdade de ir e vir.

Nesse aspecto, não se pode fazer diferença entre o condenado e a pessoa em liberdade. Ambos compõem a sociedade. Aliás, não é por outra razão que a regra nº 61 das Regras Mínimas dispõe que “no tratamento, não deverá ser enfatizada a exclusão dos presos da sociedade, mas, ao contrário, o fato de que continuam a fazer parte dela.”¹⁴

¹⁴ Cf. *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros*, em <<http://dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em 13 abr.2017.

Claro que, ao optar pelo ócio, o condenado em nada colabora para sua adequação à nossa sociedade, que tem no modo de produção capitalista seu principal referencial. No entanto, as eventuais consequências e conclusões decorrentes da opção pelo modo de vida ocioso deverão ser alcançadas pelo próprio egresso. Não é lícito ao Estado impor e obrigar o detento ao trabalho em obras públicas ou linhas de montagem de empresas privadas instaladas no estabelecimento penal. Menos ainda pode a administração penitenciária ameaçar manter o preso em regime fechado, caso não realize o trabalho que lhe é determinado.

Por outro lado, não se pode ignorar que, em outros casos, a não realização do trabalho deve acarretar algum tipo de consequência na execução da pena de prisão. São as hipóteses em que o trabalho consiste em prestações serviços que implicam na harmonia do ambiente, como por exemplo, o dever de manter-se asseado e limpo, de arrumar sua cama e guardar seus pertences, lavar seus objetos de uso pessoal, recolher os restos da própria comida, manter sua cela limpa etc.

Tais ações também são formas de trabalho, cuja inexecução, todavia, implica em alteração negativa do ambiente em que se encontra o condenado, afetando outros condenados que dividem o mesmo espaço com o indivíduo ocioso.

Essas atividades laborais podem ser chamadas de “cargas inerentes à condição do recluso” (SUMALLA *et al.*, 2005, p. 302). Justamente pelo fato de o condenado estar com diversas outras pessoas em um local fechado, murado e gradeado, deve realizar determinados tipos de trabalho que visam inexoravelmente manter a ordem, a disciplina e o convívio pacífico, num grau que transcende o interesse individual e a liberdade de consciência, os quais, em outra situação, lhe assegurariam o *nada fazer*.

A REALIZAÇÃO DO TRABALHO PRISIONAL

Uma vez que o condenado realize o trabalho que lhe é ofertado, a principal consequência que daí decorre sobre a execução da pena privativa de liberdade é a remição, ou seja, para certo número de dias trabalhados, haverá desconto nominal de um determinado tempo sobre a pena.

Isso ocorre em razão da natureza e dos fins do trabalho prisional, já acima expostos: é uma atividade que representa um dever social, com altas potencialidades integrativas à comunidade e à família, além de contribuir para a educação, produção e desenvolvimento da sociedade e do Estado. O trabalho é condição da dignidade humana.

Ora, uma vez que o condenado adere a essa atividade, nada mais justo que se promova desconto real de seu tempo de pena, diminuindo-o, conforme critérios definidos pela política penitenciária vigente.

Percebeu-se que os fundamentos éticos que autorizam essa diminuição de pena estão presentes em outras atividades que também favorecem a ressocialização do condenado, por exemplo, o estudo, e, justamente por isso, no ano de 2011, operou-se reforma na LEP, que incluiu o estudo como atividade que – ao lado do trabalho – autoriza a remição de pena, com proporções e descontos definidos em lei.

A partir de então, nada mais justo que estender o mecanismo remissivo a outros tipos de atividades que possuam as mesmas potencialidades sociais, humanas, produtivas,

educativas e dignificantes que o trabalho. Uma vez que esses requisitos, juntos, levam a um acréscimo de sociabilidade e denotam o esforço pessoal de alguém em melhorar-se, é seguro concluir que devem ser aumentadas as hipóteses de remição de pena, mesmo que a atividade que a autoriza não esteja prevista na LEP. Isso foi o que ocorreu com o estudo. Originalmente, o estudo não estava previsto na LEP como atividade que permitisse a remição da pena de prisão. No entanto, após o surgimento de criativas decisões judiciais que reconheceram, no estudo, a mesma atividade ressocializadora que a existente no trabalho, foi promovida a alteração na LEP.

De nossa parte, já tivemos a oportunidade de defender, justamente com Walter Ude, a remição pelo lazer. Imagine-se um condenado que aprenda capoeira no estabelecimento penal, frequente as aulas e os treinos com disciplina e pontualidade, chegando, talvez, à condição de mestre de capoeira, inclusive em condições de ensiná-la aos outros detentos. Porque não promover a remição, em algum grau, em favor desse dedicado trabalhador preso? (AMARAL; UDE, 2015, p. 7).

O trabalho é gênero de atividade. Sem qualquer pretensão de dar uma definição dessa atividade, pode-se dizer que ela é caracterizada pela ação transformadora a partir do uso dos recursos físicos e mentais do ser humano, destinados a atingir determinada finalidade decente, em razão da qual se obtém uma contraprestação igualmente decente, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Assim, a partir da ideia de trabalho como gênero de atividade, basta a congruência dos elementos inseridos no artigo 28 da LEP (dever social; ação condicionante da dignidade humana; finalidade produtiva e educativa) para que possam ser englobadas outras atividades dignificantes como promotoras da remição.

Um excelente exemplo da extensão da ideia de trabalho no âmbito da execução penal pode ser encontrado na Ley Orgánica General Penitenciaria da Espanha, em seu artigo 27, o qual dispõe que:

1. El trabajo que realicen los internos, dentro o fuera de los establecimientos, estará comprendido en alguna de las siguientes modalidades:
 - a. Las de formación profesional, a las que la administración dará carácter preferente.
 - b. Las dedicadas al estudio y formación académica.
 - c. Las de producción de régimen laboral o mediante fórmulas cooperativas o similares de acuerdo con la legislación vigente.
 - d. Las ocupacionales que formen parte de un tratamiento.
 - e. Las prestaciones personales en servicios auxiliares comunes del establecimiento.
 - f. Las artesanales, intelectuales y artísticas.¹⁵

A LEP brasileira está longe de normas penitenciárias como a acima citada. Ainda, o sistema de justiça penal já percebeu que a ideia de trabalho não cabe mais na definição estrita que lhe vinha sendo atribuída. Chegará, certamente, o dia em que o condenado que pintar um quadro será beneficiado com a remição, tanto quanto o preso que trabalha na linha de montagem.

¹⁵ Cf. *Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre – General Penitenciaria*, em <<http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/normativa/leyes-organicas/ley-organica-1-1979-de-26-de-septiembre>>. Acesso em 13 abr.2017.

O TRABALHO COMO DIREITO DO DETENTO

É pacífico na doutrina do Direito Penitenciário que o trabalho é também um direito do preso. Praticamente não existe discussão sobre essa natureza do trabalho. E, se é um direito, é preciso saber qual a consequência sobre a execução penal nos (frequentes) casos em que a unidade prisional não possui postos de trabalho ou não os possui em quantidade suficiente para presos que manifestam o desejo de trabalhar, exercer um ofício, uma atividade profissionalizante ou qualquer outra atividade de natureza idêntica, por exemplo, estudar.

A pergunta que surge é: isso promove alguma alteração no *status libertatis* do condenado? Sem dúvida que promove e promove em grau importante. Essa alteração se dá em função do mesmo mecanismo da remição, isto é, deve ocorrer desconto nominal no tempo de pena. A essa situação denominamos remição por ausência de mecanismo obrigatório de ressocialização. Há também quem denomine, simplesmente, remição por indignidade.

Desde que o preso deseje realizar atividades com os mesmos elementos ressocializantes que o trabalho carrega (dever social; ação condicionante da dignidade humana; finalidade produtiva e educativa), o Estado, por sua pasta de administração penitenciária, deverá mobilizar recursos para a efetividade de tal atividade. Esse dever estatal decorre da necessidade de se alcançar a finalidade maior da execução da pena privativa de liberdade, que é a ressocialização, compreendida como a obrigação estatal de não promover a dessocialização do condenado. O trabalho prisional é direito do condenado porque é direito seu não ser dessocializado pelo encarceramento.

Isso significa que a ressocialização tem conteúdo mínimo de *não dessocialização*. O detento não deve e não pode obter a liberdade em situação pior de sociabilidade que aquelas existentes no momento em que foi preso. Isso é direito seu. *E também é direito da sociedade*. Tampouco pode deixar o cárcere em condições de dignidade humana inferiores às do instante do ingresso.

O exercício do trabalho ou de atividade assemelhada contribui para essa finalidade. Em contrapartida, a sua não realização por quem deseja de fato realizá-lo promove indignidade e dessocialização. É, por isso, que deve ser aplicado o mecanismo de desconto de tempo de pena, caso o condenado deseje trabalhar (ou realizar atividade assemelhada) e não possa fazê-lo por ausência de postos no estabelecimento penal.

A racionalidade subjacente a essa conclusão é a de que quanto mais tempo o preso permanecer em condições dessocializadoras ou indignificantes, mais contraproducente será o cumprimento da pena, tanto para o preso, como para a sociedade para a qual o detento retornará em algum momento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Claudio; UDE, Walter. Remição pelo lazer e pela cultura. **Boletim IBCCRIM**, São Paulo, v. 23, n. 266, p. 6-7, jan. 2015._

ARÉVALO, Luis Fernández; BURÓN, Javier Nistal. **Manual de Derecho Penitenciario**. Navarra: Aranzadi, 2011.

ARZAMENDI, José L. de la Cuesta. **Separata de Doctrina Penal** (Revista Trimestral), Buenos Aires, Depalma, n. 19, p. 396-433, jul.-set. 1982.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do Direito Penal**: introdução à crítica do Direito Penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 1999.

BRASIL. **Decreto-Lei 3.688, de 3 de outubro de 1941**. Lei das Contravenções Penais. Brasília: Casa Civil, 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del3688.htm>. Acesso em: 10 abr.2017.

BRASIL. **Decreto n. 592, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Brasília: Casa Civil, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em 13 abr.2017

BRASIL. **Lei 7.210, 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Casa Civil, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 10 abr.2017.

DIZ, Fernando Martín. **El juez de vigilancia penitenciaria**: garante de los derechos de los reclusos. Granada: Comares, 2002. (Colección estudios de Derecho Procesal Penal, dirigida por Antonio del Moral García, n. 6).

FERNANDES, Scarance Fernandes. **O papel da vítima no processo criminal**. São Paulo: Malheiros Editores, 1995.

FERRI, Enrico. (1893). **La Sociologie Criminelle**. 2. éd. Édition électronique réalisée à partir du texte d'Enrico Ferri (1856-1929). Traduit de l'Italien par Léon Terrien. Paris: Félix Alcan, 1914. 640 p. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/ferri_enrico/sociologie_criminelle/socio_criminelle.html>. Acesso em: 11 set. 2016. (Chapitre III e IV).

LIMOCCIA, Leandro. **Diritto Penitenziario e dignità umana**. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2012. (Publicazioni della Facoltà di Studi Politici e per L'Alta Formazione Europea e Mediterranea "Jean Monnet" della Seconda Università degli Studi di Napoli. Sezioni: Quaderni 40).

MARX, Karl. **Capital**: a critique of political economy. Edited by Friedrich Engels. New York: Cosimo Classics, 2007. v. 1. (The process of capitalism production). (Capitalist Production was originally published in 1867).

PROYECTO Alternativo sobre reparación penal: proyecto de un grupo de trabajo de profesores de Derecho Penal alemanes, austríacos y suizos. Traducción de Beatriz de la Gándara Vallejo. Buenos Aires: CIEDLA, 1998.

RAMÍREZ, Juan Bustos. **Introducción al Derecho Penal**. 2. ed. Colombia: Temis, 1994.

RIOCEREZO, José María Lopez. El trabajo penal: medida de reeducación y corrección penitenciarias. **Anuario de Derecho Penal e Ciencias Penales**, Espanha, Ministerio de Justicia, Boletín Oficial del Estado, tomo 16, fasc./mes 1, p. 37-84, 1963.

ROXIN, Claus. **Fines de la pena y reparación del daño**: de los delitos y de las víctimas. Buenos Aires: Ad Hoc, 1992.

SUMALLA, Josep-María Tamarit *et al.* **Curso de Derecho Penitenciario**. 5. ed. Valencia: Tirant lo Blanch, 2005.

Data da submissão: 03/04/2017

Data da aprovação: 23/04/2017

A ESCOLA NA PRISÃO: CAMINHOS E OUSADIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

School in prison: paths and audacities in teacher training

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano¹

RESUMO

O exercício de leitura de dados reflexivos advindos de atividades formativas com educadores que atuam em escolas nas prisões norteia as argumentações e as proposições deste artigo, com vistas a ampliar a mirada no campo da formação de professores. Ser professor nos contextos de privação de liberdade é trabalhar com a diversidade, o medo, enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano – essas habilidades exigem aprendizagens de outra natureza, diferentes daquelas oferecidas na formação inicial. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar dos estudantes, sua história social e cultural, ao lado de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem especificidades que enfatizam a relevância da formação continuada. A análise dos dados reflexivos advindos de anotações em diários de campo, relatos de professores, observação participante, rodas de conversa indica que cabe ao professor promover situações educativas para além dos conteúdos escolares, que resgatem nos estudantes a dimensão histórica no presente e os desejos e os sonhos do futuro. Para tanto, os princípios da formação permanente – aprender de forma colaborativa com os pares, conhecer o contexto, resolver as situações-problema coletivamente, compartilhar sucessos e fracassos, assumir o risco da inovação, participar no desenho das políticas educativas – constituem ferramentas que podem balizar a melhoria da educação escolar nas prisões.

Palavras-chave: Educação escolar na prisão. Formação de professores. Formação permanente.

ABSTRACT

The exercise of reading reflective data coming from training activities with educators who work in prison schools guides the arguments and propositions of this paper, to broaden the aim in the field of teacher training. Being a teacher in the context of deprivation of liberty is to work with diversity, fear, facing tense situations of the criminal world and bet on humans – these skills require very different learnings from those offered in initial training. The prison setting is unique: it features needs from the students' school life, their social and cultural histories, alongside issues relating to violence and crime – this context has specific characteristics that emphasize the relevance of continuous training. The analysis of reflective data, from field diaries, teachers' reports, participant observation, conversation rounds, indicate that the teacher should promote educational situations beyond school curriculum, which rescue students for the historical dimension in the present, and the wishes and dreams in the future. Therefore, the principles of continuous training – learning collaboratively with peers, knowing the context, collectively solving problem situations, sharing successes and failures, taking the risk of innovation, participating in the design of educational policies – are the tools that can guide the improvements of school education in prisons.

Keywords: School education in prison. Teacher training. Continuous training.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É membro do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade e coordenadora do Núcleo de Investigação e Práticas em Educação em espaços de restrição e privação de liberdade (EduCárceres/UFSCar). E-mail: <linocam@uol.com.br>.

ENTRE SILÊNCIOS E URGÊNCIAS

O exercício de leitura de dados reflexivos advindos de atividades formativas com educadores que atuam em escolas nas prisões norteia as argumentações e as proposições deste artigo, com vistas a um esforço de visão futura, buscando ampliar a mirada e sugerir elementos de observação do que está por vir no campo da formação de professores.

Pensar a formação de professores que atuam em diferentes espaços e níveis de escolarização continua sendo um desafio da atualidade, pois, apesar da produção significativa de textos e princípios que redefiniram e configuraram esse campo, é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que ocorreram no cotidiano das salas de aula. Permanecem várias questões: por que razão as intenções não se concretizam? Queremos mesmo ter bons professores? Que motivações e condições de trabalho lhes são oferecidas? Qual é a imagem pública da profissão docente?

A valorização do professor e a defesa da formação inicial e continuada com qualidade são tarefas urgentes em nossa agenda de desafios e tarefas, uma vez que esses atributos corroboram o fracasso das políticas públicas. Aos professores cabe conferir materialidade, ou não, às propostas oficiais, sendo identificados como aqueles que aplicam ou resistem ao estabelecido, aqueles que “devem” e “têm” que assumir determinados posicionamentos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Os silêncios diante das questões anteriormente elencadas são pouco discutidos nos processos de produção das políticas públicas, embora no plano discursivo estejam presentes a complexidade das sociedades atuais e a existência de um volume sem precedentes de informações, valores e habilidades de convívio social que os professores não podem responder sozinhos.

Partindo do entendimento de que as pessoas vão se formando em todas as experiências de que participam ao longo da vida e do reconhecimento da existência de processos educativos inerentes às práticas sociais das quais participamos, rompe-se com o monopólio pedagógico da escola como única prática social em que as pessoas se educam.

Concordamos, assim, com Nóvoa (2013), que afirma que a instituição escola é um dos polos de um conjunto de redes e instituições responsáveis pela educação e que a contemporaneidade exige que a sociedade assuma sua parte na educação. Nessa perspectiva, o autor defende um espaço público de educação no qual a escola tem o seu lugar, que não é hegemônico e único:

Sem ignorar o papel da escola, em muitas dessas missões, será que elas não devem ser assumidas por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte dessas missões? (NÓVOA, 2013, p. 207).

Torna-se importante sinalizar nestes apontamentos iniciais que, em nosso entender, as pessoas se educam em diferentes práticas sociais, embora as instituições educativas revelem sinais de fragilidade, o que reforça a necessidade de reconstruir espaços de convivência e de vida social e cultural que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças, dos jovens e dos adultos.

Diante de tais fragilidades das instituições educativas, a emergência da formação do profissional professor é uma das realidades do século XXI a ser focada. No entender de Nóvoa (2013, p. 208), se “os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios do nosso século”.

UM CAMINHAR LENTO, MAS ATENTO...

No dizer de Gatti (2015, p. 230), “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, assim construindo uma identidade própria”. A autora sinaliza que, para assumir esse papel, os professores necessitam de uma formação sólida em conhecimentos sobre o campo educacional e sobre as práticas relevantes a esse campo, uma vez que deve estar preparado para dialogar com as novas gerações, despertar valores, saberes e riquezas de conhecimentos que levam a aprendizagens para a vida pessoal, na sociedade e no mundo do trabalho.

Em diálogo com a proposta de Gatti (2015), sinalizamos que o viver *no* mundo traz para as pessoas diferentes formações, visões, problematizações, desejos e frustrações, que criam demandas específicas no interior da escola; para tanto, os professores devem estar instrumentalizados para avançar nas suas próprias compreensões das práticas sociais educativas. A riqueza do diálogo entre as aprendizagens no mundo da vida e as escolares se constitui eixo central para que os saberes promovam sucesso escolar e formação para a cidadania com exercício da liberdade.

Nessa perspectiva, Gatti (2015) considera que não houve, no Brasil, estagnação quanto às preocupações com a docência e que várias iniciativas foram tomadas nos últimos 20 anos, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e em alguns estados da federação. No entanto, para a autora, apesar dos sinalizadores positivos e das iniciativas tendentes a tecer articulações no que se refere à formação de professores, “as políticas dirigidas, até aqui, têm se mostrado inoperantes no que concerne a mudar a situação de dispersão entre as licenciaturas e seu valor institucional e social, bem como em suscitar renovações curriculares substantivas” (GATTI, 2015, p. 240).

A profissão docente comporta uma formação prolongada, que acontece durante toda a vida profissional, e, como diz Lanier (1984, p. 34),

Os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado período de formação [...], emitem juízos e tomam decisões que aplicam a situações únicas e particulares com que se deparam na prática.

Por outro lado, é importante ressaltar que estamos vivendo numa sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e avanço do conhecimento que tornam necessário formar o professor na mudança e para a mudança. Como sugere Imbernón (2011), não se podem deixar de assinalar as condições que ainda movem a profissão de ensinar e que não favorecem a profissionalidade: o ambiente de trabalho, a tendência à rotina formal, o incentivo profissional, a cultura pedagógica

social, a solidão educativa, o baixo conceito profissional, a desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias e da sociedade, entre outras.

Esse conjunto de ideias nos leva a enfatizar a necessária formação permanente, em serviço, no sentido de que essa tessitura está embasada na perspectiva da formação de um profissional crítico-reflexivo, orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento de informação, análise e reflexão crítica, avaliação de processos e reformulação de projetos profissionais, sociais e educativos. Nesse sentido, no dizer de Imbernón (2011), a formação permanente tem como uma das suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Ao analisar as novas tendências na formação permanente dos professores, Imbernón (2009) sinaliza essa formação como elemento fundamental para se alcançar o sucesso nas reformas educativas, mas, paradoxalmente, para o autor, há muita formação e poucas mudanças.

Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, diante dos problemas práticos reais, com base num professor que não existe (IMBERNÓN, 2009, p. 36).

O autor sugere que ressituar o professorado como protagonista de sua formação, no contexto de trabalho, em que pode combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito e seu status social se constitui em formas combinadas de ações que podem contribuir para “recuperar o que uma vez se sonhou e nunca se alcançou e sonhar de novo” (IMBERNÓN, 2009, p. 36).

Para finalizar este momento do exercício reflexivo, em defesa de uma ação solidária para desenvolver uma nova cultura profissional formativa dos professores, busco inspiração em Freire (1993) para anunciar a necessidade de se construir uma noção de educação mais politizada, com um compromisso baseado na liberdade das pessoas, e não na dominação. Trata-se, pois, de uma formação colaborativa e dialógica entre o professorado *com* todos aqueles componentes que intervêm na formação com vistas a desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança, da raiva ou da possibilidade (FREIRE, 2001). É preciso construir um processo formativo *com* os educadores que vivem o cotidiano, de rever o protocolo de “dar voz aos professores”, uma vez que eles não perderam em nenhum momento a voz e o protagonismo na sala de aula; eles falaram de diferentes formas, mas, talvez, não tenham sido ouvidos com respeito e suas falas não foram incorporadas no vocabulário pedagógico; portanto, ficaram à margem de ser postos em prática nas políticas e nas práticas de formação (IMBERNÓN, 2009).

UMA REALIDADE QUE CARREGA INDAGAÇÕES DESESTABILIZADORAS

Pensar a educação em espaços de privação de liberdade, especialmente em prisões, reveste-se de discussões entre acadêmicos, autoridades do campo educacional, instituições e responsáveis vinculados ao sistema prisional, sociedade, Organizações Não Governamentais, a mídia em geral, tendo em vista os diferentes olhares que são dirigidos a homens e mulheres em situação de aprisionamento.

Questões recorrentes em torno da educação em prisões são: para que educação em prisões? A quem a educação serve? Se não temos educação com qualidade para nossas crianças, para que investir na educação de pessoas infratoras da lei? Se as escolas de ensino público carecem de recursos e materiais de diferentes naturezas, para que dotar escolas nas prisões com tais recursos? Se não temos formação inicial e continuada de professores que atuam em escolas públicas, para que investir na formação de educadores para aprisionados?

Além dessas questões, ainda nos deparamos com algumas de outra natureza: se o objetivo da prisão é punir, e ali temos um ambiente que preza pela repressão e a submissão aos ditames da organização, como pensar em educação se esta se caracteriza como possibilidade de transformação e emancipação dos indivíduos? Para que serve a escola na prisão? Qual o papel dos professores nesse contexto em que tudo se vigia e se controla? O que eles podem e devem ensinar?

As questões anteriormente anunciadas têm sido discutidas por estudiosos do tema em diferentes áreas. Os recortes estabelecidos para esses apontamentos ancoram-se em pesquisadores que defendem a educação escolar como prática social relevante nos espaços prisionais, como Onofre (2002), Vieira (2008), Serrado Júnior (2009), Julião (2009), Cardoso (2013), Carvalho (2014), Campos (2015), entre outros, pois evidenciam que a escola na prisão, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re)conquistar a cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando a figura do professor como ator importante na construção de espaços em que o aprisionado pode (re)significar o mundo como algo dinâmico e inacabado.

Apesar das tensões resultantes de posições antagônicas em relação ao papel da escola nas unidades prisionais, há uma convergência em relação ao papel determinante, embora não exclusivo, que ocupa o professor, no sentido de se promover uma educação com qualidade, independentemente do espaço em que está inserida. Pensar, portanto, a implementação de políticas públicas que visam à qualidade e à equidade no campo educacional não pode deixar de privilegiar questões relativas à formação docente.

Sendo o professor elemento-chave da mudança educativa,

[...] ainda que não se pretenda atribuir aos professores toda a responsabilidade pelo êxito das reformulações dos sistemas educacionais, todos partilham do pressuposto de que mudanças qualitativas dependem também do envolvimento do professorado e da transformação dos modelos formativos existentes (REGO; MELLO, 2002, p. 10).

Temos assistido, no entanto, a avanços pouco significativos e recomendações frágeis sobre a necessidade de reformulação dos modelos formativos vigentes e do perfil desejável para o professor. Tal situação caracteriza a formação de professores que atuam em diferentes níveis do ensino, e, no caso das escolas nas prisões, fica agravada pelas circunstâncias e as peculiaridades do sistema prisional.

A existência de uma cultura própria da prisão torna a escola singular, e o seu cotidiano nem sempre permite apreender os significados vividos naquele espaço-tempo. O

desafio posto é como se inserir nesse mundo sem abdicar de seus elementos culturais próprios, sem perder fios da tessitura da trama e que revelam a sua essência. As práticas sociais vivenciadas na escola podem desvelar outras possibilidades do fazer escolar, cabendo ao professor promover práticas anunciadoras de novas possibilidades de humanização e produção de subjetividades (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010).

Dadas as características da prisão e a situação social dos sujeitos que nela vivem, torna-se, portanto, imprescindível a compreensão do espaço onde a escola está inserida, a fim de estabelecer uma estratégia educativa que contemple a complexidade e a singularidade da instituição. A “sociedade dos cativos” se organiza em função de regras e códigos, o que nos leva a supor que estes produzem nos indivíduos efeitos em sua convivência diária, nas concepções sobre a realidade e em sua própria situação no âmbito da escola. A escola, mesmo inserida na prisão, é considerada uma instituição com responsabilidades específicas, que se distingue de outras instâncias de socialização e tem identidade própria e relativa autonomia.

Deve-se considerar, no entanto, que a educação nas prisões surgiu no plano das preocupações há muito pouco tempo e que passamos da ignorância sobre a problemática para uma expectativa por vezes exagerada: redução da pena pela frequência à escola, reeducação para reabilitação, preparo para a vida em liberdade, ensino de leitura e escrita, aprendizagem de um ofício e, supostamente, que o prisioneiro “aprenda a aceitar” as regras sociais.

De Maeyer (2009, p. 14) pondera a relevância da educação na prisão – a escolar e as demais práticas educativas que ali acontecem – como um processo que deve ser concebido e vivido pelo conjunto de atores que vivenciam esse cotidiano. “É necessário transformar a prisão em um espaço educativo e não transformar o prisioneiro em receptor de sequências educativas.”

Nessa perspectiva, ser educador em prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano – isso exige do professor e dos demais profissionais aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade.

Diante desse contexto, cabe assinalar a ausência de formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões. Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora o temário educação prisional seja assunto fora de pauta nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e 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, seja para professores iniciantes ou experientes.

Um fator recorrente e apontado na formação é que, na maioria dos cursos de licenciatura, há uma ênfase nos conhecimentos do mundo acadêmico e teórico, normalmente desarticulados entre si e, às vezes, pouco significativos em relação às variáveis que se entrelaçam nas situações cotidianas de ensino e aprendizagem. Por seu lado, a prática deve ser uma fonte relevante de conteúdos para a formação, mas, frequentemente, o contato com a prática se dá por meio de estágios pouco

produtivos, quase sempre realizados no fim dos cursos. Cabe ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor sozinho o que aprendeu na esfera do saber para a esfera do saber fazer (REGO; MELLO, 2002).

As autoras assinalam também a necessidade de se repensar a formação dos formadores, uma vez que há poucas experiências que integram, num mesmo universo conceitual e prático, o projeto pedagógico da instituição de formação e o projeto pedagógico das escolas no campo da prática. De igual forma, a articulação entre formação inicial e em serviço é uma tradição quase inexistente, uma vez que a formação em serviço não pergunta o que e como o professor aprendeu em sua formação inicial; esta, por sua vez, não considera a continuidade do processo constitutivo do docente.

IDEIAS-CHAVE MOBILIZADORAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA NA PRISÃO

Os questionamentos em relação à formação e ao perfil do professor para atuar nas escolas dos espaços prisionais nos levam a ponderar: se ali temos uma escola como as demais, para que uma formação e um perfil diferenciados?

Nessa direção, algumas considerações merecem destaque. Por se tratar de um espaço singular, regido por normas e regras específicas e que privilegiam a manutenção da ordem estabelecida pelo sistema prisional, o professor deve se apropriar desses saberes (que não são discutidos em sua formação inicial), fazendo-se necessário um processo de ambientação, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

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 Social. 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).

Diante desse contexto, cabe aos professores experientes e à equipe multidisciplinar que atende as pessoas em privação de liberdade promover situações que aproximem os iniciantes das “regras da casa” e dos limites e possibilidades para desenvolver as ações educativas na sala de aula.

O que temos assistido diante dessa realidade é que os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços prisionais, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão social (SCARFÒ, 2002), pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo e na construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento.

Como sinaliza Scarfò (2002), o professor ali se reveste como um profissional que transmite conhecimentos específicos, mas também contribui com a elaboração de um projeto de vida que se constrói pelo diálogo, pela sensibilidade aos problemas sociais, pela disponibilidade para a escuta.

Em relação às estratégias metodológicas, elas estão vinculadas às da educação de jovens e adultos, respeitando seus saberes da vida, expectativas, visões de mundo, tendo em vista que se devem respeitar as regras específicas do contexto, uma vez que recursos didáticos que possam trazer risco em relação à segurança não são permitidos. Dessa forma, todo o material é examinado pelo setor de segurança antes de sua utilização.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. [...]. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais são atividades quase impossíveis (BRASIL, 2010, p. 21).

Para além dessas especificidades, os processos formativos de professores, ao lado de contemplar as temáticas do contexto e as metodologias mais adequadas às contingências do espaço (turmas heterogêneas, diferentes níveis de escolaridade, salas adaptadas, material empobrecido, entre outras), devem investir fortemente na reflexão sobre o significado social do trabalho educativo.

Pensar a escola em comunidades excluídas e pobres também nos remete a uma reflexão relevante: o valor da educação, e o prestígio de quem a ministra é grande. Nessa perspectiva, para as pessoas em privação de liberdade, aprender a ler e escrever (mesmo que bilhetes) significa libertar-se da dependência do colega de cela, que assume o papel de escriba e conhecedor de uma intimidade familiar que, por vezes, fragiliza o indivíduo. Tal situação significa “dívida” ao colega de cela, e, na prisão, dívida significa submissão e risco. O valor dado ao professor pelo aluno é significativo, pois, além dos ensinamentos dos conteúdos escolares, ele significa a oportunidade do contato com alguém fora dos muros – é o elo perdido com a família e a sociedade através do isolamento e do afastamento do convívio social (ONOFRE, 2015).

A reflexão sobre o papel do profissional que assume as salas de aula nos leva a desafios no sentido de equacionar problemas que também existem “fora dos muros”: baixa remuneração e precariedade das condições de trabalho. Além da precariedade das políticas salariais e de incentivo no plano de carreira, os profissionais exercem suas atividades em condições inadequadas, uma vez que grande parte das escolas é desprovida de recursos materiais e humanos.

A própria arquitetura prisional geralmente não prevê espaço para o desenvolvimento de atividades educativas. No caso das escolas,

Enquanto atualmente se discute a necessidade de criação de espaços para atividades laborais no cárcere, espaços para a educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são, em geral, totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano (BRASIL, 2010, p. 17).

Reconhecer o papel relevante dos professores no processo educativo tem sido um discurso desgastado, tendo em vista os investimentos efetivamente destinados a sua formação, atuação e profissionalização. Não há formação de excelência que sobreviva ao desprestígio e à desvalorização do trabalho docente – trata-se de resignificar o que é valorização no novo contexto; no caso das prisões, a

implementação das Diretrizes Nacionais, embora tenha significado um marco na história da educação prisional, será efetivada por políticas públicas que atendam às demandas já assinaladas (formação, ambientação, valorização salarial e profissional, condições objetivas e subjetivas de trabalho).

Buscar novos contornos para a formação implica, no dizer de Rego e Mello (2002), a necessidade de coerência entre o modelo de formação e o de exercício, enfatizando que as práticas de formação centrem atenção no perfil do professor, necessário às demandas do momento e do contexto. É preciso que tenha condições para tomar decisões com autonomia e competência, no sentido de promover a transposição didática do objeto de ensino para o contexto de aprendizagem, tomando como ponto de partida o que o aluno já aprendeu e como aprendeu, assim como os conteúdos que precisam ser ressignificados para ganharem sentido e significado no momento presente e no futuro.

Fica claro, portanto, na perspectiva da formação permanente, que o fator da contextualização assume relevância quando colocamos as lentes direcionadas para a singularidade da educação de pessoas em situação de privação de liberdade.

TENTANDO ORGANIZAR UMA TESSITURA COM AS IDEIAS-CHAVE

Considerando os apontamentos elaborados, com base em estudos e vivências formativas, em alguns estados brasileiros, com professores e gestores que atuam em escolas nas prisões, buscou-se, nesse exercício reflexivo, uma aproximação ao intrincado fenômeno da educação em prisões. O nosso desejo é provocar possíveis diálogos entre a educação, a escola e a formação de professores e os contextos de privação de liberdade. Se nesses espaços existe uma escola pública, uma sala de aula (mesmo que improvisada, com turmas heterogêneas, multisseriadas, como tantas outras no Brasil), professores (com salários aviltantes, ausência de material didático e outras ferramentas para um trabalho com qualidade social, formação insuficiente para atuar em Educação de Jovens e Adultos) e estudantes (advindos em sua maioria de classes populares), não estamos diante de uma realidade invisível em nosso país.

A diferença que se faz presente é que essa escola se encontra inserida em um espaço singular – a instituição prisão. Santos (2000), em sua concepção de fronteira, permite-nos significar de maneira mais clara as intenções dessa tessitura.

Viver na fronteira é viver em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos. A novidade da situação subverte todos os planos e previsões; induz à criação e ao oportunismo como quando o desespero nos leva a recorrer ansiosamente a tudo o que nos pode salvar [...] A fronteira, enquanto espaço, está mal delimitada, física e mentalmente, e não está cartografada de modo adequado. Por esse motivo, a inovação e a instabilidade são, nela, as duas faces das relações sociais [...] (SANTOS, 2000, p. 348).

Tomando o contexto da prisão, sem referências ou verdades a serem defendidas, somos convidados a reinventar a escola, como propõe Candau (2000), reconhecendo a importância de construir, desvelar práticas de ensinar e aprender. Ora, se estamos diante de outros coletivos sociais (de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas,

em privação de liberdade, trabalhadores empobrecidos), que se afirmam como sujeitos de direitos, não podemos mais adiar nosso compromisso de educadores para pensar/repensar essa realidade.

Torna-se importante destacar que existem dois grupos de aprendizagens próprios das prisões: as regras oficiais (da instituição) e as regras não oficiais (dos próprios presos); ainda que algumas dessas regras se sobreponham umas às outras, “tudo isso é educação *da* prisão, não a educação *na* prisão” (DE MAEYER, 2013, p. 42).

Vale sinalizar que estamos com nossas lentes, nas aprendizagens que acontecem nas salas de aula (educação escolar *na* prisão), no encontro entre pares e com seus professores, mas não podemos desconsiderar as regras específicas da instituição, carregadas por normas rígidas e que têm seus princípios ancorados na segurança. Isso significa que a instituição escola está inserida em uma instituição onde tudo se controla, inclusive o vestuário dos professores, o material didático de ensino e os conteúdos veiculados.

Em diálogo com essas diferentes miradas, inferimos que o processo de ensinar e aprender na escola na prisão deve ser permeado pelo diálogo e que este só pode ser construído entre iguais, portanto só é possível nas relações não hierarquizadas e autoritárias. Trata-se, pois, de conceber a prática pedagógica vinculada à leitura crítica da realidade, isto é, do mundo (FREIRE, 1981).

Dessa forma, cabe ao professor ir além do que se ensina na instituição prisão (obediência às regras, silêncio, duplicidade de conduta para sobreviver), pois, para além dos conteúdos escolares, cabe a ele conduzir a apropriação crítica do que é ensinado, numa dimensão que permita aos homens e às mulheres ser no mundo, para garantir sua dimensão histórica no presente e projetar seus desejos e sonhos de futuro.

Por outro lado, é importante considerar 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 nem em experiências em outros espaços escolares.

A gestão dos dilemas é difícil para o professor que entra em um mundo diferente, que dele espera que seja responsável e tome decisões acertadas, tendo de “escolher entre o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça” (SILVA, 1997, p. 58).

Uma das condições básicas para enfrentar o “choque de realidade” é a imagem que o professor tem de si mesmo como agente de transformação dessa realidade, pois isso pode garantir, em parte, sua permanência no espaço prisional. O mal-estar docente que essa chegada pode lhe representar, aliado a horários pouco estimulantes das aulas, o comprometimento dos dias letivos pelas interferências do sistema prisional, a evasão escolar, os baixos salários, acaba sendo compensado, no dizer dos professores, em fonte de bem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valor para os alunos, o respeito e a confiança na figura do professor, despertando motivações intrínsecas pertinentes à carreira, como o gosto de ser professor e a realização pessoal.

Essa realidade não é específica do contexto prisional, mas, para o recorte deste artigo, vale enfatizar a sua importância e urgência, pois, embora a normativa de 2010 indique tal necessidade, apenas alguns estados brasileiros têm assumido uma formação continuada, mas ainda pontual, no sentido de iniciar com os professores um processo formativo que atenda às demandas existentes na escola na prisão.

A formação continuada tem privilegiado, de forma geral (também “fora dos muros”), alguns elementos, como: reflexões sobre a prática docente entre docentes experientes e iniciantes, cursos de formação continuada (e não momentos pontuais de formação), participação dos professores no desenho das políticas educativas, apropriação da cultura prisional e do cotidiano da instituição, oferta de certificação para progressão de carreira, estimulando o compromisso pessoal com a formação permanente, que tem se constituído em avanços e experiências exitosas que balizam a melhoria da educação nas prisões.

Com isso, não estamos afirmando que tais situações existam em número satisfatório e ocorram com frequência, mas que são possíveis quando há vontade e decisão política. Não são hipóteses, mas possibilidades que existem em regiões que se ancoram em políticas de formação docente, independentemente do espaço onde os professores atuem.

Para finalizar esse exercício, alguns princípios da formação permanente merecem ser considerados: aprender de forma colaborativa com os pares e os educadores da comunidade (psicólogos, assistentes sociais, advogados, agentes penitenciários), conhecer o contexto, aprender mediante a reflexão individual e coletiva (resolver as situações problemáticas da prática), compartilhar sucessos e fracassos, assumir o risco da inovação, aceitar a diversidade de opções, elaborar projetos de trabalho conjunto.

Certamente esses princípios se concretizarão quando ocorrer o abandono do individualismo, a predisposição para rever a própria prática, o compartilhamento com outras equipes e com os estudantes, a reivindicação de tempo e espaço para a formação na instituição.

Parece-nos importante que o professorado impulse no seu entorno uma cultura colaborativa de formação permanente. Durante décadas, criticou-se o papel dos formadores considerados experts, alienígenas da realidade cotidiana, formadores – solucionadores de situações problemáticas. Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o formador deve assumir mais um papel de escuta, de colaborador reflexivo, de contribuir para saltar os obstáculos, mas que esteja atento que a solução para a situação problemática cabe ao coletivo dos professores, para que efetivamente mudem a prática educativa e encontrem o sentido e o significado do seu trabalho.

No entanto, *nem tudo é tão fácil de fazer como é o de dizer*. Esse exercício, cunhado ao longo de anos, como educadora e formadora de professores que atuam nas escolas de unidades prisionais, foi sendo construído abrindo pequenas fendas, janelas, descortinando paisagens, acertando, errando, mas com a convicção de que os riscos nos motivam para o enfrentamento *com* os professores, no resgate de nosso valor social. Formar-se professora ao longo da vida... para *ser mais*, para aceitar-se como um *ser inacabado*, para continuar *esperançosa*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional da Educação – CNE. Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Parecer CNE/CEB Nº 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE/SECAD, 2010.

CAMPOS, Aline. **Educação, escola e prisão**: o “espaço de voz” de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro-SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos-SP, 2015.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

CARDOSO, Camila Menotti. **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 – UFSCar, São Carlos-SP, 2013.

CARVALHO, Odair França de. **Entre celas e a sala de aula**: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia-MG, 2014.

DE MAEYER, Marc. Prólogo. In: RANGEL, Hugo (Coord.). **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Paris: Centre International d'études pédagogiques – CIEP, 2009.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 229-243.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não o único, do desenvolvimento profissional do professor. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-49.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

LANIER, James Eduard. **Research on teacher education**. Michigan State University, IRT, OP, 1984.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 199-210.

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 – UNESP, Araraquara, SP, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, p. 239-255, 2015.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: **Conferência Internacional Desempenho dos Professores na América Latina: tempo de novas prioridades**. Brasília, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCARFÒ, Francisco José. **El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH)**. Revista IIDH, São Paulo, v. 36, p. 291-324, 2002.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira. **Políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário**: aplicações e implicações no processo de (re)inserção social do apenado. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara-SP, 2009.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque de realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-35.

VIEIRA, Elisabeth de Lima Gil. **Trabalho docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2008.

Data da submissão: 24/08/2016

Data da aprovação: 27/12/2016

A REALIDADE E OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NO AMBIENTE DAS PRISÕES: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO PARAENSE

The reality and challenges of teaching work in the environment of prisons: a look at the paraense context

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de¹

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de²

RESUMO

O presente artigo aborda a oferta do direito à educação às pessoas privadas de liberdade no estado do Pará e os processos de trabalho e de formação de professores e profissionais da educação que se envolvem cotidianamente com a garantia da educação básica em unidades prisionais. Procurou-se problematizar os condicionantes e os desafios do trabalho docente na área, além de refletir sobre as alternativas que vêm sendo executadas, em especial, a partir do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, realizado entre 2015 e 2016 pela Universidade Federal do Pará. O texto aborda os condicionantes estruturais da educação em unidades prisionais no Pará e os seus desdobramentos em relação ao trabalho docente, a partir de análise documental e revisão bibliográfica realizada ao longo do processo de formação dos docentes, procurando apontar questões a partir do olhar daqueles que atuam diretamente nas salas de aula das unidades prisionais paraenses e que constam das monografias defendidas no fim do curso, com o sentido de captar as análises e as proposições de educadores e outros sujeitos que têm inserção concreta nos espaços de privação de liberdade.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação prisional. Pará.

ABSTRACT

This article discusses the offering of right to education to individuals deprived of their liberty in the state of Pará, the processes of work and training of teachers and education professionals who are daily involved with the guarantee of basic education in prison units, it sought to problematize the determinants and challenges of teaching work in the area, and think about the alternatives that are being implemented in particular from the Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade (Specialization Course in Youth and Adult Education Deprived of Freedom), held between in 2015-2016, by the Universidade Federal do Pará (Federal University of Pará). The text deals with the structural determinants of education in prisons in Pará and their unfolding in relation to teaching work, considering documentary analysis and bibliographical review produced throughout the teachers training process, pointing out questions from the perspective of those who work directly in the classrooms of the prisons of Pará, and which are included in the monographs defended at the end of the Course, aiming to capture the analysis and propositions of educators and other individuals who have concrete insertion in the places of deprivation of liberty.

Keywords: Teaching work. Correctional education. Pará.

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICE/UFPA). E-mail: <orlandos@ufpa.br>.

² Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Associada do ICE/UFPA. E-mail: <neycmo@ufpa.br>.

INTRODUÇÃO

O momento conjuntural de elaboração deste texto não é favorável à democracia e à garantia e concretização dos direitos conquistados ao longo de tanto tempo de luta no Brasil. A supressão de reivindicações históricas, atendidas pela pressão da sociedade que se expressa e organiza de diferentes maneiras, está acontecendo em larga escala, afetando as condições de vida e o futuro das pessoas e de extensões/segmentos assalariados que estão submetidos a condições socioeconômicas e culturais degradantes.

A exacerbação de poder nas instâncias de Executivo, Legislativo e Judiciário, com o conseqüente enfraquecimento das instâncias sociais de participação e influência na tomada de decisão, é um cenário que está colocado no cenário atual, com conseqüências graves e profundas para a Nação.

Se tal situação está colocada para grande parte das pessoas que têm seus direitos sociais, políticos e econômicos e podem deslocar-se e mobilizar suas estratégias para viver, as dificuldades se fazem mais duras para aqueles indivíduos que estão em situação de restrição/privação de liberdade, sob custódia do Estado e que já foram carimbados e condenados socialmente como errados e errantes.

No entanto, os direitos são universais, indivisíveis e interdependentes, com seus usufrutos destinados a todas as pessoas que, mesmo com os impedimentos momentâneos estabelecidos judicialmente, continuam a ter seu acesso assegurado aos que não lhe foram interditados.

No campo dos direitos sociais, a educação como direito público e subjetivo tem sua oferta assegurada a esses segmentos, com dimensão importante que os auxilie a encontrar novos caminhos de dignificação em suas vidas.

Para que a educação adentre os espaços penais, é necessária a sua estruturação, institucionalização e adequada mobilização de demanda e profissionais que atuam nos processos formativos.

O texto ora apresentado trata das questões relativas à formação de professores e de profissionais da educação que se envolvem com a educação em unidades prisionais ao procurar problematizar condicionantes e desafios do trabalho docente na área e refletir sobre as alternativas que estão executadas, em especial sobre o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, realizado entre 2015 e 2016, pela Universidade Federal do Pará.

A produção aqui expressa é parte de uma investigação mais vasta formulada no Projeto de Pesquisa “Educação Prisional no Estado do Pará: uma aproximação”, que estabeleceu como objetivo geral e básico analisar os dados da realidade educacional e as estratégias organizacionais efetivadas no sistema prisional paraense, para assim perceber os desdobramentos mais significativos dos processos formativos realizados para atender às pessoas em situação de restrição/privação de liberdade.

Seu desdobramento em objetivos específicos atende a vários aspectos; entretanto, dois estão mais coadunados com o debate que será desencadeado neste trabalho. Um deles procurará discutir propostas e ações institucionais para o fortalecimento

das políticas públicas para a educação prisional, no sentido de consolidar proposições socialmente qualificadas e oferecer subsídios para a formação continuada de dirigentes, educadoras(es) e pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com a educação prisional paraense.

Há três partes que compõem o texto: a primeira aborda os condicionantes da educação em unidades prisionais no Pará e os seus desdobramentos em relação ao trabalho docente, para se oferecer um entendimento sobre avanços, entraves e possibilidades do trabalho docente na área.

A segunda parte trata dos aspectos globais do Curso de Especialização já falado, sua estrutura básica, seus pressupostos epistemológicos e os impactos que aconteceram no decorrer de sua realização e suas manifestações posteriores.

A última parte discute desafios para a formação de docentes no Estado do Pará, procurando apontar questões que já foram sistematizadas pelos docentes que atuam diretamente nas salas de aula das unidades prisionais paraenses, e que constam nas monografias defendidas no fim do curso, com o sentido de captar as análises e as proposições de pessoas que têm inserção concreta nos espaços sob reflexão.

As questões estão lançadas para que o diálogo se construa e se faça instrumento de entendimento e de novas elaborações, que influenciem posturas na estrutura organizacional do sistema prisional do Pará e do país, demarque um campo de possibilidade para o fortalecimento da formação de docentes e sistematize alguns passos que possam alavancar com mais força a oferta de educação para as pessoas encarceradas.

O TRABALHO DOCENTE E OS CONDICIONANTES DA EDUCAÇÃO EM UNIDADES PRISIONAIS

Um olhar mais ampliado sobre o trabalho docente a partir das reflexões dos últimos 30 anos permite aferir que significativos avanços foram alcançados no que diz respeito ao reconhecimento formal da profissão. Para se aquilatarem tais perspectivas, é preciso perceber que a política de valorização, que foi edificada em uma intensa dinâmica de pressão das organizações das trabalhadoras e dos trabalhadores em educação, para sua afirmação, deve associar quatro pontos básicos: a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a remuneração digna e a existência de Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR).

Se no âmbito mais abstrato o reconhecimento social e normativo, mesmo com suas nuances específicas, está colocado, em relação ao reconhecimento político, os embates que emergem são mais complexos, com maiores dificuldades para resoluções de alcance ampliado. Os diversos atores envolvidos com a questão, a partir de suas diferentes concepções e posturas políticas, em especial de muitos gestores em diferentes escalas, têm dificultado sobremaneira o aprofundamento dos direitos que os docentes vêm forjando em sua longa trajetória de lutas.

Nesse sentido, se é possível perceber que há um viés combativo e mobilizador da categoria, pelo menos na esfera sindical, os obstáculos oriundos das manobras jurídicas, o uso da grande mídia conservadora, no desgaste político, além de diversos

mecanismos institucionais que os governos ameaçam para quebrar a resistência do movimento, é algo que não pode ser negligenciado e que influencia o desânimo e a descrença de muitos educadores e educadoras.

A Lei do Piso Salarial – Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) –, contestada desde a sua origem, as condições de trabalho precarizadas na maioria das unidades educativas do país, a escassez de equipamentos adequados e materiais didáticos inexistentes ou em quantidade ínfima para contribuir com o bom desempenho das ações pedagógicas, além de um conjunto de situações na gestão de pessoas – lotação, reconhecimento de direitos, registros de atividades, mudanças de regime de trabalho e nos diferentes graus da carreira, defasagem nos PCCRs, etc. –, obstaculizam a atuação do profissional docente.

Para efeito deste texto, o trabalho docente será compreendido no dia a dia, fundamentalmente como

Um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis porque esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam pessoalmente nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação. Neste sentido a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho. Pelo que sabemos, não existe realmente uma palavra ou um conceito para designar um trabalho desse tipo. Por conseguinte, vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode somente “fazer seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa (TARDIF, 2012, p. 141).

As ações de formação inicial e continuada são eivadas de situações difíceis. Se por um lado é possível constatar a importância do acompanhamento do trabalho docente para fomentar a criatividade, estimular estratégias de inovação com desdobramentos interessantes no aproveitamento formativo de alunas e alunos, a escala de alcance das proposições que podem ser percebidas a partir da consulta à literatura especializada e dos diálogos mantidos com profissionais dos diferentes recantos do país é pequena, descontínua, eventual e mal distribuída entre as atividades no decorrer dos períodos letivos em serviço. De outro lado, a participação em eventos, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação exige a ultrapassagem de barreiras e exigências múltiplas e diversas que, muitas vezes, obscurecem as vantagens e as perspectivas positivas. A autoformação, percebida como interesse individual e pessoal por leitura, estudo, atualização e atenção para aquilo que é publicado, sistematizado, exposto em diversas formas de mídia e que exige um mínimo de esforço para ser acessado e que poderia compor o background do profissional, ainda não é prática corrente entre os profissionais da docência.

O cenário apontado é referente àqueles que atuam em unidades educativas distribuídas em diferentes locais das cidades e dos campos, dos rios e das florestas, com pessoas com seus direitos de ir e vir, assegurados pela Carta Magna, que podem circular e transitar conforme desejos e necessidades que melhor lhes aprazem. Tais estabelecimentos pertencem às diferentes redes de ensino que atendem à população em geral.

Entretanto, ao se enveredar por caminhos mais específicos, no que diz respeito ao atendimento de segmentos sociais em situações particulares, é preciso uma atenção com maior acuidade. Ao nos referirmos às pessoas em situação de restrição/privação de liberdade, a análise é mais complexa pelos aspectos que envolvem as questões a serem consideradas para que os processos educativos possam atender e ter uma repercussão pessoal e coletiva mais interessante.

Para expor o contexto da educação realizada em estabelecimentos prisionais a partir de um viés de compreensão mais totalizante, vai se acolher a referência de Paro (2000), que, mesmo tratando da gestão, distingue um veio de reflexão em que procura apontar condicionantes, tomados como elementos que influenciam e determinam a dinâmica própria do fazer educativo, as influências mútuas e a interdependência entre eles.

O primeiro, que é o mais profundo, vai considerar que o erro, a falta ou os deslizes sociais cometidos devem ser punidos com grau acentuado de rigor, podendo se levar a cabo a cessação de todos os direitos fundamentais do que cometeu um ato delituoso. A pena social, como dimensão de vingança e reparação, deve ser dura e implacável, para que o sofrimento seja doloroso e severo. Então o estigma desenvolvido social e culturalmente se espalha nos diferentes extratos da sociedade e pode perseguir pelo resto da vida os “bandidos”, “delinquentes”, “ladrões”, “assassinos”, elevando o prejuízo desses indivíduos nos meios que frequentam, sem se considerarem histórias pessoais e familiares, condições, circunstâncias e motivações para o ato cometido. Muitas vezes, ao se procurar levantar qualquer interrogação que possa levar a uma avaliação mais detida, para assim melhor aquilatar o cenário dos fatos ocorridos e enxergar aquilo que o indivíduo fez, as reações são duras, às vezes violentas, e podem vir acompanhadas de certos insultos que insinuam proteção ou defesa de pessoas imprestáveis e que devem ser alijadas do convívio das outras. O peso social é enorme e a quebra de tais compreensões é um esforço incessante.

Outro aspecto diz respeito à postura das estruturas do estado e seus agentes, dentro das instâncias que podem vir a lidar com os acontecimentos ligados aos casos de atos infracionais. As reflexões de diferentes e inúmeros autores tocam sempre na mesma tecla do que se pode nomear como o eclipsamento da educação pela segurança. As dúvidas e as contraposições levantadas em relação a essa maneira de gerir o sistema prisional não são bem digeridas. A perspectiva tomada é da verticalização, do antes e o depois, da relação entre primazia e possibilidade. A segurança ocupa um lugar essencial, que se sobrepõe a quaisquer outros aspectos, por determinação de regras formais-legais (normas)

Com carácter impositivo, estruturadas e codificadas, geralmente em linguagem jurídica (ou nela inspirada), e estão inscritas em suportes oficiais. São regras sempre em vigor, até serem substituídas por processos formais semelhantes aos actualizados no momento em que pela primeira vez foram instituídas, e são obrigatoriamente do conhecimento dos actores (enquanto presunção). Constituem um quadro construído e fixado em torno dos objetivos oficiais da organização (para a organização), são atribuidoras de significado normativo à acção organizacional, instituem uma hierarquia formal e distribuem atribuições e competências (LIMA, 2001, p. 51).

Ainda no segmento dessa linha de raciocínio, se a segurança é a primazia do processo, seu fundamento é jurídico, forjando-se o terceiro viés do processo,

pois os operadores do direito, em grande parte das situações, colocam-se como formuladores únicos e executores exclusivos de normas e regras legais, posicionados em grau de sobredeterminação, que acaba por subordinar as demais partes, que encontram muitas dificuldades para estabelecer um diálogo mais aberto, em vista de uma postura normativista oficialmente instituída e formalmente vigente, que impõe uma estrutura hierarquizante. Sousa Santos (1995), ao tratar de tal entendimento, cita Max Weber (1978³ *apud* SANTOS, 1995, p. 143), que diz:

O que caracterizava o direito das sociedades capitalistas e o distinguia do direito das sociedades anteriores era o construir um monopólio estatal administrado por funcionários especializados segundo critérios dotados de racionalidade formal, assente em normas gerais e abstractas aplicadas a casos concretos por via de processos lógicos controláveis, uma administração em tudo integrável no dito ideal de burocracia por ele elaborado.

O terceiro ângulo não pode ser olvidado, afinal a experiência revela que os profissionais que atuam nas Secretarias de Estado e que são os responsáveis pela oferta de educação para todos não deixam de ter posturas ruins, centralizadoras e concentradoras, muitas vezes gerando conflitos e tensões em vários âmbitos: no interno aos órgãos, na relação com as demais instituições da educação, assim também com o judiciário e o órgão responsável pela custódia dos(as) aprisionados(as). Tudo isso obstaculiza um desenrolar mais efetivo da dinâmica organizacional da oferta da educação aos restritos/privados de liberdade.

Então, a luta pelo direito à educação, garantida como um direito social público e subjetivo, como algo fundamental, está em um cenário adverso. O direito é para todos, universal, sem qualquer forma de discriminação e deve, portanto, estender-se aos recantos mais inferiorizados da sociedade, até aqueles que são invisíveis aos olhos de muitos e que precisam emergir e tornar-se também alvo das políticas, enq. uanto afirmação positiva e inalienável. Mas, quando se quer institucionalizar a ação educativa para os sujeitos privados de liberdade, esse direito passa por diversos condicionantes, que muitas vezes impedem a plenitude do alcance e da garantia desse direito.

Um último aspecto diz respeito à intersetorialidade, que é a forma de funcionamento e estruturação para a oferta da educação em prisões no Brasil. Assim está estabelecido legalmente. Há, por um lado, aspectos interessantes, como as coberturas mais amplas da demanda a ser atendida; a divisão de responsabilidade entre órgãos diferentes, que melhor respalda as ações feitas, o que poderia sustentar um aporte de recursos de várias ordens, mais volumosos; no entanto, tudo isso sofre percalços múltiplos e obstáculos de considerável envergadura. Em diferentes estados da federação brasileira, incluindo o Estado do Pará, há um órgão que é responsável pela custódia das pessoas que sofrem algum tipo de condenação ao cumprimento de pena, administrando as unidades penais e a salvaguarda das ações referentes às pessoas em cumprimento de pena, que é a Superintendência do Sistema Penal do Estado do Pará (SUSIPE-PA).⁴

O órgão responsável pela oferta pública de educação aos segmentos que estão em regime fechado e as demais situações é a Secretaria de Estado de Educação, através da

³ Cf. WEBER, Max. *Economy and society*. Berkeley: University of California Press, 1978.

⁴ Cf. <<http://www.susipe.pa.gov.br/?q=node/455>>. Acesso em: 3 out. 2016.

Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). A relação entre as instituições para oferta de Educação é estabelecida por convênios acordados entre suas direções, dentro de certo período. Neste momento, é vigente um quarto convênio.

Mesmo com as determinações e as regras formalmente delineadas, as relações cotidianas e a maneira que as decisões são tomadas e implementadas não revelam uma integração mais intensa. O esforço institucional e para cada um dos profissionais atuantes nessa direção seria horizonte óbvio, tendo por base as imposições legais; no entanto, as contradições são evidentes, consoante aquilo que LIMA (2001, p. 33) denomina de sistema debilmente articulado ao dizer:

É, como uma organização em que muitos dos seus elementos são desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de ações, processos e tecnologias adaptados e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos, etc.

É aquilo que está expresso e que muitas vezes não aparece para ser tratado, ficando sombreado e pouco debatido, mesmo sendo contrário ao prescrito e formulado nos documentos e nas orientações legais. Muitas vezes, essas situações influenciam as debilidades e as deficiências que as instituições apresentam para cumprir aquilo que é sua obrigação.

O olhar mais amplo sobre o desenvolvimento histórico da implantação da educação ofertada nos estabelecimentos penais no Pará é um paralelo interessante, que fortalece a compreensão que se está procurando veicular.

Em seus primórdios, por volta das décadas de 80 e 90, as iniciativas eram pontuais, fruto de desejos individuais, dispersos e sem respaldo institucional, e, caso algum apoio fosse manifestado, ele seria também de vontade e inspiração individual, para além daquilo que fosse manifestação do poder público e das orientações dos responsáveis centrais.

Num segundo momento, a sensibilidade institucional se faz presente, por uma postura política diferenciada, que estimula iniciativas, fundadas nas orientações da EJA, sem normatização específica, o que vai caracterizar uma perspectiva não formal.

Somente em 2010, a partir das recomendações internacionais e dos órgãos da justiça, é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 09/05/2010 (BRASIL, 2010), que “Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, formalizando, na concepção de Trilla (2008, p. 40), e estimulando a educação para esses segmentos.

Para dar conta de tal desafio, pessoas e estruturas precisam ser criadas ou fortalecidas, os profissionais da educação, em especial os docentes, devem ser preparados. A próxima seção apresentará um pouco de uma experiência vivida e implementada.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PARÁ

Se o veio aqui tomado como referência diz respeito à formação de docentes, no âmbito das prisões, para o desenvolvimento do trabalho educativo, um conjunto de

situações deve conjugar-se para que as ações possam acontecer de maneira positiva e o processo de aprendizagem ser satisfatório.

O convencimento das pessoas para estudar, compreendendo a necessidade e a importância dos processos formativos para a sua vida, é algo a ser trabalhado. O embrutecimento das pessoas, o pouco contato com o universo escolar, as dificuldades de acolhimento de pessoas em contexto de risco e vulnerabilidade socioeconômica por parte das unidades educativas, os índices de analfabetismo, as condições das prisões com rotinas rígidas, hierarquias muitas vezes exacerbadas, as relações entre os encarcerados e os agentes prisionais, que pode levar à explicitação de inúmeras exigências para dificultar o acesso às salas de aula, as punições, os bloqueios psicológicos, o desânimo das pessoas no cumprimento de suas penas e as difíceis relações entre os próprios presos, com divergências, brigas, o pertencimento a gangues diferentes, com imposições, ordenamentos e posturas comportamentais, que muitas vezes vão dificultar sobremaneira a vontade de participar de atividades de aprendizagem formal.

O trabalho não se encerra apenas no ambiente escolar, ou nas salas de aula propriamente ditas. As adjacências têm que ser tratadas para que a ação educativa aconteça de fato. Se os docentes não estão preparados para se colocar nesse cenário, sua atuação não se realiza ou não acontece efetivamente.

A adição importante é que esse mesmo contexto exige perspectiva epistemológica e metodológica diferenciada, afinal, no trabalho com a EJA, que por si só já possui um “que fazer” específico, nos espaços prisionais é preciso acentuar tais aspectos para que a sintonia seja maior e mais interessante.

Tomados, no princípio, com certo grau de incerteza, pelo pouco envolvimento dos elaboradores com a temática, a proposta de um Curso de Especialização de EJA Privados de Liberdade foi planejada, aprovada e executada. O auxílio buscado, os diálogos mantidos e as contribuições oferecidas foram muito bem-vindos para a conformação da proposta e o envio ao Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). O amadurecimento foi se realizando no decorrer do curso, as discussões, os contatos mais estreitos com os órgãos e as pessoas que atuavam diretamente no Sistema Prisional, as trocas de experiências com docentes convidados para lecionar algumas das disciplinas ofertadas que compunham a estrutura curricular e as vivências e os depoimentos de discentes foram de extrema validade para um mergulho interessante e a abertura de horizontes para essa expressão da educação. O curso ganhou vida, consolidou-se como espaço de discussão e de elaboração sobre a temática em questão.

Ao se adentrar uma percepção mais particular do processo de execução do Curso de Especialização em EJA privados de Liberdade, é possível aquilatar, com mais profundidade, sua importância em relação às ações que estão sendo desenvolvidas na área específica.

Se o diálogo era e ainda é difícil pelas condicionalidades já aqui citadas, o curso, por constituir-se em uma arena política, fomentou o debate e foi espaço de interlocução positiva ao mediar as discussões com os conteúdos epistemológicos, teóricos e metodológicos tratados nas diferentes disciplinas, com carga horária compatível e mescladas com as diversas experiências dos profissionais que as ministraram, o que

serviu de estímulo e chamamento ao envolvimento de grande parte de todas(os) as(os) envolvidas(os) com as atividades do curso. É preciso ressaltar que as alunas e os alunos, a partir de suas vivências como docentes, técnicos educacionais, coordenação pedagógica e agentes prisionais, auxiliaram na construção de sínteses interessantes e positivas para o enriquecimento dos debates realizados, com rebatimento nas estruturas mais amplas.

O esclarecimento que vale ser feito é que os discentes, em suas diversas funções e cargos, não foram dispensados de suas tarefas profissionais em vigência, o que não deixou de constituir-se em transtorno, reclamações e justificativas no decorrer das aulas e frente às exigências de cada um dos docentes. No início do curso, as negociações para definição das duas turmas, ofertadas nos períodos de tarde e noite, tiveram certa tensão pela indefinição da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) para fazer a alocação dos(as) professores(as) e designar seus respectivos horários de aulas. Todavia, o diálogo permitiu que os encaminhamentos institucionais fossem materializados.

O curso foi iniciado em fevereiro, e houve um detalhe que só posteriormente ficou esclarecido. Com o Decreto 7.626, de 24 de novembro de 2011 instituiu-se a elaboração do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional e em seu Art. 4º, Inciso II aponta o incentivo à “[...] 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**” (BRASIL, 2011, grifos nossos). Em consonância com essa diretriz, no texto do Plano Estadual de Educação nas Prisões – elaborado entre 2012 e 2015 –, ao se abordar a questão da educação continuada, afirma-se:

Como parceria na ação de formação continuada a Rede RENAFOR através da Universidade Federal do Pará, o Instituto de Ciência da Educação está ofertando no período de 2015 - 2016, curso de Especialização de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade, tendo como público alvo os profissionais da educação que atuam nas instituições ligadas ao Sistema de Educação Prisional no Estado do Pará, objetivando além da formação desses profissionais para melhor atuação no sistema penitenciário, aprofundar a debate sobre a Educação Prisional e estabelecer estratégias para fortalecer o processo de valorização dos profissionais da educação (PARÁ, 2015b, p. 56).

A citação anterior se refere ao Curso de Especialização ora aqui debatido, realizado pela Universidade Federal do Pará, como a proposta de educação continuada que estava sendo ofertada, legitimando-o e reconhecendo-o perante o Sistema Prisional. Vale esclarecer que o convênio para realização do curso foi, como já dito anteriormente, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC).

De outro lado, a repercussão no seio da UFPA foi interessante, com movimentações, mesmo ainda tímidas, entretanto, que ganharam visibilidade, pelas possibilidades de articulação entre instâncias que atuam de maneira isolada, mesmo desenvolvendo ações proveitosas e reconhecidas. Se a UFPA já tinha estudos na área de violência, direito penal, direitos humanos, educação para os direitos humanos, cria mais um campo de estudos na área de educação em espaços prisionais, potencializando uma reflexão que

tem um impacto significativo na sociedade, que está sempre atenta às questões das políticas públicas, em especial às de educação e também às relacionadas aos aspectos que se manifestam nos índices de violência, nas ocorrências policiais e nas imputações de penas e de encarceramento, em franco crescimento nas últimas décadas.

O curso para docentes e profissionais que atuam com alunos privados de liberdade foi desenvolvido ao longo de 15 meses. A programação prevista no projeto é para 12 meses; no entanto, os percalços administrativos obstaculizaram o cumprimento do prazo previsto. Sua carga horária é de 390 horas presenciais e 30 horas à distância, com desenho curricular composto por 10 disciplinas, distribuídas em quatro eixos, que, de maneira articulada, formaram sua espinha dorsal:

EIXO I - “Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação” - objetiva proporcionar a reflexão em torno das concepções mais significativas para a produção de conceitos e compreensões teóricas e epistemológicas estruturantes de uma dada área de conhecimentos ainda carente de alicerces mais definidos, com experiências e práticas com largo espectro de possibilidades. O caminho é percorrer matrizes explicativas capazes de proporcionar uma sólida formação teórica aos discentes e, assim, favorecer o amadurecimento interdisciplinar das temáticas de investigação escolhidas. O Eixo é formado pelas disciplinas: Fundamentos Sociológicos e Epistemológicos da Educação Prisional, com carga horária de 45 horas, Sociedade, Sustentabilidade e Estrutura na Educação Prisional, com 30 horas (a distância), e Direitos Humanos na Educação Prisional, com 45 horas.

EIXO II - “**Direito, Sociedade e Educação Prisional**” - aponta para um debate que se edifica a partir do plano internacional, ampliando o horizonte de percepção sobre as orientações que vêm se configurando em diferentes espaços do mundo, para assim se aproximar da realidade brasileira e apreender as dinâmicas que se expressam nos instrumentos do direito e nos mecanismos e nas dinâmicas dos sistemas penitenciários, empreendendo um esforço de estabelecer diretrizes fundadas nos princípios éticos que garantam a promoção de pressupostos e valores da dignidade humana dos apenados submetidos aos rigores e às determinações das normas judiciais. O sentido é dar vazão a inovações que já vêm se consolidando, mas precisam ser mais bem operacionalizadas através de uma cultura que altere procedimentos, atitudes e posturas da sociedade e, em especial, das categorias profissionais que atuam nas instituições penais para a edificação de novas formas de solidariedade que repercutam efetivamente na ressocialização daqueles que cometeram delitos e estão sofrendo as punições legais estabelecidas, entretanto podem e devem ser auxiliados para promoção de sua cidadania, identidade e alternativas de vida. É fundamental uma abordagem integradora, intersetorial e transversal, para a observação com acuidade das origens e evolução das políticas públicas de segurança no Brasil e seu controle social. Para isso, o Eixo é formado pelas disciplinas História Social e Política das Prisões (45 horas de carga horária), Introdução ao Sistema Prisional Brasileiro (carga horária de 30 horas) e Legislação no Sistema Prisional (com carga horária de 45 horas).

EIXO III - “**Educação: Planejamento, Currículo e Metodologia**” - sua finalidade básica é delinear as diretrizes específicas das temáticas educacionais contemporâneas em relação à educação prisional, assumindo a compreensão do currículo como política cultural que impulsiona o campo de promoção da formação de novos sujeitos, analisando o seu caráter produtivo nas relações entre conhecimento e poder na sociedade. Com isso, procurará consolidar o debate interdisciplinar sobre a educação prisional ao adicionar-se a questões da legislação educacional brasileira, sua estrutura e influência nas políticas públicas educacionais, sem se olvidar de intensificar o diálogo com as configurações

das políticas de segurança, judiciárias e penais. Neste eixo, acumula-se também o debate sobre o planejamento e as metodologias do ensino, como campos aliados ao direcionamento das ações pedagógicas nas instituições prisionais. O importante é que os caminhos teóricos e metodológicos a serem tracejados possam alcançar os fins desejados e estabelecidos na formação de novas subjetividades dos profissionais e daqueles que estão submetidos aos delimitamentos penais por delitos cometidos. É composto pelas disciplinas Currículo e Legislação da Educação e Planejamento e Metodologia de Ensino, ambas com 45 horas.

EIXO IV - Denominado “**Pesquisa em Educação Prisional**”. Neste Eixo, o discente será instigado a elaborar sua monografia através de uma investigação sobre as diferentes temáticas estabelecidas pelo curso como requisito final de avaliação para sua certificação na especialização (PARÁ, 2015a).

A opção por expor os eixos do curso tem o sentido de oferecer uma panorâmica dos pressupostos epistemológicos e metodológicos que permearam o projeto e orientaram todo o seu desenrolar no tempo de sua execução. O esforço e a vontade de construir uma postura interdisciplinar se fizeram presentes em todas as etapas de execução, como foi delineado em cada um dos eixos configurados, ao se propor uma compreensão mais globalizante que oferecesse possibilidades para o entendimento dos discentes para além de sua formação específica, pelas contribuições advindas das matrizes de conhecimentos fundantes da ciência e da filosofia e, assim, inspirar novos horizontes, olhares e perspectivas de reflexão e atuação no local de trabalho.

O significado, portanto, foi consolidar o diálogo entre as disciplinas e as vivências, através da troca de experiências que brotaram dos vários espaços e atividades desenvolvidas pelos discentes e docentes, com o enriquecimento dos argumentos e a vontade de trabalhar em conjunto das pessoas envolvidas nas ações operadas.

Um aspecto que deve ser mencionado é que, entre cada uma das disciplinas, foi previsto, e em grande parte das situações foi ocupado, um tempo para a realização de atividades que procuraram integrar os saberes apresentados e discutidos no sentido de proporcionar a devida conexão e as inúmeras possibilidades de entendimento do objeto central do curso: as pessoas em situação de restrição/privação de liberdade, no asseguramento de seus direitos, em especial do direito à educação.

OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ESTADO DO PARÁ

O delineamento de fundo que vai demarcar as circunstâncias do trabalho docente é a apreensão e a incorporação das orientações sobre os direitos humanos, como horizonte globalizante e transversal do conjunto das ações de oferta da educação em estabelecimentos prisionais, desde a concepção político-epistemológica, sintonizada a uma compreensão de planejamento democrático e participativo em todas as suas etapas de elaboração, até o alcance das atividades de ponta, nas salas de aula e em visitas, contatos e outros processos didáticos e pedagógicos, o que se incorpora a todas as pessoas envolvidas: trabalhadoras(es), profissionais da educação e educandas(os), para colocar-se como alicerce estimulador de novas perspectivas de informação, formação e transformação.

As dimensões éticas, sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais, com seus conflitos e possibilidades, são aspectos que sintetizam um território fértil que exige compreensões e práticas de direitos humanos. As posturas pessoais e profissionais dos docentes que atuam nos espaços de encarceramento não podem estar alheias e indiferentes a tais determinações.

Com o pressuposto básico delineado, outras possibilidades se conjugam. A partir dos trabalhos defendidos no curso, dos diálogos mantidos durante sua execução e das reflexões que foram travadas no decorrer desses últimos três anos, com profissionais e pessoas que atuam no ou junto ao sistema prisional, é possível extrair outros aspectos que podem ser indicadores de rumos inovadores para oferta de educação às pessoas sob custódia do Estado nas prisões do Pará. O caminho a ser tomado não prescinde do alerta de Manacorda (2012, p. 87, grifos nossos), ao escrever e afirmar que

A força de Marx é de ter fundamentado todos esses ideais liberais e comunistas, **não sobre um desejo abstrato do deve ser**, como acontece com todos os fundadores idealistas do liberalismo, **mas pela constatação de um pode ser**, não com base na moral, mas na realidade efetiva, e, portanto, pelos progressos da história, seja na produção da vida material, seja na organização da vida espiritual, cultural, política, como um possível desenvolvimento racional da história da humanidade em seu caminho pleno de contrastes.

A referência ao *Pode Ser* é que oferece a oportunidade de se partir de elementos palpáveis que existem, pelo menos como proposição, onde se pode voltar à proposta de Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado do Pará, ao abordar a questão da Formação de Professores.

Como já exposto anteriormente, em 2012, ano expresso na capa do texto, a Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIPE), por meio de sua Divisão de Educação Prisional, inserida no Núcleo de Educação Prisional, inicia a elaboração e a redação preliminar de uma proposta de Plano Estadual de Educação nas Prisões do Pará (PEEPPA). Passaram-se três anos para tratar um texto final, que foi apresentado em agosto de 2015 à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, e ao Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça, como parte da proposição para obtenção de apoio financeiro, com recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR) e/ou Fundo Penitenciário Nacional, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, nos exercícios de 2012, 2013 e 2014 (PARÁ, 2015a).

A iniciativa deve ser louvada. No entanto, há críticas que incidem desde sua elaboração, pela ausência de colaboração e debate ampliado, com o envolvimento somente do corpo técnico das duas instituições, com consultas nos estabelecimentos penais, o que não deixa de ser um pouco inquietante, pois alunos e alunas, docentes e técnicos diretamente envolvidos com o trabalho direto dentro do cárcere foram pouco ouvidos.

Se houve algo a ser retrucado em relação à participação, afinal as consultas se realizaram em diversos locais, tal envolvimento se deu apenas em reuniões pontuais, porém, a redação final, as apostas do texto, as concepções explicitadas, enfim, o conjunto das dimensões construídas não foi debatido com a maioria de pessoas e profissionais que atuam diretamente na área, acabando por conferir ao material um

perfil de prescrições, mando e submissão, que reflete mais aquilo que as direções ou sua representação querem, dentro de uma dada perspectiva hierárquica e verticalizada que ecoa mais do que as diversas vozes de seus quadros, para se chegar a uma tomada de decisão consensuada e com maior legitimidade. Nesse caso,

As organizações são vistas como formas de realização de objectivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Deste modo, a acção organizacional é entendida como sendo o produto de uma decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma racional (LIMA, 2001, p. 21).⁵

Há outro aspecto essencial a ser explicitado referente ao conteúdo em si do documento. Uma análise mais acurada permite apontar que o diagnóstico do PEEPPA é composto de um conjunto de tabelas, que, mesmo que possam, por si sós, oferecer um panorama aproximado da situação da Educação nas Prisões do Pará, ficou fragilizado pela falta de análises mais detidas e explicações mais esclarecedoras capazes de apontar os avanços conseguidos, as questões em andamento, as limitações, os obstáculos, em suma, dar uma ideia mais geral da dinâmica das estruturas em seus movimentos, diferente de algo estático, frio, metrificado e exposto a diferentes leituras.

A exposição dos eixos está eivada de aspectos que, em muitos casos, não respondem a pontos apontados no diagnóstico, o que revela uma falta de sintonia e acuidade na sua elaboração; poucas definições de universos mensuráveis nas metas expostas; estabelecimento de responsabilidades institucionais sem o devido respaldo legal, extrapolando prerrogativas, funções e propósitos delineados.

Não se pode apenas apontar erros, sem deixar de ressaltar que é uma primeira experiência que foi realizada e deveria passar por uma avaliação posterior para os devidos ajustes. Entretanto, o diálogo com possíveis parceiros e interessados em contribuir, que poderia ter sido tentado para evitar equívocos facilmente detectáveis e tranquila superação, infelizmente não foi feito e pelo menos até o terceiro quadrimestre de 2016 não houve qualquer aceno ou devolutiva da SECADI/MEC e/ou DEPEN/MJ.

Um desdobramento do PEEPPA foi a orientação e a execução dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), que foram elaborados em 22 dos 44 estabelecimentos penais do Estado, porém, vale ressaltar que as unidades que possuem técnicos da SEDUC elaboraram com maior qualidade seus PPPs, mas nenhuma conseguiu de fato relacionar as atividades de educação com ações ativas para mudanças no currículo e no processo de avaliação.

No Eixo de Formação/Capacitação está registrado apenas um objetivo de capacitação/formação continuada do quadro, que se desdobra em ações. A primeira seria a organização e a promoção de encontros estaduais para formar e atualizar os profissionais que atuam na educação em prisões, que se materializaria em meta pela realização de um Encontro Estadual de Educação nas Prisões a cada 2 (dois) anos, envolvendo 70 profissionais da educação e de agentes da execução penal, entre os anos de 2016 e 2018, pelo apoio de diversas instituições como SEDUC, SUSIPE, MEC e MJ.

⁵ A grafia da citação segue a norma da redação do português de Portugal.

Uma segunda ação seria organizar e promover seminários estaduais e/ou fóruns regionais para redefinir e consolidar as ações educacionais nos espaços prisionais, com meta de realizar um Fórum/Seminário Estadual de Educação no Sistema Prisional a cada 2 (dois) anos; e uma terceira ação constituiria na promoção e na capacitação dos profissionais que atuam no Projeto “Remição pela Leitura”, ofertando a eles formação continuada.

É possível apontar uma timidez e um empobrecimento no debate para definir as perspectivas de um horizonte mais alargado para a formação continuada de profissionais que atuam nessa área específica. Em primeiro lugar, pela escassez de propostas que pudessem cobrir uma demanda existente, uma vez que até o diagnóstico não foi feito com as devidas atenção e acuidade, de modo a escutar e envolver os interessados na formulação de proposições consistentes, viáveis e condizentes com as necessidades e as possibilidades dos interessados. É bom dizer que os docentes que atuam nos estabelecimentos penais do Pará têm seu regime de trabalho de 200 horas, devendo desenvolver suas atividades em 100 horas, com gratificação de 100 horas em razão de seu espaço específico de trabalho.

É necessária a definição de um conjunto de ações de educação continuada capaz de abarcar melhor o eixo e que supere a visão pontual e dispersa do PEEPPA, se coadunando com o fortalecimento e valorização dos profissionais atuantes na educação prisional, nos aspectos teórico-metodológicos, acadêmicos e científicos. A proposta curricular não pode ser negligenciada. A necessidade é urgente e imperiosa para a definição de orientações que possam nortear o trabalho pedagógico e responder a inúmeras demandas e particularidades que configuram a área.

É preciso reconhecer que esforços estão sendo feitos. Todavia a oferta, a própria demanda e os desdobramentos relacionados às condições concretas para tal salto de qualidade precisam avançar. A visualização do percentual de custodiados em regime fechado que estão estudando, com dados de setembro de 2016, é de 1.995 (PARÁ, 2016a, p. 54); o índice percentual é de 13,34%, de um total de 14.995 presos, que, apesar de ser um número ínfimo de alunos matriculados regularmente e frequentando as atividades educacionais, é considerado pela média nacional um dos mais altos do país. Há dados que expõem a diferenciação entre educação formal, não formal e cursos profissionalizantes, que não foram usados aqui pelo entendimento ambíguo e sem fundamento teórico mais esclarecido e que acabam por dar margem a percepções equivocadas.

O exemplo colocado permite que outros componentes de uma matriz curricular possam ir mais longe. Os Projetos Político-Pedagógicos são referências a serem construídas e trabalhadas para aplainar os caminhos que as experiências pedagógicas formais e não formais trilharão para consolidar a oferta (ALVES, 2016).

O esforço coletivo e institucional para alcance da progressão e da conclusão com sucesso (SILVA, A., 2016), com plenas possibilidades de acessar vagas na educação superior, são dimensões viáveis e que estão em sintonia com a democratização que vislumbra alcançar esses segmentos sociais em situação tão vulnerável (NOGUEIRA, 2016).

É a relação trabalho e educação como um princípio educativo que inspira o fazer didático-pedagógico de cada docente e as expressões coletivas que superam uma

formação verbalista e dogmática e uma profissionalização estreita e tacanha, para se forjar afirmadora de um ensino tecnológico de teoria e prática integrados. Este se voltaria para a *consolidação de uma educação diferenciada*, humanizante e cultural, entendida como a união da ciência com a técnica, a serviço do processo de intervenção humana no mundo. A ação dialética entre teoria e prática é a essência do homem ao fazer-se humano. É o trabalho como ação humana que se desenvolve, se aprofunda e que se complexifica ao longo do tempo em todas as sociedades (MANACORDA, 2012, p. 81).

Se tomados os sentidos que venham a se constituir em diretrizes curriculares, é possível distinguir alguns elementos mais específicos que são apontados para complexificar e tornar a educação nas prisões paraense mais afinada, avançada e progressista.

A contribuição da educação física com o enfoque na corporeidade que procura materializar-se no vivenciar de práticas que envolvem o conhecer das estruturas corporais, o prazer e o lazer, em detrimento do desprazer, a dor e o sofrimento, sentimentos tão internalizados no cumprimento da pena e no sistema prisional como um todo (COSTA, 2016).

Um segundo elemento é o uso da arte como linguagem específica que vai se fazer presente nas diversas abordagens que forem tratadas com os alunos, afinal

A arte no cárcere é de grande importância para o indivíduo, pois proporciona um melhor desenvolvimento cognitivo, além de ser uma atividade prazerosa, relaxante e, quando bem orientada, induz a uma ação reflexiva. Se esse indivíduo for estimulado a desenhar, o fará com bastante alegria e com liberdade para exercitar o potencial. Assim como o gesto e a fala, o desenho é a primeira forma de linguagem, na qual a pessoa brinca e resignifica o mundo, expressando sentimentos e organizando o eu interior. No momento de produção, uma experiência pessoal, extravasarão os sonhos e os anseios mais profundos (OLIVEIRA, 2016, p.56).

O elemento subsequente que não pode ser olvidado diz respeito à disponibilização de laboratórios de informática nas unidades prisionais do Pará e à utilização pedagógica dos recursos oferecidos pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A despeito de sua escassez nas unidades prisionais, as possibilidades de sua implementação podem ser de grande valia para a expansão mais acelerada de conhecimento, com acesso mais facilitado a um monumental repertório de dados, bens culturais e saberes, que, a partir de sua disponibilização adequada e coerente, potencializa a formação integral, cria novas sinergias entre comunicação, informação e formação, além de oferecer àqueles que têm seu contato com tais aparatos a abertura de novos horizontes para buscas mais incessantes, o aguçamento da percepção da dinâmica social e a apreensão mais poderosa dos recursos da leitura, dos cálculos matemáticos, das ciências e de outras formas de linguagens.

Um quarto ponto está relacionado às linguagens matemáticas, com formulações criativas, que impactam diretamente no enriquecimento dos procedimentos metodológicos e dos recursos didáticos que favorecem a aprendizagem. A aplicação dos jogos matemáticos facilita a apreensão das operações básicas da Matemática, além de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico com uma maneira mais prática de aprender a disciplina. Também serve de referência para os demais

profissionais, que são instigados a incorporar em seu cabedal de meios pedagógicos proposições motivadoras, ativas e estimuladoras para sujeitos em condições diferenciadas e que estão privados de alguns direitos pelos delitos que cometeram.

Algo a reforçar o ponto é que, em 5 de julho de 2016, o Juiz de Direito titular da 2ª Vara de Execução Penal da Região Metropolitana de Belém assina a Portaria n. 001/2016 (PARÁ, 2016b), que regulamenta, no âmbito de sua jurisdição, a possibilidade de remição de parte do tempo de execução da pena, pela participação, com aproveitamento, em curso básico de formação em jogo de xadrez e participação desportiva em eventos promovidos pelas entidades oficiais representativas do jogo de xadrez.

A proposta se torna válida, pois, além de efetivar-se como atividade esportiva e de lazer, pode auxiliar na consolidação de ações de educação formal e não formal e servir como elemento de remição de pena, algo que os presos buscam incessantemente.

A derradeira perspectiva, que não esgota um universo de possibilidades, e sim se coloca à medida que forem chamadas a contribuir, assumido um perfil educativo para auxiliar na formação de alunas e alunos. A proposta feita no trabalho de Silva, L. (2016, p. 45) assume tal caminho quando vislumbra a creditação da Sociologia, mais centrada na Sociologia Constitucional, que visa

[...] estudar os reflexos sociais, econômicos e políticos das decisões proferidas na aplicação das normas constitucionais, tanto como teoria quanto recurso metodológico para uma compreensão contextualizada das categorias sociológicas na educação prisional, em prol dos objetivos inerentes à última etapa do ensino básico.

Aquilo que está proposto no texto é contextual e brota da experiência da autora e da sua vivência como docente nas salas de aula das unidades prisionais paraenses. O desejo aqui expresso não é de universalizar procedimentos e conteúdos; é mais além; é incentivar a capacidade elevada de pensar, a partir da realidade efetiva que cerca os docentes e os demais profissionais da educação, a edificação de uma educação socialmente qualificada, que responda aos anseios e às expectativas dos educandos, para que eles e elas, problematizando seu contexto, inquietem-se positivamente e se coloquem curiosos e interessados em dialogar com o mundo, com as pessoas, com diferentes seres em sociedade, em horizontes alternativos daqueles que os levaram às prisões, com autoestima elevada e confiança, para alicerçar novas construções com respeito à sua alteridade e com a capacidade de mover-se no mundo, com mais acertos do que erros e aquilo que seja considerado como erro não prejudique pessoas ou a sua própria situação para que reincida e, novamente, volte a sofrer a restrição de seus direitos e ter que novamente iniciar sua caminhada de superação.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Para concluir, sem poder ainda terminar, pois há muitos fios que precisam ser atados, entretanto alguns pontos se evidenciam para aplinar as trilhas ainda íngremes e com vários percalços. O docente deve se reinventar sempre. Ao longo de sua trajetória, ao manter contato com pessoas diferentes, é preciso ter claro seu papel

de mediador de conhecimentos e de saberes; não que saiba tudo, todavia, propiciar aos que o procuram o acesso dos caminhos para que construam suas próprias estradas no rumo do aprofundamento do conhecer. Se sua inserção é nos cárceres, sua sensibilidade e compromisso com aqueles(as) seres humanos devem ser ainda maiores, pelas situações de degradação e, muitas vezes, ausência de perspectivas que marcam a vida dos apenados.

Se as prisões são locais indignos, insalubres e os direitos são ausentes, ou prejudicados, os processos educativos também ficam prejudicados, pela própria falta de condições de trabalho, além dos demais condicionantes aqui já colocados. Contudo, é preciso que a educação se coloque a discutir tais questões para um evidente processo de superação, que não passa apenas por um entendimento focado, local e apequenado. A visão tem que ser maior, mais abrangente, afirmadora de direitos e potencializadora do sentido de liberdade; não momentânea, e sim apreendendo um horizonte alargado da vida, da convivência social, do respeito a si e aos outros, com suas diferenças sociais e culturais, complementada pelo engajamento nas lutas em prol da abolição de injustiças, aviltamentos e desigualdades, para, assim, tornar-se um ser que busca incessantemente sua dignidade. As reivindicações são: docentes que exigem sua valorização profissional e, para os estudantes, a partir do seu contexto e de suas necessidades e aspirações.

O trabalho docente com suas especificidades deve escolarizar bem, sem querer ficar só nisso, pois quer formar pessoas capazes de aprender e produzir conhecimentos e que assumam valores edificadores de identidades individuais e coletivas, de sujeitos livres, éticos e autônomos, comprometidos com o esforço de espriar para a sociedade em geral, onde o trabalho e a técnica produtiva sejam objetivos e pontos de referência para todos e todas.

A formação continuada, outro elemento indissociável da valorização, é dever institucional e, também, responsabilidade dos indivíduos, com esforço constante de sua profissionalização, sempre atentos às inovações e às transformações da dinâmica societal.

As pessoas que respondem por seus delitos são seres humanos, com direitos garantidos, e que, muitas vezes, brutalizados por suas condições de vida, têm histórias de risco e vulnerabilidade social, com necessidade de formação humanizante que os auxilie em sua autoconstrução para retornar a uma convivência mais ampla com as demais pessoas. Se para muitos é absurdo, para as instituições responsáveis por custódia, justiça e atendimento aos direitos sociais de tais segmentos é algo óbvio e fundamental, que se coloca como pressuposto orientador das ações organizacionais.

Se a compreensão do trabalho e da formação dos docentes e dos profissionais envolvidos com tais segmentos se forjarem fora desse entendimento, é um forte indício de fracasso pela falta de condições objetivas para contribuir efetivamente com uma educação que auxilie esses indivíduos a superarem seus impasses de vida e os circuitos a que estão inseridos e muitas vezes subjugados e/ou submetidos. A referência central é acreditar no ser humano e acreditar na educação como um importante instrumento que reverbera nas pessoas para instigá-las a modos de vida emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosemeire Ferreira. Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado do Pará: análise das proposições e metas. 2016. 70 f. Monografia (Especialização de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2016.

BRASIL. **Lei 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 3 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 02/2010**, 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. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. **Decreto 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm>. Acesso em: 5 maio 2016.

COSTA, Ana Cláudia da Silveira. **Espelho, espelho meu, existe corpo mais esquecido que o meu?** O paradoxo entre o prazer nas práticas corporais e cárcere. 2016. 75 f. Monografia (Especialização de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001. 189 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a Liberdade**: aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Campinas-SP: Alínea, 2012. 121 p.

NOGUEIRA, Gracêvaner Pereira. **A democratização do Ensino Superior como direito social a estudantes em privação de liberdade**. 2016. 60 f. Monografia (Especialização de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

OLIVEIRA, Janette de Jesus Souza. **O conhecimento visual do desenho das aulas de Arte**: a análise do processo criativo no cárcere. 2016. 69 f. Monografia (Especialização na Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

PARÁ, **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para Privados de Liberdade**. Belém: UFPA, 2015a.

PARÁ. Superintendência do Sistema Penal/Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Belém, 2015b. (Não publicado)

PARÁ. Superintendência do Sistema Penal/Secretaria de Estado de Educação do Pará. **SUSIPE em Números**, set.2016a. Disponível em: <https://issuu.com/acssusipe/docs/susipe_em_numeros_-_set_2016?workerAddress=ec2-54-159-222-197.compute-1.amazonaws.com>. Acesso em: 3 out. 2016.

PARÁ. Tribunal de Justiça do Estado do Pará. **Portaria nº 001/2016 – GJ**. Regulamenta, no âmbito da jurisdição do Juízo da 2ª Vara de Execução Penal da Região Metropolitana de

Belém, a possibilidade de remição de parte de tempo de execução da pena pela participação, com aproveitamento, em Curso básico de Formação em Jogo de Xadrez e participação desportiva em eventos promovidos pelas entidades oficiais representativas do jogo de xadrez. Belém, 2016b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/358987131/portaria-n-001-2016-05-de-julho-de-2016-do-tjpa>>. Acesso em: 3 out. 2016.

OLIVEIRA, Janette. **O Conhecimento Visual do desenho nas aulas de Arte: a análise do processo criativo no cárcere.** 2016. 87 f. Monografia (Especialização de educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000. 335 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 4. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1995. 299 p.

SILVA, Leiliane Aguiar. **A sociologia constitucional como proposta teórico-metodológica para Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade.** 2016. 71 f. Monografia (Especialização de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SILVA, Ana Cristina Brito da. **Os desafios da conclusão da escolarização para os sujeitos privados de liberdade.** 2016. 71f. Monografia (Especialização de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 325 p.

TRILLA, Jaume. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não formal.** São Paulo: Summus Editorial, 2008. p. 15-58.

Data da submissão: 24/08/2016

Data da aprovação: 27/12/2016

O TRABALHO DOCENTE EM PRISÕES: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO

The teaching work in prisons: considerations about the training

AMORIM-SILVA, Karol Oliveira de¹

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel²

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado que buscou apreender o que é a educação em prisões por meio das representações sociais dos educadores que nesse ambiente atuam. Para esse trabalho, o recorte se deu no aspecto da formação desse educador. Por meio do referencial teórico-metodológico das Representações Sociais, foi possível se aproximar das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa sobre a educação em prisões. Ao se pensar no processo de formação como dimensões do trabalho docente, utilizou-se o conceito de trabalho na perspectiva marxista. Nesse sentido pretendeu-se tecer algumas considerações acerca da formação específica e continuada voltada a esses educadores, bem como da produção de conhecimento em suas práticas. Percebeu-se que o tema da educação em prisões ainda é pouco trabalhado na formação inicial e continuada de professores, o que traz à tona a necessidade de pensar projetos e políticas públicas de formação para os educadores no contexto carcerário, uma vez que, por falta de uma atenção mais sistemática, encontram-se no desafio de construção de uma prática educativa contextualizada com esse ambiente e com as especificidades dos alunos ali reclusos. Em contrapartida, partindo do pressuposto do trabalho como princípio educativo, sabe-se que há construção de saberes através de suas atuações, na própria experiência.

Palavras-chave: Educação em prisões. Formação de professores. Representações Sociais.

ABSTRACT

This article is part of the master's research that sought to apprehend what is education in prisons through the social representations of educators in this environment. For this work the cut occurred in the aspect of the formation of this educator. Through the theoretical and methodological reference of the Social Representations, it was possible to approach the ways of thinking, feeling and acting of the subjects of the research on the education in prisons. When thinking about the formation process as dimensions of the teaching work, the concept of work was used in the Marxist perspective. In this sense, we intend to make some considerations about the specific and continuous training directed at these educators, as well as the production of knowledge in their practices. It was noticed that the subject of prison education is still little worked in the initial and continuous formation of teachers, which brings to the fore the need to think about projects and public policies of formation for educators in the prison context, since, the Lack of a more systematic attention, are in the challenge of constructing an educational practice contextualized with this environment and with the specificities of the students there. On the other hand, starting from the presupposition of work as an educational principle, it is known that there is construction of knowledge through their actions, in their own experience.

Keywords: Education in prisons. Teacher training. Social Representations.

¹ Doutoranda, Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Especialista em Criminalidade e Segurança Pública pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG, Graduação em Pedagogia pela FaE/UFMG. Analista-executiva de Defesa Social na Secretaria de Estado de Administração Prisional de Minas Gerais, atuando como pedagoga coordenadora do Núcleo de Ensino e Profissionalização na Penitenciária José Maria Alkmim. E-mail: <karol.amorim@ig.com.br>.

² Doutora em Educação pela FaE/UFMG, estágio de pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)/Campus Presidente Prudente, Mestra e graduada em Psicologia pela UFMG. Professora Associada da FaE/UFMG, coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (COMFOR/UFMG), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE/UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES). Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). E-mail: <isabelantunes@fae.ufmg.br>.

INTRODUÇÃO

A educação em prisões vem se constituindo em um campo específico da educação no âmbito de implementação de políticas públicas internacionais e nacionais. A política internacional, proposta principalmente pela ONU, visa garantir a educação aos privados de liberdade como direito e promoção da equidade. Busca-se a ampliação das ações voltadas para o ensino, propiciando-a com qualidade e continuidade. Dessa forma, a promulgação do documento intitulado Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos de 1955³, aprovadas pelo Conselho Social e Econômico das Nações Unidas, afirmou-se como uma fonte valiosa e força motriz para o processo de garantia desse direito no mundo. Em seu artigo 77 diz:

1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2) Tanto quando for possível, a educação dos reclusos dever estar integrada no sistema educacional do país para que depois de sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação (NAÇÕES UNIDAS, 1955).

No Brasil, desde a Lei de Execução Penal (LEP) (BRASIL, 1984), a educação é considerada uma das assistências obrigatórias às pessoas reclusas em unidades prisionais. Contudo, as políticas públicas voltadas para essa especificidade ganham força a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, que, por meio de suas ações na área de Educação de Jovens e Adultos, implantou em 2005 o Projeto Educando para a Liberdade⁴, o qual, por sua vez, mobilizou discussões em torno da necessidade de criação de diretrizes para a educação em prisões. Assim, a regulamentação dessa oferta de ensino deu-se através da Resolução 3 de 11 de março de 2009 (BRASIL, 2009) do CNPCP (Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias) do Ministério da Justiça, da Resolução 2 de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010) da Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação do MEC e do Decreto 7.626 de 24 de novembro de 2011 (BRASIL, 2010) da Presidência da República.

Com relação a essas três recentes normativas, é importante salientar, uma vez que o foco deste trabalho é o professor, que todas mencionam a valorização do profissional docente neste espaço, enfatizando a necessidade de se promover formação e capacitação específicas. Segundo análise de Silva e Moreira (2011, p. 91), a implantação de tais diretrizes é “orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a execução penal”, através dos Ministérios da Educação e da Justiça e das ações entre Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária nos Estados.

³ Adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do crime e o tratamento dos delinquentes realizado em Genebra em 1955. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em: 1 out. 2014.

⁴ Fruto de parceria entre os Ministérios da Educação, da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil o qual constituiu-se como referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional (UNESCO, 2006).

O Eixo A (gestão, articulação e mobilização) orienta a formulação, a execução e o monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal. **O Eixo B (formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta) indica que a educação nas prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores**, agentes penitenciários e operadores da execução penal. O Eixo C (aspectos pedagógicos) impõe aos Estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos político-pedagógicos, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como nos paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo-popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 91, grifo nosso).

A partir do exposto, percebe-se a urgência de se pesquisar sobre a atuação docente em prisões por serem, também, atores importantes no processo educacional dos indivíduos privados de liberdade. Para tanto, recorreu-se à Teoria das Representações Sociais uma vez que através dela é possível aproximar-se do universo simbólico que diz respeito à apreensão da realidade por meio de imagens e sentidos. Moscovici (2012) elaborou o conceito de representações sociais para identificar esse processo em contextos nos quais os sujeitos são demandados a elaborar novas representações, tendo em vista a emergência de novos fatos na realidade que os cerca. Sendo assim, considerou-se que os educadores que atuam no sistema prisional estão vivenciando situações que provocam mudanças em suas representações sobre o que é a prática educacional junto aos sujeitos reclusos. Entende-se que um dos fatores desse desafio reside na ausência de formação específica pois, segundo Moscovici (2012), ter acesso às informações sobre o novo objeto é fundamental para garantir ao sujeito condições para conhecer e lidar com a nova situação.

Para a realização da pesquisa foram entrevistados 12 educadores (oito mulheres e quatro homens) de escolas situadas em duas unidades prisionais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Como instrumento de coleta de dados aplicou-se, primeiramente, um questionário semiestruturado de questões abertas e fechadas conforme é explicitado por Marconi e Lakatos (1996). Posteriormente, utilizaram-se as entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014), possibilitando colher dados mais aprofundados sobre a trajetória e a relação dos sujeitos da pesquisa com a educação em prisões. O tratamento e a análise do material se deram por meio da Análise Temática de Bardin (1977). Nesse sentido, foi possível realizar uma análise das trajetórias dos sujeitos e, para este trabalho, destacamos as questões suscitadas no que tange à temática formação.

Percebeu-se com a pesquisa que há uma carência de informação e formação voltadas para a atuação docente em prisões. Isso porque evidenciou-se uma busca, por parte desses educadores, por efetivar e manter uma prática ancorada em modelos de uma escola externa à prisão. Ou seja, de algo que lhes seja familiar, algo de que tenham conhecimento. E, assim, acabam por não praticarem uma educação contextualizada com o ambiente carcerário e com os alunos ali reclusos. Compreende-se o quão importante é a implementação de um processo de formação, que permita fornecer-lhes instrumentos para se deslocarem do lugar onde estão, possibilitando-lhes a construção de uma prática crítica e contextualizada.

Contudo, não se pode deixar de considerar o pressuposto marxista do trabalho como princípio educativo, ou seja, entende-se que saberes e conhecimentos estão sendo construídos no, pelo e para o trabalho enquanto os docentes atuam nas prisões. No interior das relações sociais estabelecidas no cárcere e nas atividades educacionais, esses professores produzem conhecimentos que lhes possibilitam conservar, criar ou reelaborar diversas formas de existências.

DIALOGANDO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Dado que a investigação buscava compreender o que os educadores no contexto carcerário pensam, sentem e como agem com relação à educação nesse ambiente, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (2012). Os estudos na perspectiva dessa teoria têm analisado o pensamento e a prática social de determinados grupos, que envolve a propagação de saberes, a relação pensamento e comunicação e a origem do senso comum. Moscovici (2012) cria a teoria como categoria de análise social, possibilitando a compreensão dos saberes dos grupos e as alterações que provocam socialmente ao serem exigidos que se posicionem frente a determinadas situações e objetos.

Ivana Marková, ao entrevistar Moscovici (2013), afirma que ao se estudar o senso comum, o conhecimento popular, estuda-se aquilo que une sociedade ou indivíduos à sua cultura, à sua linguagem e ao mundo familiar. Sugere-se, portanto, que extraem-se do senso comum as produções, os saberes e os valores compartilhados entre os indivíduos de um mesmo grupo. Essa interação, própria da comunicação entre os indivíduos em seu cotidiano, que proporciona a assimilação de saberes e atribuição de significados aos objetos que lhes desafiam, instando-os a compartilhar ideias e opiniões.

Com base nesses princípios, Serge Moscovici (2012, p. 47) define as representações sociais como “[...] conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo”. Para Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais são “uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Um fenômeno, para ser considerado representação social, precisa ser provocador e ameaçador de grupos em seu cotidiano e em um dado contexto sócio-histórico e cultural, transformando-se, então, em objeto de interesse desse público no instante em que provoca tensões e demanda posicionamentos e/ou promoção de ações (MOSCOVICI, 2012). Nesse sentido, entende-se que o processo educativo em prisões pode gerar, nos docentes, inquietações e em determinados momentos tensões entre os fins da prisão e os fins da educação exatamente por falta de informações e conhecimento mais sistematizado acerca dessa temática. Assim, adota-se o sentido da representação, entendido por Antunes-Rocha (2012, p. 24), “como um conhecimento gerado nas trocas cotidianas [...] e que se apresenta como lógico e criativo visando tornar familiar o que nos é estranho”, uma vez que as representações sociais, na perspectiva moscovicianiana, são criadas para tornar familiar o não familiar.

Moscovici (2012) diz que o não familiar é aquilo que não é classificado, sem nome e existência, tornando-o ameaçador. Assim, ao contato com uma realidade com a qual não se sabe lidar, o sujeito entra em desequilíbrio e instaura movimentos na busca de introduzir o novo objeto na trama dos seus saberes prévios. Essa inserção altera esse saber, o objeto e, portanto, o sujeito. Dessa forma outro saber é produzido, que seja possível nas condições de existência do sujeito e do objeto em suas esferas políticas, sociais, culturais e familiares (ANTUNES-ROCHA, 2012). Considera-se, portanto, que os educadores encontram-se desafiados a se apropriarem do que seja a educação em prisões e a condução do trabalho docente ali desenvolvido.

Nesse sentido, esta pesquisa amparou-se também nas contribuições de Karl Marx por meio do método de compreensão, análise e projeto político do materialismo-histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1998[1846]), ao se buscar entender o processo de construção da materialidade do trabalho docente dos sujeitos desta pesquisa por meio do movimento dialético das contradições e dos conflitos que se materializam na estrutura penitenciária, na sua relação com a instituição escolar que está presente nesse espaço e a forma como é constituído o trabalho do professor. É, portanto, na dinâmica de construção e ressignificação de saberes, continuamente aprofundados, a partir das experiências diversas que ocorrem ao redor dos sujeitos – educador e educando –, na realidade historicamente produzida e reproduzida do sistema prisional, que se inscreve esta pesquisa.

Acredita-se que é possível estabelecer uma conexão de análise entre as mudanças sociais e suas contradições a partir da centralidade da categoria trabalho na perspectiva marxista. Nesse sentido, esta pesquisa recorre ao conceito de trabalho de Marx (1996), o qual considera que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Ao se pensar no processo de formação como dimensão do trabalho docente nas prisões, intenta-se “incorporar as múltiplas determinações (econômicas, políticas, sociais, culturais, etc.) que têm origem, em última instância, nas relações sociais de produção” (FIDALGO, 1996, p. 96). Considera-se, portanto, primordial o conceito do trabalho como princípio educativo, ou seja, ao realizarem seu trabalho, os homens não só produzem mercadorias, mas, ao produzi-las, mediadas pelas relações sociais estabelecidas nessa produção, também produzem saberes, conhecimentos e passam por um processo formativo contínuo.

Nesse sentido, esta pesquisa não deixou de considerar os conhecimentos produzidos na prática. Assim como Tardiff e Lessard (2014) indicam, acredita-se que o trabalho docente constitui-se como um trabalho interativo, em que a investigação da atividade em situações de trabalho é essencial para o reconhecimento dos saberes utilizados e produzidos.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E AS PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA

Do que foi possível conhecer a partir das referências bibliográficas consultadas, pode-se inferir que o tema da educação em prisões ainda é pouco trabalhado na formação inicial e continuada. Essa afirmação encontra evidências em um levantamento realizado nas matrizes disciplinares do curso de Pedagogia de quatro universidades federais do Brasil, nos quais não foram encontradas disciplinas e/ou ementas que fazem referência direta à educação em espaços prisionais. A escolha pelo levantamento nessas instituições deve-se ao fato de que nelas são ofertados cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização para formação de educadores atuantes em espaços de privação de liberdade, o que instigou saber se na mesma instituição era contemplada na graduação essa temática.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)⁵ ofertam-se as disciplinas obrigatórias “Metodologia do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos” e “Prática de ensino e estágio docente na Educação de Jovens e Adultos”, nas quais poderia se esperar a presença do tema. Em suas ementas não é contemplado o espaço de privação de liberdade como um local em que é ofertada essa modalidade de ensino. No Núcleo Eletivo⁶ da Universidade Federal do Pará, oferta-se a disciplina “Métodos e técnicas da Educação de Jovens e Adultos em ambientes não escolares” e no Núcleo Específico⁷ a disciplina “Pedagogia em ambientes não escolares”. Tais nomenclaturas levam à dedução de que nessas disciplinas poderia ser abordada a educação em prisões. Na Universidade Federal do Piauí⁸ aparece somente a disciplina optativa “Educação de Jovens e Adultos”, o que não deixa clara a contemplação do espaço prisional. E, por fim, na composição curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁹, oferece-se na “Área de Aprofundamento: Magistério de Jovens e Adultos e Magistério da Educação Especial” as seguintes disciplinas: “Educação de Jovens e Adultos”, “Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos”, “Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos” e “Cultura e Educação de Jovens e Adultos”, que, da mesma forma que nos currículos anteriores, não explicita sua abordagem nas prisões.

É importante enfatizar que o tema pode aparecer em outras disciplinas, notadamente as optativas e/ou as que abordam a diversidade. Pode também aparecer em monografias, estágios, trabalhos de disciplinas, enfim, em outras abordagens nas quais não foi possível detectar por meio da leitura das ementas e das relações de disciplinas disponíveis nas matrizes curriculares. Isso porque se compreende que o currículo é mais amplo do que as disciplinas. Mas, de um modo geral, pode-se observar que, explicitamente, não tem acontecido uma formação inicial dos professores para atuarem em escolas de unidades prisionais.

⁵ Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufscar.br/sobre-o-curso/matriz-curricular>>. Acesso em: 1 mar.2017.

⁶ Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/eletivo.htm>>. Acesso em: 1 mar.2017.

⁷ Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/especifici.htm>>. Acesso em: 1 mar.2017.

⁸ Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmr.pdf>. Acesso em: 1 mar.2017.

⁹ Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2009/Rsep13_2009.pdf>. Acesso em: 1 mar.2017.

No entanto, algumas ações vêm acontecendo no campo da formação continuada de educadores e demais servidores prisionais no Brasil nos últimos oito anos. A UFSCAR¹⁰, desde 2007, desenvolve projetos e programas de extensão que ofertam cursos para a formação continuada de educadores e educação prisional. Atualmente, dois cursos de especialização de Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade estão em andamento. Um acontece na UFPA¹¹ de forma semipresencial, possuindo 50 vagas e com uma carga horária de 420h/a, com conclusão prevista para março de 2016. O outro é executado pela UFPI¹² com recursos do COMFOR, ofertando 120 vagas, também na modalidade semipresencial, iniciado em maio de 2015 com 450h/a. Já na UFPPB¹³ acontece o Curso de Aperfeiçoamento: formação para educadores no contexto prisional em parceria com o Governo Estadual, a Escola de Gestão Penitenciária e a Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos com conclusão prevista para janeiro/fevereiro de 2016. Além dos cursos mencionados, ainda existe especialização de EJA no sistema prisional totalmente na modalidade EaD¹⁴ em três IES privadas. Quanto à informação, pode-se citar a distribuição de publicações de pesquisas pelo MEC para as escolas no sistema prisional, como, por exemplo, o periódico “Em Aberto nº 86” e o livro “Educação escolar entre as grades” da pesquisadora Elenice Maria Cammarosano Onofre.

Conforme pesquisas (IRELAND, 2011; FIDALGO *et al.*, 2014;¹⁵ VASQUEZ, 2008), a produção acadêmica no Brasil sobre a educação em prisões ainda é pouco explorada e muitas vezes ocorre de forma isolada, sem vínculo com grupos de pesquisas. Um levantamento bibliográfico verificou que entre o período pesquisado – 1989 a 2012 – foram identificados 64 trabalhos que abordam o tema educação em prisões, sendo seis teses e 58 dissertações¹⁶. Esse levantamento foi realizado no Portal de Teses da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) com o intuito de mapear as produções acadêmicas que versam sobre o sistema prisional. O estudo mostrou que, após os anos 2000, a produção de teses e dissertações sobre a educação em prisões apresenta crescimento com algumas variações entre os anos. Entre os temas pesquisados mais recorrentes foram detectados os que tratam da oferta e da efetivação da educação nas prisões e alguns que realizam a análise de políticas públicas e o papel da escola no cárcere.

Nesse sentido, a pesquisa do ONASP percebeu uma lacuna quanto aos estudos que investigam o trabalho docente nas prisões e a formação inicial e continuada desses

¹⁰ Disponível em: <<http://www.dtp.ufscar.br/extensao>>. Acesso em: mar.2017.

¹¹ Disponível em: <<http://www.proesp.ufpa.br/arquivos/editais/2014/EDITAL%20EJAPL,%202014%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 1 mar.2017.

¹² Disponível em: <http://ufpi.edu.br/arquivos_download/arquivos/editalespecializacao.PDF>. Acesso em: 1 mar.2017.

¹³ Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/06/EDITAL_ED_EM_PRISOES-UFPPB.pdf>. Acesso em: 1 mar.2017.

¹⁴ Disponível em: <http://faculdadeeficaz.com.br/?c=pos_educ_eja_sistema_prisional>, <http://www.ucamprominas.com.br/public/site/docs/file_emental/5fe3d0b5e9087e584991e38578ab97e420150530.pdf> e <<http://www.uniares.com.br/cursos/pos-graduacao.html>>. Acesso em: 1 mar.2017.

¹⁵ Cf. FIDALGO, F. S. R. et al. **Mapeamento das produções sobre o sistema prisional na área da educação**. 2014. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, 1, 2014. Rio de Janeiro: UFF, 2014.

¹⁶ Dados coletados junto ao ONASP em outubro de 2014.

educadores. Silva e Moreira (2011) justificam esses dados afirmando que ainda não houve sensibilização e mobilização para a necessidade de formação de docentes para atuação em espaços outros que não sejam exclusivamente a instituição escola. E Ireland (2011, p. 31), ao discorrer sobre a atividade educativa em ambiente prisional, enfatiza a necessidade de requerer “da universidade uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores e para o desenvolvimento de pesquisa sobre as diversas dimensões da ação educativa” naquele espaço.

Segundo Silva e Moreira (2011), tais aspectos ainda não são abordados pela óptica de importância e valorização, uma vez que na própria formação inicial dos professores ainda não houve uma preocupação em se qualificar profissionais para a escola na prisão.

A formação de professores para a educação em prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas, ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola [...] (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 96).

Alves (2015), em seu estudo sobre as produções acadêmicas que pesquisam a educação em prisões, observou uma lacuna existente quanto a investigações que tenham como foco a formação e a atuação docente em unidades prisionais. Desse modo, aponta que no período de 2004 a 2012 tem cinco trabalhos sobre essa temática. As pesquisas agrupadas no que ela denominou de “formação e atuação de pedagogos, professores e monitores no sistema prisional é o eixo temático de pesquisas que discutem questões relacionadas aos processos formativos desses profissionais, bem como à atuação deles nas unidades prisionais” (ALVES, 2015, p. 21). Os estudos que dizem respeito aos profissionais educadores são os de Vieira (2008), que buscou analisar saberes, interações e competências empregados pelos professores no contexto prisional, de Silva (2004), que analisa a prática docente, e o de Nakayama (2011), que aborda a atuação dos docentes com foco na necessidade de sua formação. Quanto ao perfil dos professores apresentados nas pesquisas, Onofre (2002), buscando compreender a educação escolar na prisão por meio do que pensam alunos e professores, apresentou um sucinto perfil de oito professores, os quais eram o total da instituição prisional pesquisada. Esse perfil mostrou que todos eles ainda eram universitários e os cursos que faziam não correspondiam às classes e às aulas em que lecionavam como, por exemplo, uma classe de alfabetização conduzida por um estudante de Ciências Sociais. Os sujeitos dessa pesquisa tinham entre um e três anos de atuação na penitenciária. Já na pesquisa de Silva (2004), 33% dos professores entrevistados não tinham formação superior, possuíam o Curso Normal Médio. E nenhum deles tinha formação específica para o trabalho em ambiente carcerário. Alguns passaram por capacitações em EJA, mas apontaram a falta de sua abordagem em espaços de privação de liberdade.

Os estudos de Vieira (2008) e Nakayama (2011) apresentaram perfis semelhantes, caracterizados por um corpo docente majoritariamente feminino e com idades entre 22 e 56 anos, sendo que a maior concentração está acima dos 40 anos. Os participantes da pesquisa de Vieira (2008) possuem mais de dez anos de experiência no magistério e menos de cinco anos em escolas de unidades prisionais. Já em

Nakayama (2011), este tempo varia de dois meses a 24 anos. Essa autora avança um pouco mais e mostra que a maioria possuía graduação completa e somente um era efetivo, os demais estavam contratados como temporários.

Quanto à formação, autores reforçam a falta de formação específica e continuada para os docentes em escolas de prisão. Rangel (2009) também frisa essa ausência no contexto geral da América Latina, destacando que esse é um dos maiores problemas da educação em prisões, dado seu caráter singular. Nakayama (2011, p. 96), ao analisar as respostas dos professores sobre esse ponto, conclui que “[...] o professor se constitui em sua prática, estabelecendo relações com uma formação que não priorizou este contexto”. Vieira (2008, p. 72) afirma que “[...] nem a sua formação inicial, nem os espaços de socialização que percorreu o prepararam para tal atividade, nem ao menos indícios das especificidades da prática docente no cárcere lhes foram apresentados”. Onofre (2002, 2014) traz a afirmação dos professores de que não são preparados para enfrentar a sala de aula de uma prisão, acabando por se formarem na prática. E Silva (2004, p. 241), de forma enfática e conclusiva, diz que, para o trabalho educativo do preso,

[...] estão as professoras, cujo perfil não dispõe de uma base teórico-metodológica para atuar na EJA, nem com adultos/presos. Também não dispõem de uma formação continuada específica, nem de profissionais qualificados que as ajudem a planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem como um todo, nem a prática docente em particular.

Por meio do que foi exposto nota-se que essa discussão sobre docência em prisões ainda é incipiente. Nas pesquisas apresentadas, é latente o apelo por uma formação que os capacite para o trabalho em escolas nas prisões. Considera-se, portanto, que os educadores, os quais não foram preparados para exercer suas funções no ambiente prisional, tampouco com o público/alunos ali existentes, se deparam com o desafio de construir uma prática educativa nesse ambiente.

OS DOCENTES EM PRISÕES: SEU TRABALHO E SUA FORMAÇÃO

Conforme dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)¹⁷ no Brasil, em 2014, existiam 3.051 professores exercendo atividades educacionais em 1.424 unidades prisionais em todo o país. No Estado de Minas Gerais, em agosto de 2015, havia 905 professores¹⁸ atuando nas 105 escolas estaduais em funcionamento dentro de unidades prisionais e APACs e nas três escolas particulares em funcionamento nos Complexos Penitenciários Parceria Público-Privado.

A contratação desses profissionais para atuarem em atividades educacionais para privados de liberdade em MG é feita de acordo com a demanda, ou seja, conforme vão implantando escolas nas unidades e/ou na abertura de novas turmas, como também em caso de substituições. Essa função cabe à Secretaria de Estado de Educação,

¹⁷ Disponível em: <<http://justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos>>. Acesso em: 1 abr.2017.

¹⁸ Segundo dados coletados na Diretoria de Ensino e Profissionalização/SUAPI/SEDS em agosto de 2015.

e o convênio estabelecido prioriza o fato de os professores não pertencerem ao quadro de funcionários efetivos. Assim, são contratados por meio do processo de designação, sendo um contrato de trabalho temporário. Justificam tal decisão dadas as particularidades da unidade, sendo menos burocráticos a demissão e/ou o afastamento do servidor que não tem vínculo, caso comprovada tal necessidade.

Com relação aos educadores participantes desta pesquisa, em consonância com os resultados das pesquisas de Vieira (2008) e Nakayama (2011), o grupo é caracterizado por maioria do sexo feminino, com idade entre 22 anos e 71 anos, no qual a maioria está acima dos 40 anos. Quanto à formação, apenas dois não possuem curso superior completo, dois possuem Pós-Graduação Lato Sensu completa e dois estão cursando, uma está fazendo mestrado e sete educadores relataram possuir mais de uma formação técnica ou superior. A maioria dos educadores tem acima de 10 anos no exercício da docência e também a maioria possui menos do que 10 anos de atuação na educação em prisões. Dos entrevistados somente dois relataram que atuam em outras escolas.

Um aspecto relevante que também é demonstrado em pesquisas como as desenvolvidas por Onofre (2002), Silva (2004), Vieira (2008) e Nakayama (2011) é com relação à formação inicial e continuada. Esses autores alegam que a falta de formação dificulta ao educador em prisões se apropriar das especificidades impostas pelo contexto e a própria prática educativa ali inserida.

Essas questões surgem a partir da ainda pouca compreensão e discussão acerca dessas especificidades em processos formativos tanto por parte das instituições de formação de professores como pelas redes de ensino, responsáveis pelo funcionamento da educação escolar nos espaços de privação de liberdade (NAKAYAMA, 2011, p. 11).

Nessa pesquisa os sujeitos afirmam que não tiveram na formação inicial informações sobre a educação prisional. Somente uma entrevistada informa ter participado de um curso de formação continuada. Essa falta de preparo é confirmada nas entrevistas por meio do apelo que os educadores a todo momento demonstraram fazer às faculdades para que estas passem a olhar para essa temática. Falas como *"na faculdade não tem nada não!"*, *"a faculdade não prepara"*, *"na faculdade era bom ela conhecer isso, ter esse conhecimento"*, *"isso tem que ser trabalhado nas faculdades"* expressam essa demanda.

Um dado que chamou a atenção é quanto à inserção profissional. No que tange ao ingresso e à motivação do exercício da docência em prisões, três disseram que foi por convite e/ou indicação, também há três que citaram necessidade/falta de opção, três deram motivos missionários (acreditar na educação e na transformação das pessoas, ajudá-las), um citou o processo de designação e, por fim, um relata a questão da carga horária. Ou seja, a maioria não tinha um projeto para trabalhar na prisão.

Esse dado também aparece na pesquisa de Nakayama (2011), na qual todos os professores relataram que aceitaram trabalhar na penitenciária por necessidade e que não tinham essa intenção. Nesse sentido, a autora concluiu que *"[...] a opção pela atuação em espaços de privação de liberdade não constitui uma escolha intencional, mas uma opção de sobrevivência e de inserção no mundo do trabalho"* (NAKAYAMA, 2011, p. 94). Observou-se que tal fato pode dar duas possibilidades: ou os educadores valorizam o fato de terem conquistado um posto de trabalho ou se sentem depreciados por terem sido a última coisa que lhes restou.

Quanto ao conhecimento prévio sobre educação em prisões, dois professores responderam que tinham pouco conhecimento, cinco disseram que nunca tinham ouvido falar, e cinco, que já tinham algum conhecimento. Note-se aqui que, apesar de não terem formação sobre essa prática, eles tinham algumas informações anteriores, mas a maioria relatou busca por informação após o ingresso na unidade, na tentativa de se familiarizar com a prática ainda tão desconhecida para eles no início.

As fontes mais consultadas pelos educadores na busca por informações sobre a educação em prisões foram: internet, amigos, livros, eventos e artigos acadêmicos, revista, escola, alunos e funcionários. A internet aparece como a mais consultada, em seguida, foi a opção por meio de amigos. A consulta a referências acadêmicas (livros, artigos, revistas, eventos acadêmicos) é um indicativo de envolvimento dos educadores com uma busca mais sistemática de informações. A escola como fonte de informação é da rotina, visto que a maioria dos entrevistados relata que o conhecimento inicial foi obtido no ritual de entrada. Ao chegar à instituição, o professor é recebido pela direção da escola e pelos supervisores, bem como pelos diretores e pelas pedagogas do sistema prisional, no qual lhes são informadas as condutas a serem adotadas.

Um fato importante a ser destacado é que, na etapa de realização das entrevistas, a “escola normal”, considerada como o nome dado à busca por algo que subsidie as práticas educativas desses educadores no contexto carcerário, foi o elemento mais evidente. Por não serem preparados para atuar nesse ambiente, se ancoram no modelo de instituição escolar que lhes seja familiar. Em síntese, as narrativas dos educadores indicam alguns pontos que sinalizam para apreender o movimento de suas representações sobre a educação na prisão, e aqui, mais uma vez, foram delimitadas as questões que se encontram, direta ou indiretamente, relacionadas à formação e à prática docente:

- Manter a escola como um espaço físico e simbólico separada das práticas prisionais.
- Não explicitação do contexto do aluno como um preso, notadamente no que diz respeito aos motivos do aprisionamento.
- Objetivos educacionais centrados na perspectiva de mudar e curar o preso.
- Construção de prática pedagógica centrada em conselho, exemplo e ajuda.
- Compreensão da docência em prisões numa perspectiva messiânica e aquisição de responsabilidades para além dessa, ao assumir para si outros papéis, tais como de mãe e psicóloga.
- Anseio por material e metodologias específicas para a educação em prisões.

Por meio das informações levantadas e analisadas, evidenciou-se que o objeto deste estudo trata-se de um objeto de representações sociais, uma vez que os sujeitos o reconhecem como diferente e novo em suas vidas e que provoca desafios. Entre esses desafios está a necessidade de busca de informações e de apoio concreto por meio de materiais didáticos e outras ações para sua apreensão, na tentativa de tornar familiar o não familiar.

Segundo aponta Moscovici (2013), na construção de uma representação social, as pessoas são pressionadas para a inferência; ao relatarem seus processos de entrada

para a instituição prisional como sendo o último recurso e oportunidade para se empregarem, essa pressão evidenciou-se. Os educadores encontraram-se numa situação da qual não puderam escapar, mesmo que alguns tenham relatado essa tentativa, eles foram pressionados pelas circunstâncias de necessidade de inserção no mercado de trabalho. Essa inserção tornou-se mais tensa pela falta de formação e informação suficientes que lhes permitissem um maior entendimento sobre as atividades que desenvolveriam. É importante destacar nesse ponto que essa entrada e o encontro com os alunos na condição de presos foram marcados pelos sentimentos de medo, ansiedade, apreensão, entre outros correlatos. Antunes-Rocha (2004, p. 146) diz que “o medo anuncia o estranho, o perigo, o não familiar”. O medo é do desconhecido; a prisão, por suas muralhas e isolamento, carrega o mistério. O que se sabe de seu interior são as imagens veiculadas pela mídia de superlotação e rebeliões. Portanto, ao adentrar o ambiente, o sujeito move-se nos saberes que detém, que em sua maioria foi ensinado pelos meios de comunicação, filmes, literatura, entre outros. Os entrevistados relataram esses sentimentos inicialmente e disseram que, atualmente, estes estão sendo superados, portanto, reelaborados. Entendemos que aqui reelaborar o medo foi a condição para se permanecer nesse emprego.

Assim como Antunes-Rocha (2012) constatou em sua pesquisa, foi possível observar neste estudo as representações em movimento no esforço dos educadores de lidar com a diferença que os incomoda. Essa diferença remete àquilo que os entrevistados não estão conseguindo articular com os seus saberes prévios sobre a prisão e a prática educativa. Ao se ancorarem num modelo externo de escola a fim de orientar suas condutas, a diferença, então, aparece por meio das especificidades do contexto. Estas se materializam, por exemplo, na figura do ASP, que exerce sua função de vigia na porta da sala de aula: *“porque você tá sendo vigiada 24 horas né... porque ele não está lá para olhar só o aluno... o professor também...”* (Educadora C). Que age de uma forma peculiar com o preso: *“porque na verdade aqui é ‘cabeça baixa’... os agentes né... ‘encosta na parede!’”* (Educador F). Da própria segurança: *“Porque muitas vezes a gente esbarra na questão da segurança... essa liberdade... é... de práticas pedagógicas ela tá bem entre aspas”* (Educadora A). Na maneira como o aluno se apresenta: *“E eles têm essa... ‘ôh eu faltei!’ Às vezes ele vai até ali na grade e fala com a gente: ‘ôh, ô professora, eu faltei hoje, mas é porque eu tô passando mal’ [...] às vezes ele quer jogar uma bola na hora do sol”* (Educadora A). Nos procedimentos de rotina do sistema: *“Apesar do que o procedimento da entrada [revista] ser um pouquinho chato, rigoroso...”* (Educadora E).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o desafio de construção de práticas educativas no cárcere, dada a falta de formação inicial e continuada dos educadores que atuam nesse ambiente, constatou-se que esse desafio reside na apreensão ou não da diferença objetivada nas especificidades do contexto que interferem na construção e na condução de suas práticas. E, diante desse desafio, os educadores estão se esforçando para reconstruir suas formas de

pensar, sentir e agir à educação em prisões. Ou seja, dada a ausência dessa formação, estão construindo saberes e produzindo conhecimentos por meio da atuação laboral. Nesse sentido, evidencia-se o que se denomina de trabalho como princípio educativo, uma vez que esses educadores, para conduzirem suas atividades, têm se ancorado nos saberes da experiência apreendidos nas práticas concretas do trabalho.

Vale salientar que a busca por uma escola na dimensão da cura e baseada num modelo externo à prisão, a “escola normal” conforme denominaram, não propicia a construção de uma prática contextualizada com as especificidades do local e dos sujeitos educandos. Assim, volta-se novamente para a problemática da formação, uma vez que buscam embasar suas práticas naquilo que têm conhecimento. Entende-se ser necessário que esse educador discuta as condições concretas de existência de seus alunos, juntamente com eles. Ao passo que estes possam questionar de onde vieram, como estão e o porquê de estarem naquela condição, para então poderem projetar-se num futuro.

Por meio desta pesquisa, pode-se compreender, um pouco, quem são essas e esses educadores que estão no sistema. Não tiveram formação específica, informações suficientes e formativas, não possuem um acompanhamento sistematizado de suas práticas e não têm material que lhes proponha novas formas de concepção. Entende-se que, para além da informação, é necessária a formação, haja vista toda uma matriz epistemológica que perpassa o contexto prisional. Faz-se urgente a discussão de um processo formativo. Compreende-se que não bastam somente técnicas, cursos e espaços, é preciso um trabalho mais aprofundado junto aos profissionais que ali atuam. É preciso voltar-se os olhos para esse profissional, fornecendo-lhe um melhor amparo na condução de seu trabalho, levando em conta, principalmente, seus saberes e conhecimentos já produzidos na experiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Y. E. **A oferta de educação nas prisões**: análise preliminar da legislação e da produção acadêmica. 2015. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Da cor de terra**: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto de luta pela terra. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n. 7.210**, de 11 jul. 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 3 mar.2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução n. 3**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpccp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf> >. Acesso em: 3 mar.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Resolução n. 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. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 mar.2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm>. Acesso em: 3 mar.2017.

FIDALGO, F. S. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 94-109, jul./dez. 1996.

IRELAND, T. D. (Org.) Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 1-179, nov. 2011.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-41.

JOVCHELOVITCH, S., BAUER M. A Entrevista Narrativa. In: GASKELL, G.; BAUER, M. (Org.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 90-113.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. (1846). **A ideologia alemã**. 2. ed. Introdução de Jacob Gorender. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. v. 1. Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. **Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros**. Adotadas pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes. Genebra. 1955. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>>. Acesso em: 1 fev.2017.

NAKAYAMA, A. R. **O Trabalho de Professores/as em um Espaço de Privação de Liberdade**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ONOFRE, E. M. C. **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 Escolar) –Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

RANGEL, H. (Coord.) **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Paris: Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009. Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2011/06/MAPA-LATINOAMERICANA.pdf>>. Acesso em: 3 mar.2017.

SILVA, M. da C. V. da. **A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru**. 2004. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO: Governo Japonês: Ministério da Educação: Ministério da Justiça, 2006.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade Cativa**. Entre Cultura Escolar e Cultura Prisional: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, PUCSP, 2008.

VIEIRA, E. L. G. **Trabalho docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

Data da submissão: 10/04/2017

Data da aprovação: 23/04/2017

**MULHER ENCARCERADA E TRABALHO: ANÁLISE DA CORRELAÇÃO
ENTRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS ATIVIDADES DE MULHERES
ANTES, DURANTE E APÓS O ENCARCERAMENTO**

***Woman imprison and work: analysis of the correlation
between human development and women's activities
before, during and after incarceration***

BRAUNSTEIN, Hélio Roberto¹

RESUMO

Este artigo, oriundo de vivência profissional e pesquisas realizadas, busca descrever a relação entre trabalho e encarceramento de mulheres. A proposta desta discussão implica a necessidade de reflexão crítica, histórica e cultural sobre a instituição prisional, as mulheres nela encarceradas e a questão do trabalho e das relações de trabalho dessas mulheres antes, durante e após o cárcere. Assim sendo, é importante ressaltar o papel social das mulheres nesta análise histórica e cultural, e especificamente latino-americana, considerando o lugar que elas ocuparam e ocupam nas diversas instituições sociais.

Palavras-chave: Mulher encarcerada. Prisão. Trabalho.

ABSTRACT

This article come from professional experience and research conducted, seeks to describe the relationship between work and imprisonment of women. The purpose of this reflection implies the need for critical reflection, historically and culturally, on the prison institution, women imprisoned in it and the issue of work and working relationships of these women before, during and after imprisonment. Therefore, it is important to emphasize the social role of women within this historical and cultural analysis, and specifically Latin American, considering the place that women occupied and occupy in the various social institutions.

Keywords: Woman imprison. Prison. Work.

¹ Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Paranaíba. E-mail: <helio.braunstein@ufms.br>.

INTRODUÇÃO

A motivação para escrever este texto é decorrente de dois momentos distintos: o primeiro, relacionado à minha trajetória profissional e acadêmica, que desencadeou duas pesquisas sobre as instituições de punibilidade, de acolhimento e socioeducação desenvolvidas no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação, ambas na Universidade de São Paulo (USP), durante o doutorado e o mestrado, respectivamente.

Num segundo momento, a motivação se vincula à minha atual atividade como Professor Adjunto do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e a minha participação em dois importantes encontros promovidos pelo Observatório Nacional do Sistema Prisional (ONASP) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), eventos que consolidaram a proposta de intervenção e pesquisa sobre o sistema prisional brasileiro e sobre as políticas públicas relacionadas à complexa estrutura que envolve administração, gestão, execução e formulação de diretrizes inerentes a essa megaestrutura, que atualmente engloba aproximadamente mais de um milhão e meio de pessoas, entre funcionários, trabalhadores, cidadãos e cidadãs brasileiras e de diferentes países, em cumprimento de alguma medida penal de restrição de liberdade.

Diante de um universo quantitativamente tão amplo, destaca-se, ainda, a relevância da temática, quando se ampliam os impactos e os reflexos das prisões, levando em consideração os núcleos familiares profundamente envolvidos, além das comunidades e da sociedade mais ampla, que, indiretamente ou diretamente, institui, legitima e financia as atuais políticas públicas de judicialização, punibilidade e encarceramento no Brasil.

Como psicólogo, com mais de 20 anos de atividade profissional em psicologia institucional e comunitária na interface das áreas de saúde, assistência, educação e socioeducação, oito desses anos atuando no sistema prisional paulista, qualifico que as prisões, enquanto principal estrutura de exclusão, representam o maior desafio na atualidade das sociedades ditas democráticas, no sentido de frear a expansão de um mecanismo de controle social aplicado como estratégia de manejo de demandas sociais, políticas, de luta por direitos, de discriminação de negros, pobres e de baixa escolarização. Em consonância com inúmeras pesquisas de abrangência nacional e internacional, que demonstram que, historicamente, as prisões e o encarceramento na América Latina e no Brasil, em específico, constituem-se como um mecanismo colonialista, elitista e autoritário, quando não muitas vezes a serviço de ideais totalitários de controle social, ideológico e econômico.

Enquanto política pública de estado democrático e de direitos, as prisões denotam a ineficiência e a falência da lógica liberal e capitalista, enquanto instrumento retrógrado em termos de possibilidade de inovação ou, ainda, enquanto tecnologia de controle social adequado e aceitável frente às perspectivas atuais de respeito universal aos direitos humanos e aos avanços tecnológicos num contexto de sociedade contemporânea justa, igualitária, ética e autossustentável.

Falar, pensar sobre as instituições de exclusão social sempre ocupou minha vida acadêmico-profissional e permeou minha vida pessoal como paulistano, brasileiro, cotidianamente envolvido por contradições do espaço profissional, acadêmico e urbano, repleto de cenas de violência, exclusão, humilhação social e desigualdade.

Diante de uma análise cultural e histórica, nossa origem, enquanto estado nacional originário do empreendimento colonial e da lógica colonizadora europeia, impulsionou a construção de desigualdades nas mais diferentes esferas, desencadeando, enquanto processo dessa trajetória histórica, o desenho de nossa realidade atual, econômica, política, social, cultural e institucional.

Dialeticamente a herança colonizadora nos legou aspectos positivos frente à diversidade cultural, étnica e que, em contrapartida, trouxe elementos profundamente negativos e impeditivos para a consolidação de uma sociedade igualitária, democrática e participativa firmada sob os parâmetros instituídos pela Constituição Brasileira de 1988, resultado do reconhecimento e da ratificação da Declaração de Direitos Humanos de 1948 (UNESCO, 1998) a partir da redemocratização do Estado brasileiro.

As instituições prisionais ou de punibilidade e encarceramento não fugiram e não fogem dessas determinações enquanto processos repletos de contradições históricas e culturais, consolidando um sistema de exclusão e punibilidade como mecanismo de manutenção, manejo e controle da desigualdade social.

O preconceito manifestado de todas as formas e modalidades, a desigualdade e a exclusão social, as ideologias positivistas e moralizantes de cunho religioso, bem como as formas centralizadoras de gestão e poder são alguns desses reflexos históricos e culturais negativos nas mais diversas instituições brasileiras.

O trabalho como fruto de uma herança escravagista, desumana e cruel trouxe como herança as desigualdades das relações e as hierarquizações entre trabalhadores, frente aos papéis sociais relacionados às mais diversas atividades humanas.

A relação cultural e histórica entre educação e trabalho, principalmente no Brasil e na América Latina, apresenta a marca perversa da meritocracia colonialista e da desigualdade do acesso à educação de qualidade, consolidando uma discrepância de oportunidade frente à possibilidade de desenvolvimento humano; em outras palavras, a desigualdade, enquanto modelo de organização social perversa e ainda não superada, inviabilizou e inviabiliza o desenvolvimento de potencialidades humanas no campo das mais diversas atividades e do compromisso ético e social.

Milhares de pessoas foram e são cotidianamente vitimadas por essa determinação originária do modelo colonial, que fazia distinção qualitativa entre seres humanos de pele branca e preta, entre europeus e pessoas de origem africana (violentamente trazidas ao território brasileiro para alavancarem um modelo econômico extrativista, predatório e de monocultura).

Cabe salientar que de igual forma as populações originárias do território brasileiro, ou seja, as populações indígenas, sofreram um verdadeiro genocídio ao resistirem às imposições dos colonizadores e foram vítimas da insistente cultura de escravização e

subordinação, vislumbrado no início do empreendimento colonial como estratégia de uso de mão de obra necessária para a implantação e a consolidação do sistema econômico colonial no Brasil.

Diante do exposto, a proposta desta reflexão implica a necessidade de reflexão crítica, histórica e cultural, sobre a instituição prisional, as mulheres nela encarceradas e a questão do trabalho e das relações de trabalho dessas mulheres antes, durante e após o encarceramento.

Assim sendo, é importante ressaltar o papel social da mulher dentro dessa análise histórica e cultural, e especificamente latino-americana, considerando o lugar que as mulheres ocuparam e ocupam nas diversas instituições sociais.

Segundo Mary Del Priore (2000), a mulher no período colonial ocupava um papel fundamental na consolidação e na manutenção dos ideais colonizadores, imperial português e da Igreja Católica Apostólica Romana.

Por meio das atividades específicas, do trabalho e do papel social estereotipados, atribuídos principalmente à mulher branca europeia e negra africana, o modelo colonial escravagista sustentado nos valores e nos princípios da Igreja Católica na época e no modelo imperial português, perdurou por um longo período, apresentando configurações e reflexos na sociedade contemporânea patriarcal brasileira.

Um exemplo direto dessa cultura são os diversos índices atuais, que apontam diferenças salariais significativas entre trabalhadores (sexo masculino) em comparação ao salário de trabalhadoras (mulheres) dentro de uma mesma atividade nos mais diversos postos de trabalho.

Voltando às questões históricas, era por meio das atividades de cuidado doméstico (da esfera privada) e da família, do respeito e da reprodução aos sacramentos que as mulheres brancas europeias consolidavam o modelo de família ibérica pré-capitalista e posteriormente capitalista, cristã e burguesa.

As mulheres que rompiam com o modelo imposto sacramental “da imagem da santa” (DEL PRIORE, 1993, 1997) eram objeto de punibilidade e, muitas vezes, eram sujeitadas às medidas de judicialização e restrição de liberdade em conventos, enxovias, ou punidas fisicamente conforme sua origem, condição social e cor de pele (SILVA, M., 2001; DEL PRIORE, 1997).

Não seriam as inúmeras práticas de violência e crimes contra as mulheres, cotidianamente emoldurados nas telas da televisão, nos jornais e nas revistas, reflexos dessa trajetória cultural e histórica? Evidentemente que sim.

É importante enfatizar, ainda, que as prisões se constituem como estruturas e sistemas mediadores complexos, destinados às supostas tarefas “sutilizadas” de punir, “reeducar”, “ressocializar”, “reintegrar” em substituição ao modelo anterior de punibilidade explícita e pública, baseado no ritual do suplício, no martírio, conforme Foucault (1984).

As prisões ou “enxovias” no Brasil, instituições histórica e culturalmente determinadas a partir do empreendimento colonizador e religioso e, posteriormente, a partir das ideologias laicas, cientificistas positivistas e do modelo econômico capitalista

e neoliberal, constituíram-se e instituíram-se, baixo minha perspectiva de análise crítica (BRAUNSTEIN, 2006, 2012), como instituições de “pseudocuidado” em relação à perspectiva da ética, do cuidado e do desenvolvimento humano.

Verifica-se que o encarceramento de mulheres enquanto mecanismo punitivo, em diferentes períodos no Brasil, excluiu mulheres do convívio social em instituições e espaços destinados a essa tarefa, tais como, enxovias, conventos, manicômios, cadeias públicas e presídios. Observa-se também o cerceamento da possibilidade de desenvolvimento humano pleno de mulheres por questões culturais moralizantes, de cunho preconceituoso atribuído ao gênero feminino.

As mulheres, em diferentes períodos históricos, ocuparam um lugar restrito à esfera privada e, quanto às possibilidades de acesso a educação, trabalho e participação social, elas, no decorrer do tempo, enfrentaram inúmeras barreiras até sua ascensão e atual condição enquanto emancipação e papel social no Brasil.

Nesse contexto, é importante considerar que as possibilidades de participação, de interação e acesso social de forma ampla proporcionam ao ser humano a condição de apropriação cultural humana por meio da atividade desenvolvida no plano individual e coletivo. Tomando por referência as concepções teóricas de Vygotsky (1984, 1997), nossa interação com o mundo é sempre mediada, e por mediação podemos entender os instrumentos que utilizamos para interagir, perceber, receber, entender, criar e transformar tudo a que estamos conectados.

Esses instrumentos de mediação, ou mediadores, podem ser desde ferramentas ou produtos, objetos materiais, concretos, decorrentes da capacidade inventiva e da atividade humana, como, por exemplo, um lápis para escrever, uma enxada para arar a terra, assim como outros elementos não produzidos pela capacidade humana inventiva, como, por exemplo, a mão para escrever com o lápis, o cérebro para pensar, imaginar, criar, agir, transformar o mundo e a si mesmo.

De acordo com Vygotsky (1984), a linguagem é o mais importante mediador para o pensamento, para a constituição da identidade, da produção cultural e da história humana e enquanto processo de transformação e autotransformação do mundo e de si mesmo.

Influenciado pelo pensamento de Marx, Vygotsky considerou igualmente que a linguagem (fala humana) é resultado direto da necessidade humana de atuar no mundo, transformar a natureza por meio do trabalho, da atividade humana; e, numa perspectiva crítica e dialética de análise, propôs a “mediação” enquanto conceito que nos permite conceber que um mediador subjetivo ou objetivo enquanto prática social concreta pode estabelecer relações construtivas ou não construtivas, desenvolventes ou incapacitantes.

É possível identificar, ao longo da história humana, que várias ferramentas, tecnologias (mediadores) foram e são utilizadas para a destruição, para fins perversos (ARENDETT, 1990), e é simples verificar quanto de investimento, de produção de saber e energia foram e são utilizados a serviço da violência, da dominação de pessoas.

Inúmeras instituições (mediadores sociais concretos) foram historicamente e são culturalmente por nós inventadas e legitimadas enquanto prática social concreta para exercer domínio sobre pessoas, animais e ambiente, como práticas de violência explícita.

Partindo desses posicionamentos e questionamentos, proponho uma reflexão crítica e aprofundada sobre a instituição prisional para mulheres e a questão concernente às relações de trabalho, entendendo que essa interface envolve a análise de estruturas e sistema de mediação complexa e pressupõe a consideração de que estas ocorrem e se instituem enquanto prática social concreta permeada por contradições histórico-culturais, resultantes da atividade humana, individual e coletiva.

Portanto, a trajetória desta análise teórica irá percorrer, como se viu, a partir da descrição do papel histórico e cultural das mulheres, das atividades exercidas por mulheres e da prisão para mulheres, e das ideologias e do empreendimento colonialista português e religioso evangelizador católico apostólico romano na América Latina e no Brasil, os seguintes aspectos:

1. A análise descritiva dos reflexos da perspectiva republicana alicerçada no pensamento liberal e neoliberal capitalista, cientificista, positivista, higienista e eugênico sobre a condição das mulheres encarceradas e sobre as atividades exercidas por elas dentro do sistema prisional.

2. A análise sobre as mulheres encarceradas e as instituições prisionais em relação às atividades exercidas antes, durante e após o encarceramento a partir de uma amostra de pesquisa específica e de dados institucionais envolvendo algumas unidades prisionais no estado de São Paulo.

3. E, finalizando, a análise sobre a relação entre educação, atividade, trabalho e desenvolvimento humano como estruturas e sistemas de mediação potencialmente capazes de superar a produção da trajetória de vulnerabilidade, exclusão social, judicialização, punibilidade e reincidência, bem como as práticas e o funcionamento das instituições de pseudocuidado para mulheres.

Esse aspecto se constitui como uma reflexão necessária e propositiva sobre as transformações necessárias e possíveis de mediação complexa sobre a estrutura e o sistema socioeducacional atual, para um processo parametrizado de aproximação e legitimação do conceito de instituição de cuidado numa perspectiva ética, comunitária e de desenvolvimento humano.

DISCUSSÃO

Quanto à descrição do papel histórico e cultural das mulheres, bem como das atividades exercidas e da prisão para elas, a partir das ideologias e do empreendimento colonialista e religioso evangelizador Católico Apostólico Romano na América Latina, foi possível identificar alguns importantes determinantes, que configuram um cenário compreensivo da condição de estigma e punibilidade da mulher encarcerada no Brasil e que, segundo Braunstein (2007, p. 17-18:

 Ser mulher e encarcerada, supõe estar na condição de estigmatizada (LLOYD, 1995, p. 36-37)² [...] Pode-se dizer que invariavelmente, a mulher encarcerada é repudiada por

² Cf. LLOYD, Ann. **Doubly Deviant, Doubly Dammed**. London: Pequin Books, 1995.

grande parte da sociedade a que pertence, ficando exposta às condições de segregação social. (SOIHET, 1989, p. 365-366)³. [...] a mulher encarcerada, quando deixa de ser invisível, frequentemente é vista e descrita como patologicamente demonizada, e relacionada em geral a crimes tidos como especificamente femininos, tais como infanticídio, aborto, adultério, homicídio (DURKHEIM, 1983, p. 124-125).⁴

Ou seja, a mulher encarcerada nessa análise pôde ser caracterizada por um “triplo estigma”: uma primeira condição que se vincula às representações sócio-históricas, culturais e religiosas brasileiras que se fazem sobre ser mulher, submetida a uma condição inferiorizada e subordinada em relação ao homem (SILVA, M., 2001; DEL PRIORE, 1995, 2004; SAFFIOTI, 1979); uma segunda condição relacionada ao ser encarcerada, a imagem de alguém permanentemente culpável ou passível de cometer um novo crime (GOFFMAN, 1988; WACQUANT, 2001), e uma terceira condição caracterizada pela condição da mulher enquanto supostamente considerada como a representação da sombra do mito feminino deificado relacionado à imagem da santa, da virgem cristã, ou seja, a sombra da santa, a imagem antagônica de uma mulher imaculada, em decorrência do pecado cometido (crime, delito, transgressão, infração) e que historicamente se torna passível de mácula e alvo recorrente de castigo (LARA, 1999; SILVA, M., 2001).

No que se refere à análise descritiva dos reflexos da perspectiva republicana alicerçada no pensamento liberal e neoliberal sobre a condição das mulheres encarceradas e sobre as atividades exercidas por elas dentro do sistema prisional, no período republicano brasileiro, um aspecto fundamental para a compreensão analítica da transição, a legitimação e a consolidação de novas instituições enquanto práticas sociais concretas, como reformulação das tecnologias sociais, concentra-se na percepção de que houve a passagem ou a substituição do poder religioso pelo poder cientificista positivista, pautado nas ciências naturais, nos princípios mecanicistas e pelo pensamento liberal capitalista.

Não significa a extinção dos instituintes morais religiosos, sacramentais, mas a substituição de um poder pelo outro, o que nos impõe a necessidade de aprofundar essa questão, ressaltando que as instituições culturais na dimensão dos processos de socialização primários e secundários frente às instituições que legitimam a cultura de um povo, uma nação, bem como de seus rituais, crenças e costumes não se modificam por uma simples e pontual mudança, ou transição de poder político.

Contudo, é inegável que, através desses processos de transição, as mudanças percebidas, por exemplo, nas santas casas de misericórdia e instituições manicomiais implicaram a substituição do saber religioso pelo saber médico (científico) e especificamente nas prisões as dimensões cientificistas, higienistas, positivistas assumiram o controle sobre as instituições correccionais, penais e morais religiosas, ditando, então, as “novas” diretrizes sobre as instituições de punibilidade.

Portanto, segundo Portugues (2001, p. 74-86), “[...] na esfera científica o criminoso (a) é visto historicamente como uma falha no processo de construção do caráter [...],

³ SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência**: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

⁴ DURKHEIM, Émile. **Lições de Sociologia**: a moral, o direito e o Estado. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983

e assim a necessidade de uma intervenção dos saberes da psiquiatria da psicologia e da psicanálise entre outros, no sentido de 'reabilitar' o criminoso".

A partir de um novo saber instituído e legitimado (cientificismo, positivismo), a mulher passa a ser vista como imprevisível, instável, suscetível aos ciclos hormonais, menstruais e seus comportamentos passam a ser compreendidos baixo uma ótica psicopatologizada de uma compreensão médica, psiquiátrica e biológica positivista.

Da mesma forma, o modelo econômico a partir do período republicano brasileiro sofre uma substituição, é extinto o modelo colonial e este substituído pelo modelo capitalista liberal, enfatizando-se que culturalmente o papel da mulher na ordem social instituída não mudou significativamente.

No modelo capitalista, a divisão de trabalho e de papéis na perspectiva de raça, gênero, por exemplo, foi ressaltada.

Continuou a punibilidade e o encarceramento de mulheres por motivos relacionados aos costumes, e a lógica do biopoder⁵ impactou as mulheres encarceradas de maneira específica: frente ao direito a sexualidade, maternidade, convivência familiar, na produção da mais-valia e na exploração da força de trabalho.

O trabalho surge como terapia, denominada "laborterapia", que é, então, considerada um recurso terapêutico, disciplinador, moralizador, correcional, muitas vezes direcionado às mulheres condenadas por "vadiagem", "libertinagem".

Uma mudança significativa no contexto mais amplo a partir do Brasil republicano foi a gradativa transição e participação das mulheres da esfera privada à esfera pública. A atividade das mulheres transitou dos afazeres domésticos e do cuidado familiar para condição de trabalhadora no campo e nas fábricas, implicando dupla jornada de trabalho. As mulheres passaram a ser vistas no plano e na lógica economicista como importantes para alavancar o novo modelo econômico capitalista, que emergia no Brasil no início do século XX.

Nesse período, um grupo novo de mulheres passa a ocupar o cenário produtivo brasileiro: as mulheres imigrantes, europeias e asiáticas; estas chegam para se ocupar das atividades exercidas nas fábricas nos núcleos urbanos e no campo, alavancando a produção das indústrias têxteis, das culturas cafeeiras, por exemplo, em substituição à então exploração da mão de obra escrava.

A relação dessa transição traz visíveis impactos sobre o encarceramento de mulheres negras e pardas, pois começam a enfrentar outra condição de discriminação nos espaços sociais, educacionais e dos postos de trabalho, ocupando lugares de baixa qualificação, por exemplo, como "empregadas domésticas", "babas", "faxineiras", ou seja, novas roupagens de atividades no espaço privado ("casas grandes" ou mansões), atividades anteriormente exercidas durante a escravidão no Brasil colonial pelas "amas de leite", e outras atividades domésticas.

A discriminação histórica e cultural voltada a pessoas de pele preta e parda e em relação aos povos indígenas repercute, então, diretamente na falta de oportunidade de mulheres negras, pardas e indígenas na participação da esfera pública, política, no acesso à educação pública, na qualificação profissional, entre outras atividades.

⁵ Cf. FOUCAULT, 1979, 1984.

Os cientificismos positivista, eugenista e higienista passam a ser fundamentais na legitimação e na legalização da discriminação e do preconceito instituído, institucional enquanto lógica e prática social concreta.

Nas prisões, inicia-se a prática de pseudocuidado, depositária e excludente, atendendo à “nova lógica científica e política higienista”. Aperta-se, então, o gatilho do recolhimento de todos aqueles que de uma maneira ou outra permanecem à margem do novo empreendimento econômico, agora capitalista e liberal.

A falta de oportunidade decorrente da discriminação e do preconceito histórico-cultural sobre mulheres de pele preta e parda, e em relação às mulheres indígenas, bem como de seus descendentes (filhos e filhas), precisa ser entendida, nesta análise específica, como um determinante, uma etiologia do nosso atual modelo de organização social, econômica, política, jurídica e penal.

Inúmeras pesquisas de amplo espectro, bem como de indicadores institucionais (do Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN –, vinculado ao Ministério da Justiça – MJ), ratificam esta análise, verificando-se, quantitativamente e qualitativamente, que parte expressiva da população carcerária brasileira, e especificamente de mulheres encarceradas, é composta por jovens entre 18 e 35 anos, com baixa escolaridade e formação profissional, de pele preta e parda, exercendo atividade de baixa qualificação, pobres, moradores de bairros e comunidades com baixa oferta de equipamentos públicos que garantam os direitos básicos frente às políticas públicas vigentes, nas esferas da saúde de qualidade, da educação de qualidade, da assistência de qualidade, do transporte de qualidade do acesso ao direito constitucional (BRASIL, 1988) do direito à moradia digna, acesso à formação e qualificação para o trabalho competente e bem remunerado.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Diante dessa constatação, cabe agora abordar o segundo aspecto, relacionado às atividades exercidas por mulheres encarceradas, a partir de dados de pesquisa que envolve um universo de análise direta de 353 mulheres então encarceradas no estado de São Paulo entre 2001 e 2002, como mencionado, objetivando ratificar as argumentações feitas até então. É importante mencionar que os dados possibilitaram uma análise quantitativa e também qualitativa e, por questões metodológicas, os dados gerados foram organizados e compilados por categorias de análise com o devido cuidado para que não houvesse alteração dos conteúdos originais registrados em cada uma das 353 entrevistas semidirigidas e semiestruturadas realizadas.

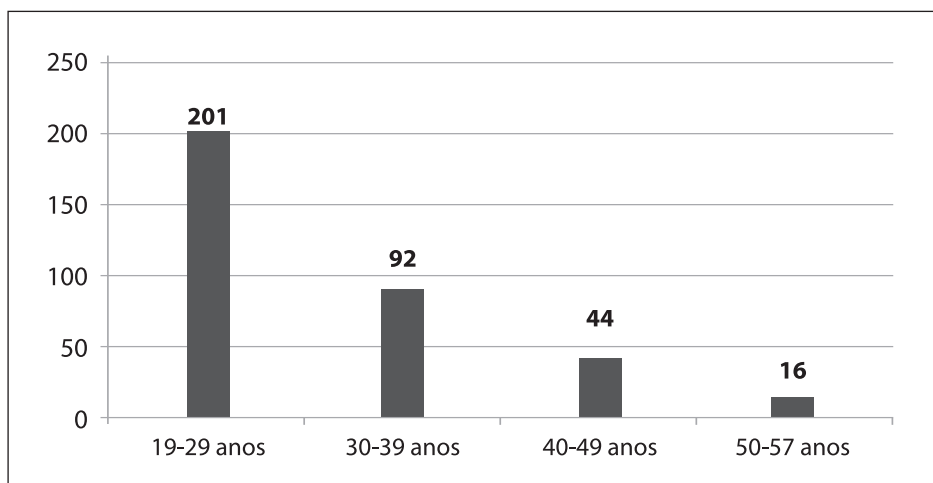
Considerando o grande volume de material de análise e dados na ocasião, buscou-se dar objetividade analítica e interpretativa sobre os referidos dados de análise, definindo-se, portanto, enquanto estratégia didática, a utilização de gráficos e tabelas de fácil visualização, acompanhados das respectivas interpretações e análises.

Frente aos procedimentos éticos, é importante ressaltar que o sigilo quanto à identificação dos sujeitos da amostra foi mantido, tendo sido adotados como forma de identificação códigos alfanuméricos.

As categorias de análise na referida pesquisa foram: Identificação, Idade, Procedência (cidade, estado, país e região do Brasil), Escolaridade, Trabalho, Atividade Profissional ou Ocupação, Condição sociofamiliar, Filhos, Companheiro(a), Delito, Tempo de Encarceramento, Dependência Química, Saúde, Família: contato e objetivos, Benefício Judicial.

Esclarecida a estratégia metodológica adotada na referida pesquisa no que se refere à proposta direta desta reflexão, serão expostos apenas os dados de análise quantitativos e qualitativos das seguintes categorias de análise: 1- Idade, 2- Procedência (cidade, estado, país e região do Brasil), 3- Escolaridade, 4- Trabalho, atividade profissional ou ocupação (anterior, durante e posterior ao encarceramento), 5- Condição sociofamiliar:

GRÁFICO 1
Idade

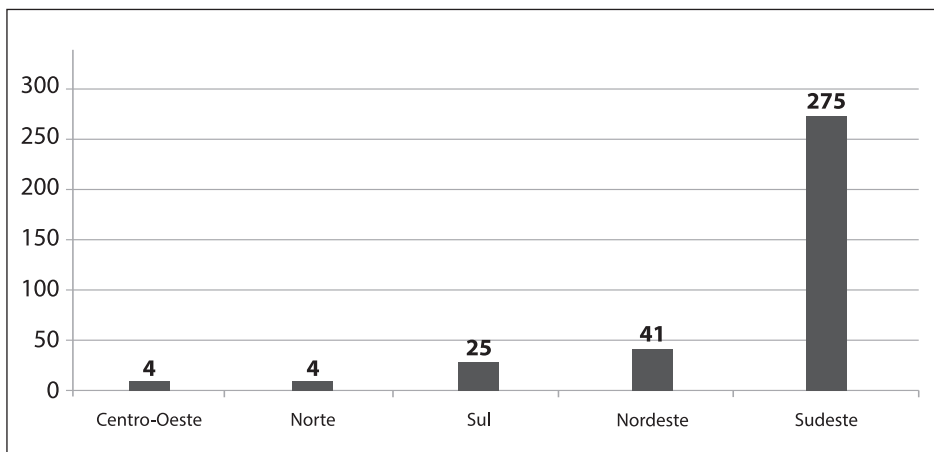


Fonte: BRAUNSTEIN, 2006.

Verifica-se, em relação à idade das mulheres encarceradas da amostra, uma grande predominância de mulheres jovens, com idade entre 19 e 29 anos (56,94%). Se for considerado um intervalo entre as idades de 19 e 39 anos, esse índice atinge 83% do total da amostra. Em contrapartida, somente 12,46% do total da amostra têm idade na faixa entre 40 e 49 anos, e apenas 04,54%, com idade entre 50 e 57 anos.

Comparando-se com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2000), o percentual de mulheres com idade entre 19 e 29 anos é de 19,56% do total de mulheres brasileiras. Em relação ao intervalo que considera o universo das mulheres brasileiras com idade entre 19 e 39 anos, esse percentual, baseado nos mesmos dados, atinge 34,6% do total de mulheres, denotando que o índice de mulheres da amostra é significativamente mais elevado se comparado ao total da população de mulheres brasileiras com a mesma idade, revelando maior grau de vulnerabilidade ao encarceramento por parte das mulheres mais jovens no estado de São Paulo.

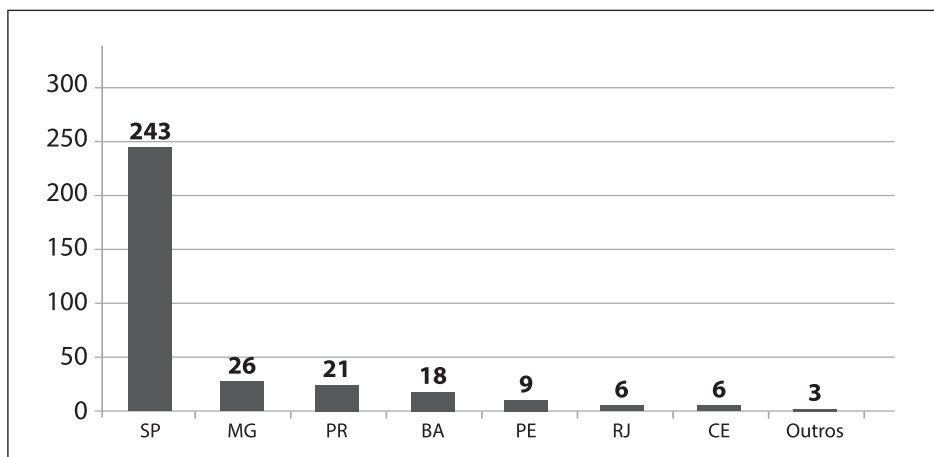
GRÁFICO 2A
Procedência (regiões do Brasil)



Fonte: BRAUNSTEIN, 2006.

Em relação à procedência, verifica-se que 77,90% do total da amostra foram mulheres oriundas da região sudeste do Brasil, sendo que 68,84% também do total da amostra são nascidas no estado de São Paulo.

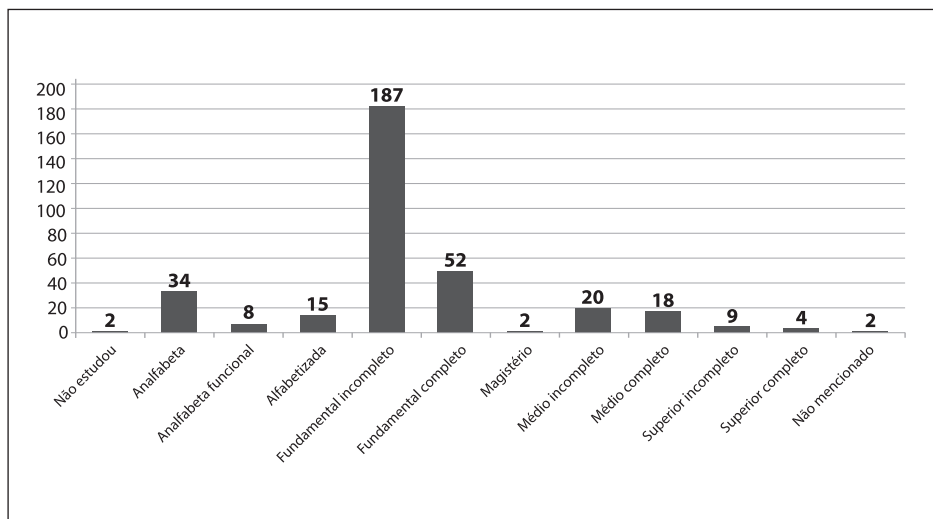
GRÁFICO 2B
Procedência (estados do Brasil)



Fonte: BRAUNSTEIN, 2006

Verifica-se uma relação coerente com os fluxos migratórios que compõem histórica e contemporaneamente a população do estado de São Paulo, pois existe um número significativo de mulheres oriundas dos estados de Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e outros estados do Nordeste.

GRÁFICO 3
Nível de escolaridade



Fonte: BRAUNSTEIN, 2006.

Em relação à questão do nível de escolaridade, verificou-se que 84,42% das mulheres encarceradas que compuseram a amostra possuíam nível de escolarização até o Ensino Fundamental completo.

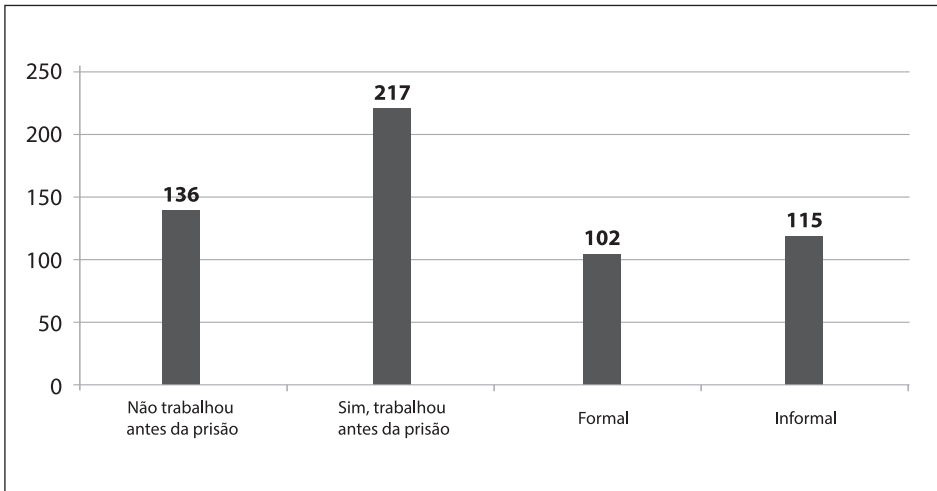
Verificou-se também que apenas 11,33% do total da amostra atingiram o nível de escolarização até o Ensino Médio, sendo que apenas 2,55% destas concluíram esse nível de escolarização. Em relação ao nível superior, identificou-se que, do total da amostra, apenas 3,69% conseguiram atingir o referido nível de ensino, sendo que destas apenas 1,13% concluíram seus cursos superiores.

Além dessas conclusões, é importante destacar o expressivo número de mulheres encarceradas que nunca estudaram, das que são analfabetas, ou semialfabetizadas, e das que são simplesmente alfabetizadas com uma história de evasão escolar precoce; esse grupo representa um total de 16,71% do total da amostra.

Em relação à questão da evasão escolar, verificou-se um grande número de relatos que indicam uma história de evasão escolar logo nas primeiras séries do Ensino Fundamental, principalmente por razões de trabalho precoce, abandono, desvinculação familiar, indisciplina escolar, dificuldade de aprendizagem, falta de motivação e dificuldade de acesso.

Os referidos dados foram congruentes com os dados obtidos por Silva (2001) e reforçam a questão exposta por Graciano (2005, p. 121-123) relacionada à questão dos grupos excluídos do acesso à educação.

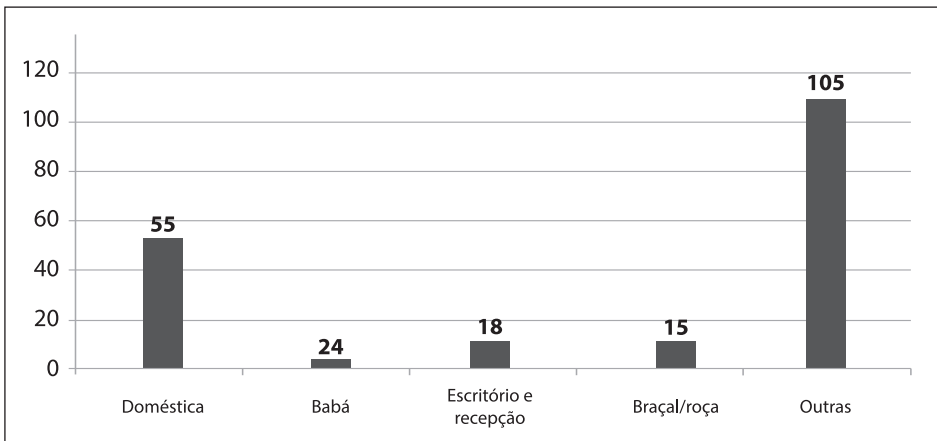
GRÁFICO 4A
Trabalho anterior ao encarceramento



Fonte: BRAUNSTEIN, 2006.

Verifica-se que a maioria das mulheres da amostra exerceram atividade de trabalho anterior ao encarceramento, sendo a maioria com vínculo informal.

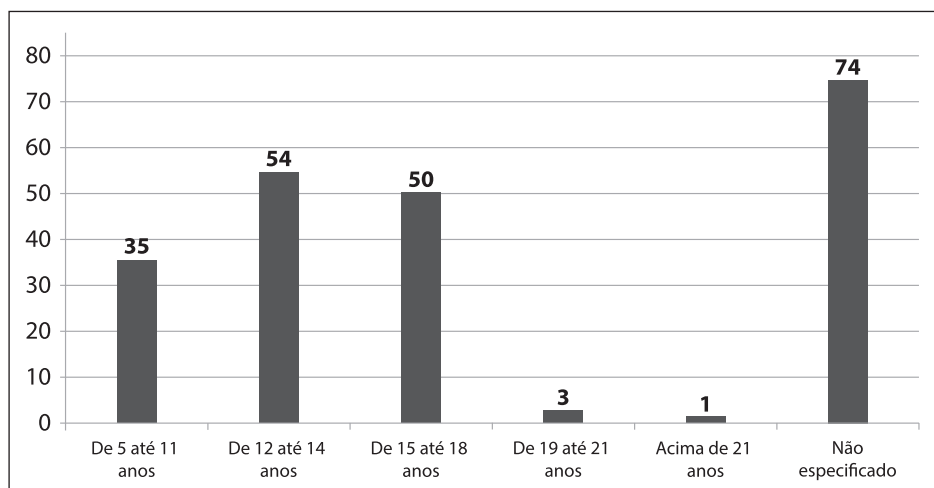
GRÁFICO 4B
Atividade exercida anterior ao encarceramento (mais frequente da amostra)



Fonte: BRAUNSTEIN, 2006

Verifica-se que a expressiva maioria das atividades exercidas envolvem atividades de baixa qualificação e valorização profissional.

GRÁFICO 4c
Idade da primeira atividade exercida



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses dados desmistificam a lenda de que o trabalho precoce não faz parte da vida pregressa de mulheres em condição de encarceramento. Verifica-se uma expressiva quantidade de mulheres que exerceram atividades de trabalho precoce entre cinco e 14 anos de idade.

QUADRO 1
Atividades mais frequentes exercidas antes do encarceramento

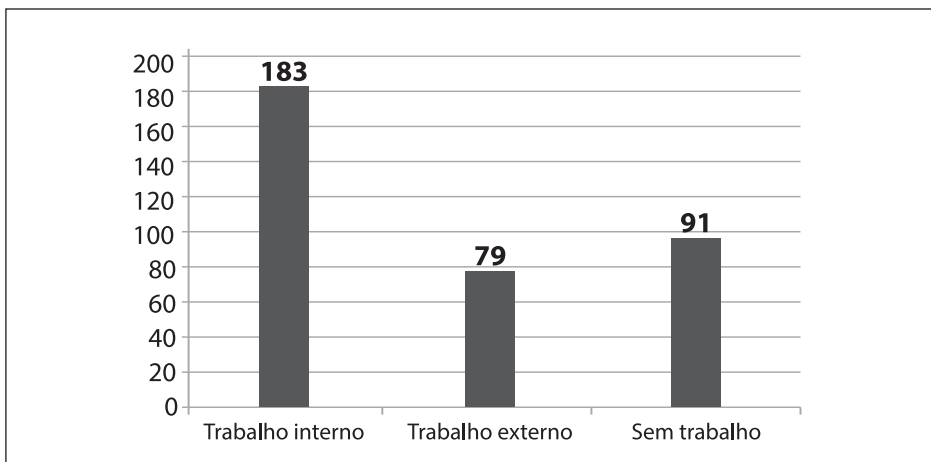
Doméstica	Lavradora	Ambulante	Vendedora
Babá	Braçal/roça	Balconista	Ajudante Geral
Auxiliar de escritório	Operária	Garçonete	Arrematadeira
Recepcionista	Profissional do sexo	Secretária	Cozinheira
Costureira	Prostituição (infantil menor de 18 anos)	Feirante	Auxiliar de Enfermagem
Office girl	Autônoma	Diarista	Faxineira

Fonte: BRAUNSTEIN, 2006.

Relacionado aos gráficos 4a e 4b, verifica-se que a maioria das atividades exercidas antes do encarceramento envolveu atividades de baixa qualificação e valorização profissional, e que se caracterizam por atividades tipicamente exercidas por

mulheres, em sua maioria com vínculo formal e informal, além de atividades que evidenciam supostas condições de exploração e humilhação social.

GRÁFICO 4D
Trabalho durante o encarceramento



Fonte: BRAUNSTEIN, 2006.

Também é possível identificar um elevado índice de mulheres que exerciam atividades durante o encarceramento e uma quantidade expressiva em trabalho externo durante o dia. É importante especificar que as mulheres, em sua maioria, deslocavam-se de ônibus comuns públicos. Apesar da diversidade de locais, as atividades exercidas se caracterizavam, em sua maioria, por serem atividades de limpeza geral.

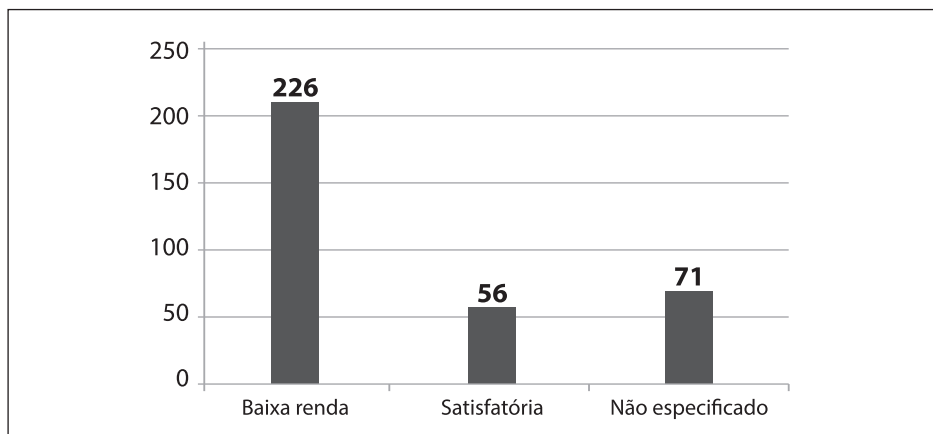
QUADRO 2
Locais mais frequentes das atividades exercidas durante o encarceramento

Locais de Atividade Interna (exercida dentro da unidade prisional)	Locais de Atividade Externa (exercida fora da unidade prisional)
Oficinas diversas	SAP (Sec. de Adm. Penitenciária)
Escala de limpeza	ACADEPEN (Escola Penitenciária)
Cozinha	Hospital Central
Padaria	Centro Hospitalar
Copa	Departamento de Saúde – SAP
Carpinagem	Particulares
Hospital	Reciclagem
Educação	Zoológico
Enfermaria	-

Fonte: BRAUNSTEIN, 2006.

Pelo Quadro 2, é possível identificar a diversidade de atividades exercidas durante o encarceramento, sendo importante destacar que tais atividades são exercidas internamente e externamente ao espaço prisional, sendo, em sua grande maioria, atividades operacionais de baixo grau de exigência de qualificação e escolarização.

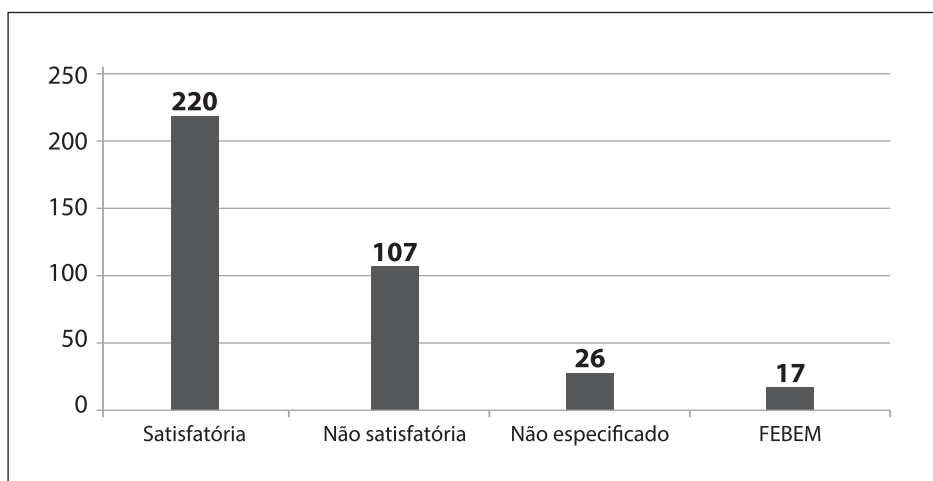
GRÁFICO 5A
Condição socioeconômica familiar (infância e vida adulta)



Fonte: BRAUNSTEIN, 2006.

Quando se verifica a questão da condição econômica, é possível identificar uma predominância significativa de mulheres de baixa renda, pobres, caracterizando uma tendência majoritária de inter-relação entre pobreza e maior vulnerabilidade ao encarceramento.

GRÁFICO 5B
Qualidade do convívio familiar na infância



Fonte: BRAUNSTEIN, 2006.

Quanto ao convívio familiar na infância, a grande maioria menciona que teve convívio familiar satisfatório. Contudo, vale destacar a quantidade também significativa entre a convivência familiar não satisfatória associada a fatores socioeconômicos e de convivência afetiva insatisfatórios, bem como de histórico de abandono precoce e institucionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentado no princípio de que não é somente pelo trabalho (labor) que o homem se realiza no mundo, ou se dignifica, mas, sim, com “palavras e atos” é que o homem se insere no mundo humano, parafraseando o pensamento de Hannah Arendt (1981) em seu livro *A condição humana*.

A partir daí, é importante verificar que, em nosso contexto contemporâneo, existe uma correlação analítica quase que imediata e universalizada, que vincula a exclusão das atividades laborais (trabalho), desemprego e aumento da criminalidade; e isso se verifica nos discursos dos mais diversos segmentos da mídia e das esferas pública e privada. Dados que, segundo meu olhar, alimentam hipóteses e conclusões prioritariamente economicistas, geralmente voltadas exclusivamente a explicações de cunho socioeconômico.

Além disso, existem também narrativas autobiográficas de pessoas encarceradas que descrevem uma inter-relação etiológica criminal, envolvendo a falta de oportunidade de trabalho, desemprego e suas supostas adesões à criminalidade, como alternativa contingente de sobrevivência, o que reforça ainda mais a tese prioritariamente economicista dessa relação imediata entre desemprego e aumento da criminalidade.

A partir dessas considerações, é importante assinalar que, obviamente, qualquer ser humano pode potencialmente se realizar no mundo material pelo trabalho, e da mesma forma interpreto que Hannah Arendt (1981) não desmente tal possibilidade.

Isso implica uma análise crítica sobre a questão contemporânea sobre aquilo que Wacquant (2001, p. 18) menciona como o período “progressista” do “*fortalecimento e glorificação do Estado penal*” e como essa construção explicativa totalitária passa a influenciar as políticas públicas brasileiras e especificamente as políticas públicas de segurança e penais no estado de São Paulo, especialmente a partir do ano de 2000.

No contexto do “Estado penal”, Wacquant (2001, p. 48) menciona que: “A política social abandonou progressivamente a meta de reformar a sociedade e, em lugar disso, se preocupa em supervisionar a vida dos pobres”.

O que se tem em decorrência disso é a situação em que a população mais pobre de trabalhadores constitui o grande contingente dos institucionalizados, criminogenizados, psiquiatrizados, considerados como ameaçadores, o que lhes confere a atribuição social de objetos de legitimação do discurso e da lógica da necessidade da existência dos aparatos, das práticas e das instituições de controle e penal. Algo como uma política deliberada de pseudocuidado, camuflada por um discurso de “tolerância zero” à criminalidade.

As populações de trabalhadores que, nesse contexto, cada vez mais se veem impedidas de participação política e da possibilidade de exercerem sua cidadania, e que se tornam pacificadas, vulneráveis às práticas e aos aparatos de dominação, tanto os legitimados pela violência supostamente qualificada como ações de proteção social, de garantia da ordem, da segurança e do bem comum, na esfera do âmbito público e estatal das políticas públicas do “Estado penal”.

Ao término desta análise, é importante refletir sobre o papel da escola e das políticas públicas educacionais brasileiras diante da necessidade de assumirem um compromisso social mais ativo e eficaz para a redução da vulnerabilidade individual e coletiva frente ao uso abusivo de substâncias psicoativas legais e ilegais, à criminalidade, à punibilidade, à exclusão, à institucionalização e ao encarceramento de crianças, adolescentes, homens e mulheres. Ou seja, uma reflexão voltada ao papel da escola alicerçada também sobre um paradigma social-pedagógico de intervenção em rede integrada voltada ao cuidado efetivamente.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 1981.
- ARENDDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- BRAUNSTEIN, H. R. Violência e criminalidade: as razões e as lógicas das instituições de pseudocuidado. **Revista Psicologia América Latina**, México, n. 6, maio 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- BRAUNSTEIN, H. R. **Mulher encarcerada**: trajetórias entre a indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRAUNSTEIN, H. R. Gênero e prisão: o encarceramento de mulheres no Sistema Penitenciário Brasileiro. **Revista de Ciências da Educação**, Americana-SP: UNISAL, v. 10, n. 18, p. 151-166, 2008.
- BRAUNSTEIN, H. R. **Ética do cuidado**: das instituições de cuidado e pseudo-cuidado. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 abr. 2017.
- DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.
- DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil colonial**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GRACIANO, M. **A educação como direito humano**: a escola na prisão. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

IBGE. **Censo demográfico 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000>. Acesso em: 2 abr.2017.

JUST, Roger. *Women In Athenian Law and New York*. London: Routledge Life, 1994.

LARA, Sílvia Hunold (org). **Ordenações Filipinas**. São Paulo. Editora Schwarcz, 1999. Livro V.

LLOYD, Ann. **Doubly Deviant, Doubly Damned**. London-England: Penguin Books, 1995.

PORTUGUES, M. R. **Educação de adultos presos**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SILVA, Marilda S. **Dignidade e transgressão: mulheres no tribunal eclesiástico em M. G.** Campinas: Unicamp, 2001.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação e liberdade**. 2001.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração universal dos direitos humanos**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

YGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. v. 1, 5. Spaña: Graficas Rogar Navalcarnero, 1997.

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

ANEXO A – PARÂMETROS E TRATADOS FUNDAMENTAIS A DESTACAR

- **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher** (aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução 34/180, de 18/12/1979). Conhecida internacionalmente pela sigla CEDAW (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women), foi ratificada pelo Congresso Nacional Brasileiro com reservas em 01/02/1984, e, por ocasião da promulgação da **Constituição Brasileira de 1988**, no ano de 1994, o governo brasileiro ratificou integralmente a Convenção, retirando as reservas anteriormente feitas.
- **Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará / 1994** (adotada pela Assembleia Geral dos Estados Americanos em 06/06/1994 e ratificada pelo Brasil em 27/11/1995).
- **Declaração e plataforma de ação da IV conferência mundial sobre a mulher – BEIJING / 1995** (IV Conferência Mundial da Mulher das Nações Unidas de setembro / 1995, ratificada integralmente pelo Brasil).
- **Protocolo facultativo à convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher / 1999** (adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas de 15/10/1999, protocolo assinado pelo Governo Brasileiro no ano de 2001).

- **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (adotada pela Assembleia das Nações Unidas, por meio da Resolução nº 217 A (III), de 10/12/1948).
- **Declaração sobre a proteção de todas as pessoas contra a tortura e outros tratamentos, ou penas cruéis, desumanos ou degradantes** (resolução nº 3.452 (XXX) aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 09/12/1975).
- Código de conduta para funcionários encarregados de fazer cumprir a Lei (adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 17/12/1979, por meio da resolução 36/169).
- **Lei de Execução Penal – LEP – Lei nº 7.210, de 11/06/84.**
- **Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes** (adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução nº 39/46, de 10/12/1984; tendo sido ratificada pelo Brasil com força de Lei em 28/09/1989).
- **Constituição Brasileira de 1988** (principalmente em seu artigo 5º).
- **Declaração e programa de ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos Viena / 1993** (Conferência das Nações Unidas, junho de 1993).
- **Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil** (Resolução nº 14 de 11/11/1994, em consideração à Sessão aprovada entre 26/04 e 06/05/1994 pelo Comitê Permanente de Prevenção do Crime e Justiça Penal das Nações Unidas, e da decisão unânime do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária reunido em 17/10/1994; em atendimento à Determinação da Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução nº 2.858 de 20/12/1971, e reiterada pela Resolução nº 3.218, de 06/11/1974).

Data da submissão: 09/04/2017

Data da aprovação: 20/04/2017

ALEM, Nathalia Helena. **O ensino de história nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)**. 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.¹

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA/CAMPUS SALVADOR (2004-2015)

Teaching history in technical and professional training settings: the case of the Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)

ALEM, Nathalia Helena²

RESUMO

O currículo prescrito da disciplina de História nos cursos de Ensino Médio Integrados à Educação Técnica Profissional, durante os anos de 2004 e 2015, no Instituto Federal da Bahia(IFBA)/Campus Salvador constituiu-se no objeto de nossa pesquisa. O trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, circunscrito ao universo do *Campus* Salvador. Nossa abordagem trata o currículo da disciplina de História em sua dimensão histórica, portanto, datado e singularizado. Nosso objetivo principal foi compreender o lugar e o sentido que o currículo prescrito dessa disciplina ocupou em dois dos cursos de Ensino Médio Integrados à Educação Técnico Profissional ofertados pela instituição, os cursos de Ensino Médio Técnico Integrado em Manutenção Industrial e o de Automação Industrial. A construção e implantação dos currículos analisados deu-se em meio ao processo de implementação do Decreto 5.154/04, que dentre outras disposições, prevê a integração das modalidades do Ensino Técnico Profissional e do Ensino Médio. Um dos grandes desafios da pesquisa foi o de construir um trabalho que possuiu assento sob as fronteiras movediças dos Campos da Educação, Ensino de História e Educação Profissional. Nosso movimento foi no sentido de ancorá-lo nos aportes teórico-metodológicos que contribuiriam para tratar o objeto delimitado para esta pesquisa. Esse processo contou com a necessária revisão bibliográfica, estudo da legislação e das normas que orientavam essa modalidade de ensino e a instituição em questão no período delimitado, a pesquisa e análise dos Planos dos Cursos do Ensino Médio Integrados ofertados pelo *Campus* Salvador e das ementas da disciplina, aplicação de questionários semiestruturados e realização de entrevistas, com os gestores, coordenadores de curso e professores de História. Esses últimos, sujeitos indispensáveis para compreensão do nosso objeto. Verificou-se que a construção e organização dos Planos de Cursos de Ensino Médio Técnico Integrado

¹ Orientadora: Júnia Sales Pereira. Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. E-mail: <juniasales@gmail.com>.

² Doutora em Educação pela FaE/UFMG, Mestre em Educação pela UFS, Graduada em História pela FAFiCh/ UFMG. Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia/Campus Eunápolis. E-mail: <nathalem@hotmail.com>.

em Manutenção Industrial e o de Automação Industrial, dos quais a disciplina de História também fazia parte, resultaram de um processo longo, envolvido por muitas disputas, bastante específicas, desse espaço que congrega professores licenciados e não licenciados da área técnica, em uma instituição cuja cultura escolar ainda se vê muito marcada por um viés de educação profissional tecnicista. A pesquisa pôde indicar também que, a constituição do currículo prescrito é realizada e resulta, em um tempo diverso dos currículos constituídos no cotidiano do trabalho docente. Além de verificar que, grande medida, o projeto de integração curricular e do ensino na instituição constituiu-se em uma meta. Os Projetos Político Institucionais do IFBA e os Planos dos Cursos analisados do Campus Salvador incorporavam parcialmente os princípios e propostas contidos na legislação e normas que norteavam a modalidade. Os autores do Campo da Educação e Trabalho que informavam a proposta contida no Decreto 5.154/04, de uma educação para os trabalhadores integrada, orientada pelos princípios da politecnia, eram referências preferenciais nos documentos curriculares da instituição. Apesar disso, e mesmo se constituindo em um objetivo dos professores e gestores, a integração nesses cursos analisados ainda estava em processo. A organização das disciplinas ainda seguia uma organização estanque, onde se percebia poucas possibilidades de efetivar o trabalho interdisciplinar e integrado. Nas ementas, inclusive na de História, a organização com base no desenvolvimento de habilidades e competências destoava dos princípios apresentados e defendidos nos Projetos Políticos Institucionais e Planos de Curso, e não indicam muitos temas e possibilidades que favoreçam o trabalho integrado. O trabalho procurou pensar o currículo prescrito de História neste cenário bem específico, compreendendo que este foi construído em um espaço claramente distinto dos que ofertavam o Ensino Médio propedêutico. E além de nos apropriarmos das leis, das normativas e dos documentos curriculares prescritos, tentamos perceber as condições dos sujeitos professores de História e o seu trabalho. Entendendo que eles atuam em comunidades de prática profissional à luz de expectativas, rotinas instituídas, demandas de colegas, de autoridades internas e externas à escola, incluindo dos pais de alunos, e da sociedade em geral. Esses profissionais de educação tiveram que construir, e pôr em movimento, currículos orientados pela perspectiva da politecnia, pensados em uma visão integradora e que pressuporia um coletivo docente dedicado à promoção articulada de práticas profissionais, nem sempre com a formação e condições necessárias. Na análise do currículo prescrito da disciplina nos dois cursos foi possível perceber as marcas das disputas, da cultura escolar e das tentativas e limites de construir esse projeto de Ensino Médio Integrado no Campus Salvador. Não encontramos nos textos curriculares da disciplina muitas inclinações para o trabalho interdisciplinar ou integrado com outras disciplinas, mas notamos, ao ouvir os sujeitos professores de História que, mesmo com pouca frequência, eles têm tentado construir pontes e superar as dificuldades, bem como estabelecer diálogos e implementar um ensino mais integrado. O lugar da disciplina como componente de formação em curso de Ensino Médio Integrado ainda não se consolidou plenamente e o sentido deste currículo para a colaboração na formação para o mundo do trabalho evidencia algumas contribuições, mas não se apresenta claramente orientado para este fim. O trabalho aponta como é necessário ampliar a discussão sobre o ensino de História na educação técnica profissional, especialmente na modalidade integrada,

e também redirecionar o olhar para outros espaços e sujeitos. Ressaltando que é importante investigar os processos de ensino e aprendizagem da disciplina nas instituições que ofertam essa modalidade, que conheceu uma grande expansão entre os anos de 2004 e 2015 e que, atualmente, vê-se fortemente ameaçada com as políticas de reestruturação do Ensino Médio no país.

Palavras-chave: Educação. História. Ensino de história. Currículo. Educação profissional.

ABSTRACT

The object of this study is the history curriculum prescribed for secondary education courses integrated with technical-professional education in the Salvador campus of the Federal Institute of the State of Bahia (*Instituto Federal da Bahia* - IFBA) between 2004 and 2015. This work comprises a case study, circumscribed to the universe of the Salvador Campus. The study approach addresses the history curriculum in its historical dimension, and thus dated and singularized. The main aim of this study was to gain an understanding of the place and meaning that the prescribed curriculum occupied in two secondary education courses integrated with technical-professional education offered by the institution: Industrial Maintenance and Industrial Automation. The construction and implementation of these curricula occurred in the midst of the implementation of Decree 5.154/04, which provides for the integration of modalities of technical-professional education with secondary education. One of the main challenges of this investigation was to develop a study grounded in the shifting boundaries of the fields of education, history teaching and professional education. The aim was to anchor the study in theoretical and methodological inputs that could contribute to addressing the object of study. This process included the following: review of the relevant literature, legislation and regulations governing the teaching modality and the institution in question during the study period; review and analysis of the plans of the secondary education courses provided by the Salvador campus and of the history syllabuses; and administration of semi-structured questionnaires and interviews with managers, course coordinators, and history teachers. The latter are indispensable to understanding the object of study. It was observed that the construction and organization of the abovementioned course plans, which include history, was a long process involving a number of rather specific disputes in a setting that brings together licensed and unlicensed teachers from different technical areas within an institution whose school culture remains marked by a technical-professional education bias. The study findings also show that the prescribed curriculum is constituted in a different time than that constructed in the classroom. The study also shows that, to a large extent, the integration of curricula and teaching is an institution goal. The Institutional Political Projects and Course Plans of the Salvador Campus analyzed by this study partially incorporate the principles and proposals contained in the legislation and regulations that guide this modality. Authors from the field of education and labor who provided input into the proposal contained in Decree 5.154/04, which provides for integrated education for workers, guided by the principles underlying polytechnics, were

the preferred references in the documents relating to the institution's curriculum. Despite this, and being one of the objectives of teachers and managers, integration in the courses analyzed by this study remains an ongoing process. The organization of the subjects is rigid, affording few possibilities for effecting an interdisciplinary and integrated approach in practice. The organization of the syllabuses, including the history syllabus, based on the development of skills and competences, is out of tune with the principles advocated in the Institutional Political Projects and Course Plans, and does not indicate many themes and possibilities that favor an integrated approach. This work sought to contemplate the prescribed history curriculum in this specific scenario, which, it is understood, was built in a setting that is clearly distinct from those that provide propaedeutic secondary education. Besides examining the laws, regulations and documents related to the prescribed curricula, the study also sought to understand the conditions of the history teachers and their work, given that they work in communities of professional practice in the light of expectations, established routines, the demands of work colleagues and of authorities that are both internal and external to the school, including the pupils' parents and society as a whole. The education professionals had to construct, and set in motion, polytechnic-oriented curricula within an integrative vision that presupposes that the teaching staff are dedicated to promoting professional practices in an articulated manner, but not always with the necessary training and conditions. Through the analysis of the prescribed curricula for the two courses, it was possible to see the marks left by the disputes, school culture and the attempts made and the limitations of the construction of the Salvador Campus' integrated secondary education project. In the curricula texts, we were unable to find much inclination towards an interdisciplinary and integrated approach with other subjects. However, upon hearing the history teachers, we noted, although infrequently, that they were attempting to build bridges, overcome difficulties, establish dialogue and adopt a more integrated approach to teaching. History's place as a component of the integrated secondary education course has yet to be fully consolidated and the objectives of the curriculum related to collaboration in training for the world of work result in some contributions; however it is not clearly oriented to this end. The study shows that it is necessary to broaden the discussion about history teaching in technical-professional education, especially in integrated modalities, and also redirect our gaze to other settings and subjects. Furthermore, it is important to investigate the teaching-learning processes related to this subject in institutions that provide this modality, which has seen a major expansion between 2004 and 2015 and is currently seriously threatened by the country's secondary education restructuration policies.

Keywords: Education. History. History Teaching. Curriculum. Vocational Education.

RESUMEN

El currículo prescrito de la asignatura Historia en los cursos de Enseñanza Secundaria integrada al Técnico Profesional, durante los años de 2004 y 2015 en el Instituto Federal de Bahia (IFBA) *Campus* Salvador se constituye en el objeto de nuestro

estudio. La investigación se caracteriza como un estudio de caso, circunscrito al universo del *Campus* Salvador. Nuestro abordaje trata sobre el plan de estudio de la asignatura Historia en su dimensión histórica, por lo tanto, datado y singularizado. Nuestro principal objetivo era comprender el lugar y el sentido que el currículo prescrito de esta disciplina ocupó en dos de los cursos de Enseñanza Secundaria integrado al Técnico Profesional ofrecidos por el instituto, los cursos Técnicos Profesionales de Secundario en Mantenimiento Industrial y el de Automatización Industrial. La construcción y puesta en práctica de los planes de estudios analizados se produjeron a través del proceso de implantación del Decreto 5.154/04, que entre otras disposiciones, prevé la integración de las modalidades del Técnico Profesional a la Enseñanza Secundaria. Uno de los grandes retos de esta investigación fue el de construir un trabajo que tuviera bases sobre las fronteras cambiantes de los Campos de la Educación, Enseñanza de Historia y la Educación Profesional. Nuestro movimiento era hacia el sentido de ancorarlo en los aportes teórico-metodológicos que ayudaron a tratar el objeto delimitado para esta investigación. Ese proceso incluyó la revisión bibliográfica, el estudio de las leyes y de las normas que guio esa modalidad de enseñanza, y la institución en cuestión, en el periodo delimitado, el estudio y análisis de los Planes de Estudio de los Cursos Secundarios Integrados al Técnico Profesional ofrecidos por el *Campus* Salvador y de los programas de la asignatura, aplicación de los cuestionarios semiestructurados y realización de entrevistas con gestores, coordinadores de curso y profesores de Historia. Esos últimos, sujetos indispensables para la comprensión de nuestro objeto. Se identificó que la construcción y organización de los Planes de Estudio de la Enseñanza Secundaria integrada al Técnico Profesional en el curso de Mantenimiento Industrial y de Automatización Industrial, de los cuales la asignatura Historia también hace parte, eran resultado de un largo proceso, involucrado en muchas disputas, bastante específicas, de ese espacio que reúnen profesores licenciado y no licenciado de las áreas técnicas, en una institución cuya cultura escolar todavía se ve bastante marcada por un enfoque de la educación profesional tecnicista. El estudio también podría indicar, que la constitución de los currículos prescritos es realizada y resulta en un tiempo diverso de los currículos constituidos en la labor diaria del trabajo docente. Además de comprobar que, en gran medida, el diseño de la integración curricular y de la enseñanza en la institución se constituye en una meta. Los Proyectos Políticos Institucionales del IFBA y los Planes de Estudios de los cursos analizados del *Campus* Salvador incorporaban parcialmente los principios y propuestas contenidos en las leyes y normas que direccionaban a esa modalidad. Los autores de la Esfera de la Educación y Trabajo que informaban a cerca de la propuesta contenida en el Decreto 5.154/04, de una educación para los trabajadores integrada, guiada por los principios de la politécnica eran referencias preferenciales en los documentos curriculares de la institución. A pesar de eso, y por más que se haya constituido en un objetivo de los profesores y gestores, la integración en los cursos analizados todavía estaba en proceso. La organización de las asignaturas aún seguía una organización limitada, en la que se percibía pocas posibilidades de efectivo trabajo interdisciplinar e integrado. En los programas, inclusive en el de Historia, la organización con base al desarrollo de las habilidades y competencias destempla de los principios presentados y definidos en los Proyectos Políticos Institucionales y Plan de Estudio, y no indican muchos temas

y posibilidades que favorezcan el trabajo integrado. El estudio trato de pensar el currículo prescrito de Historia en este escenario muy específico, comprendiendo que este se construyó en un espacio claramente distinto de los que brindados por la Enseñanza Secundaria propedéutica. Y además, nos apropiamos de las leyes, de las normativas y de los documentos curriculares prescritos, tratamos de entender las condiciones de los sujetos profesores de Historia y de su trabajo. Entendiendo que ellos actúan en comunidades de práctica profesional en conformidad con las expectativas, rutinas instauradas, demandas de compañeros, de autoridades internas y externas a la escuela, incluyendo los padres y alumnos, y de la sociedad en general. Esos profesionales de la educación tuvieron que construir, y poner en movimiento, currículos orientados por la perspectiva politécnica, pensados en una visión integradora y que suponía un colectivo docente dedicado al fomento articulado de las prácticas profesionales, ni siempre con la formación y condiciones necesarias. En el análisis del currículo prescrito de la asignatura de los dos cursos posibilitó observar las marcas de las disputas, de la cultura escolar y de los intentos y límites de construir ese proyecto de Enseñanza Secundaria integrada a la Práctica Profesional en el *Campus* Salvador. No se encontró en los textos del plan de estudio de la asignatura inclinaciones para el trabajo interdisciplinar o integrado a otras asignaturas, pero vimos, al oír los sujetos profesores de Historia que, por más que sea con poca frecuencia, ellos estaban intentando construir puentes y superar las dificultades, así como, establecer diálogos e implementar una enseñanza más integrada. El lugar de la asignatura como componente de formación en el curso de Enseñanza Secundaria integrada a la Práctica Profesional, aún no se ha consolidado plenamente, y el sentido de este currículo para la contribución en la formación para el mundo del trabajo, demuestra algunas contribuciones, pero no se presenta claramente orientado para este fin. La investigación apunta para la necesidad de ampliar la discusión sobre la enseñanza de Historia en la educación técnico profesional, especialmente en la modalidad integrada a la enseñanza secundaria, así como redirigir la mirada para otros espacios y sujetos. Destacando que es importante investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias en instituciones que ofrecen esa modalidad, que vivió una gran expansión entre los años de 2004 y 2015, y que, actualmente, se ve fuertemente amenazada por las políticas de reestructuración de la Enseñanza Secundaria en el país.

Palabras Clave: Educación. Historia. Enseñanza de la historia. Plan de estudios. Educación profesional.

Data da submissão: 15/03/2017

Data da aprovação: 12/04/2017

A ESCOLA E O TRABALHO PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: (RE)SSOCIALIZAÇÃO E (RE)INSERÇÃO SOCIAL¹

The school and work for women deprived of freedom: (Re) socialization and social reinstatement

FALCADE, Ires Aparecida²

ASINELLI-LUZ, Araci³

RESUMO

Este artigo é resultante da dissertação de Mestrado em Educação *Ética do cuidado x ética da justiça: o olhar feminino de estudantes privadas de liberdade*. A pesquisa que deu origem a este estudo, de cunho qualitativo e exploratório, caracterizou-se como um estudo de caso e teve como participantes 10 mulheres em situação de privação de liberdade no sistema penal do Paraná. Para a coleta de dados foram utilizados: questionário semiestruturado, roteiro temático para o grupo focal e a carta como estilo literário para a narrativa. Na análise dos dados usou-se a técnica de Análise de Conteúdo, na especificidade de Análise Clínica e Núcleos de Significação. Neste artigo, apresentamos como a ética da justiça é desvelada a partir da análise Internúcleos. Os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de contemplar como direito humano as especificidades de gênero, no cuidado e na justiça, aplicados ao cárcere feminino, e a educação é apontada como um caminho imprescindível para respeitar a dignidade das mulheres privadas de liberdade.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Sistema Penitenciário.

ABSTRACT

This article is the result of the Dissertation in Education "Ethics of care x ethics of justice: the feminine look of students deprived of freedom". The research that gave rise to this study, was qualitative and exploratory study, it was characterized as a case study and had as participants 10 women in situations of deprivation of liberty in the penal system of Paraná. For data collection, we used: the semi-structured questionnaire, the thematic roadmap for the focus group and a letter as literary style for a narrative. In the analysis of the data, a Content Analysis technique was used, in the specificity of Clinical Analysis and Nuclei of Meaning, by Aguiar and Ozella (2006). In this article, presented as an ethics of justice it was unveiled from the analysis Inter-nucleus. The survey results highlight the need to address as a human right the gender specificities, in care and in justice, applied to the female prison and education is seen as an essential way to respect the dignity of women deprived of their liberty.

Keywords: Education. Gender. Penitentiary system.

¹ Este artigo resulta da dissertação intitulada *Ética do cuidado x ética da justiça: o olhar feminino de estudantes privadas de liberdade* (FALCADE-PEREIRA, 2013) e foi parcialmente apresentado nos eventos CIAE, em Portugal, e no Seminário Internacional de Educação de Pinhais, no ano de 2013.

² Doutoranda e Mestra em Educação, Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: <iresfalcade@hotmail.com>.

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Associada do Departamento de teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da UFPR. E-mail: <asinelli@ufpr.br>.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada aqui tem abordagem qualitativa e exploratória, constituindo-se num estudo de caso, a respeito das implicações e interferências dos microsistemas escola e trabalho para o desenvolvimento humano de mulheres em privação de liberdade, ressocialização e reinserção social. Participaram do estudo dez mulheres estudantes e com frequência assídua no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBA) Dr. Mário Faraco, escola que atende adultos, homens e mulheres, do Complexo Penitenciário de Curitiba e Região Metropolitana.

A concepção teórica que embasa o estudo é a Teoria do Cuidado, de Gilligan (1990), que defende que a mulher desenvolve os valores de cuidado e responsabilidade, considerados como morais, em função das atribuições e dos lugares destinados à mulher na sociedade. Homem e mulher não vivem em igualdade de condições. Apesar dos avanços, a mulher continua arcando com um 'pesado fardo', handicap, como argumenta Beauvoir (1980, p. 19): "[...] mesmo quando os direitos lhes são arbitrariamente reconhecidos, uma forte pressão do hábito impede que a mulher encontre nos costumes expressão concreta de sua dignidade, respeito e reconhecimento efetivo."

Foucault (1984) contribui para essa análise, definindo como ocorre a construção de cada sujeito em termos de gênero, pois, para ele, a fala e os costumes apresentam receitas e modelos prontos de como ser mulher e homem, elaborados por "uma cultura machista que não quer abrir mão de suas vantagens" (FALCADEPEREIRA, 2013, p. 17), "corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos do poder" (FOUCAULT, 1984, p. 183).

A percepção e a construção histórica da "mulher" têm a participação efetiva dos movimentos feministas, que contribuíram sobremaneira para que esse lugar e essa construção fossem questionados e valorizados a partir de si próprios e não apenas com a imagem invertida e complementar do olhar e da interpretação masculinos (SWAIM, 2005).

Considerando a resistência e as dificuldades sociais em reconhecer o desenvolvimento humano e o lugar da mulher na sociedade, ocorre um movimento de busca e reconhecimento dos direitos humanos das mulheres dentro e fora do cárcere. Essa é a justificativa de se pesquisar o contexto das mulheres em privação de liberdade e verificar a influência e a percepção das participantes quanto à escola e ao trabalho em suas histórias de vida.

SOBRE O MÉTODO

A pesquisa da qual este texto se originou se baseia na metodologia de estudo de caso, numa perspectiva exploratória e descritiva. O estudo de caso, na concepção de Martinelli (1999, p. 45-46), "propõe a exploração e o aprofundamento dos dados para a transcendência da realidade investigada", além de ser "adequado para investigar a vida de uma pessoa quanto à existência de uma entidade de ação coletiva, nos seus aspectos sociais e culturais". Nesse caso específico, buscamos

compreender os motivos, as razões e os significados internos do comportamento das mulheres em relação ao cuidado de si e dos outros em relação à influência da escola e do trabalho em suas vidas.

A pesquisa exploratória e descritiva, a partir do estudo de caso, permite reunir, conforme afirmam De Bruyne e colaboradores (1991⁴ citado por LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2010, p. 170), “[...] informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação”. É a razão pela qual se socorre de técnicas variadas de recolha de informação”. Segue o princípio metodológico da abordagem qualitativa, possibilitando às mulheres encarceradas a oportunidade de expressarem seu pensamento, interpretação e compreensão da ética da justiça na prisão e ao longo de suas vidas. Segundo Minayo (2008, p. 57), o método qualitativo “tem seu papel, seu lugar e sua adequação” junto a “grupos e segmentos delimitados e focalizados” para o estudo “das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.”

As participantes da pesquisa foram dez mulheres, estudantes, em situação de privação de liberdade, com idades entre 24 e 43 anos; estado civil: seis separadas, duas solteiras, uma viúva e uma casada; nove delas têm filhos/as: de 1 a 5 filhos/as por mulher, somente uma não é mãe; grau de escolaridade: três cursando Ensino Médio e sete, o Ensino Fundamental; com profissão informal ou sem registro; quanto ao crime enquadrado na condenação, sete estavam presas por tráfico e consumo de drogas, uma por homicídio, uma por roubo e outra por crime com crianças não especificado.

Foram utilizados três procedimentos para a coleta de dados: questionário individual, carta/narrativa e grupo focal. A pesquisa teve a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pelo CAAE: 09204612.0.0000.0102.

A coleta de dados iniciou-se com a aplicação do questionário de entrevista. O questionário, com quinze perguntas abertas, permitiu coletar informações sobre o perfil das participantes. Além disso, houve um segundo bloco com dez questões objetivas, formuladas utilizando-se a escala *Likert* e que se referem à compreensão e identificação da autoestima e autoconceito das participantes.

Num segundo momento, foi organizado o grupo focal, utilizado como técnica de coleta de dados que possibilitou a discussão de ideias e opiniões espontâneas a partir da participação de todas, voluntariamente. Para Lervolino e Pelicioni (2001, p. 16), “a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos.”

O roteiro de assuntos trabalhados no âmbito do grupo focal abordou os seguintes tópicos: (1) Sobre o cuidar e os cuidadores; (2) Sentimentos e sensações sobre a privação de liberdade; (3) Fatos/fatores que contribuíram para a privação de liberdade; (4) Os motivos que as levaram a infringir a lei; (5) O modelo de justiça

⁴ DE BRUYNE et. al. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

do Brasil; (6) Mudança de vida e oportunidades; (7) A pena, a justiça e o crime cometido; (8) Condição atual de vida; (9) A cadeia, o sofrimento e a visão do mundo e da sociedade; (10) Discriminação entre homens e mulheres na sociedade e no presídio; (11) Tratamento no presídio e questões de gênero.

Por fim, a narrativa, pelo uso da carta como forma de expressão livre, permitiu a expressão efetiva e facilitou a comunicação entre as participantes e a pesquisadora. A censura, se houve, foi determinada pelas próprias participantes da pesquisa.

RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para tratamento e análise dos dados foi utilizada a Técnica Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Após as leituras flutuantes, a identificação dos pré-indicadores e consequentes indicadores, foram construídos quatro núcleos de significação, conforme se segue.

Núcleo I: A discriminação de gênero: o cuidado como referência de vida e afeto. O sofrimento como alavanca para mudança (a pessoa); **Núcleo II:** A justiça como forma de organização de vida: as drogas como ponto de fuga dos problemas e o caminho do crime (o contexto); **Núcleo III:** O trabalho e a escola como alternativas de ressocialização e reinserção social (o processo); e **Núcleo IV:** O pagamento da pena como forma de reinserção e oportunidade de mudança (o tempo).

Este artigo descreve os resultados referentes ao Contexto, componente específico do Núcleo de Significação III e IV que abordam como as mulheres em privação de liberdade, participantes da pesquisa, descrevem, narram e expõem os motivos, as razões e os significados da escola e trabalho em suas vidas, no processo de penalização e de reinserção social.

No Núcleo III de significação, identificamos os dados que demarcam os fatores que indicam as oportunidades para mudar de vida. Os dados aparecem reforçando a importância do trabalho e da escola como formação e reinserção social. Nesse sentido, apareceram como oportunidades para “virar a página” os seguintes indicadores: abandono e dificuldades de estudar em função da gravidez na adolescência, necessidade de trabalhar muito cedo, falta de oportunidade e apoio em geral e em especial para encaminhamento profissional, dificuldade de cuidar dos filhos e trabalhar, sobrecarga de trabalho, baixa escolaridade, abandono da escola por outros motivos, baixa autoconfiança, baixa valorização pessoal, mas também consciência e força de vontade para mudar e não se envolver com más companhias.

Aparece, ainda, o reconhecimento do trabalho e da escola como espaços de promoção de autoconfiança, desenvolvimento da autoestima, companheiros com objetivos e sonhos de também querer melhorar e mudar de vida. A partir dos indicadores, chegamos ao núcleo de significação, o trabalho e a escola como alternativas de (re)socialização e (re)inserção social, representando o processo em que as participantes estão envolvidas.

A pesquisa revelou que, por trás dos muros e grades, são poucas as alternativas de ocupação e formação para a cidadania, de (re)socialização e (re)inserção social.

O sistema penitenciário, nos moldes em que está instituído, vive, como as demais instituições, sua própria crise. Entre as ações pertinentes à crise estão o trabalho e a escola, os quais são muito disputados e valorizados pelas pessoas privadas de liberdade. São reconhecidos como espaços de valorização e oportunidade para repensar e dar origem a um novo projeto de vida. Nesse sentido, as participantes percebem a escola e os espaços de trabalho (aprendizagem profissional) como ganhos e possibilidades de transformação e desenvolvimento humano.

O TRABALHO E A ESCOLA COMO ALTERNATIVAS DE (RE)SSOCIALIZAÇÃO E (RE)INSERÇÃO SOCIAL

A partir da pesquisa realizada, pudemos constatar que, considerando o desenvolvimento humano das mulheres encarceradas, o trabalho e a escola ocupam um lugar significativo e fundamental no tempo-espaço de suas vidas. Assim, os espaços ecológicos, suas interações, significam processos proximais na dimensão pessoal (autoestima e autoconfiança), profissional (aprendizagem técnica e cognitiva), financeira (ganhos econômicos), cognitivo (acesso ao conhecimento), ambiental (transições ecológicas) e familiar (remissão da pena e retorno familiar), entre outros.

A Bioecologia do Desenvolvimento Humano abrange formas particulares de interação do organismo com o ambiente, chamadas processo proximal, que operam ao longo do tempo e são situadas como os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano. Contudo, a força desses processos para influenciar o desenvolvimento humano é presumida, e mostrada, por variar substancialmente como função de características da pessoa em desenvolvimento, do contexto tanto imediato quanto mais remoto e dos períodos de tempo nos quais o processo proximal ocorre (BRONFENBRENNER, 2011, p. 25).

A educação ocupa um lugar imprescindível na vida e no desenvolvimento de cada pessoa e, conseqüentemente, de uma nação. Dentro dos espaços de privação de liberdade, podemos afirmar que ela representa um dos poucos espaços em que se é possível resgatar sua dignidade, se reconhecer como pessoa, como cidadã. A educação é um investimento na (re)socialização e na (re)inserção social, pois a vivência na sala de aula é um espaço saudável, de aprendizado, de convivência, de conhecimento e de cidadania.

A educação

[...] abre a possibilidade de se transformar o homem anônimo, sem rosto, naquele que sabe, que pode escolher, que é sujeito participante de sua reflexão, da reflexão do mundo e de sua própria história, assumindo a responsabilidade de seus atos e das mudanças que fizer acontecer. Esta chave nos permite modificar a realidade, alterando o seu rumo, provocando as rupturas necessárias e aglutinando as forças que garantem a sustentação de espaços onde o novo seja buscado, construído, refletido (SERRÃO; BALEIRO, 1999).

Nem sempre essa inferência da ação da escola é reconhecida pelos/as gestores/as dos espaços penitenciários. No documento “Reorganização e Reformulação do Sistema Prisional Feminino” é diagnosticada a falta de articulação entre os órgãos

governamentais, além de “resistência dos setores da segurança; e de espaços físicos insuficientes e inadequados” (BRASIL, 2008. p. 70).

Apesar da escassez de oferta de educação no sistema penitenciário, a educação formal se apresenta como uma oportunidade para as participantes da pesquisa de retomarem suas vidas e investirem em si próprias. No contexto escolar se pratica a liberdade de pensar e aprender a ser e a conviver, a se refazer e, portanto, é “considerada pelos internos como um consulado, um oásis dentro do sistema penitenciário. Segundo eles, é na escola que conseguem se sentirem livres e respeitados” (JULIÃO, 2009, p. 271).

A escola aqui dentro é uma coisa muito boa que acontece na vida da gente, só que nesse semestre a gente está tendo tão pouca aula. Estamos sendo discriminadas dos homens de novo, eles sempre tem várias disciplinas todo o semestre, assim fica difícil pra gente (GF).⁵

Aqui dentro eu tive excelentes professores e professoras e foi aqui que eu aprendi o valor da escola na vida da gente, quero continuar a estudar quando sair lá fora. Hoje eu dou valor na escola, na educação. Se tivesse estudado, minha vida tinha sido diferente (Q).

[...] a escola tem sido importante para mim, a gente estava sentindo sua falta professora, você respeita a gente, dá conselho, não julga a gente e isso é importante pra gente conseguir se reerguer (GF).

Nossa! como foi bom esse encontro! Tô me sentindo de alma lavada (GF).

É verdade, a gente se sente importante, fortalecida (GF).

O que é expresso nas falas acima traz à tona a importância da vivência escolar na vida das entrevistadas, evidencia o quanto é fundamental a presença educativa do/a professor/a. Normalmente, a mediação realizada pelo/a professor/a reestabelece vínculos saudáveis e o resgate e a promoção da equidade entre os pares. Bronfenbrenner (2011) reforça esta função da escola nesse processo educativo: “agir para tornar o ser humano mais humano”.

No que concerne a ressocialização, a educação pode vir a assumir papel de destaque, pois além dos benefícios de instrução escolar, o preso pode vir a participar de modificação capaz de melhorar sua visão de mundo, contribuindo para a formação do senso crítico, principalmente resultando no entendimento do valor da liberdade e melhorando o comportamento na vida carcerária. (JULIÃO, 2009, p. 20-21)

No que se refere ao sistema bioecológico-penitenciário, pode-se considerar que as mulheres viveram em sua infância expostas às vulnerabilidades sociais e situações de risco e que, novamente, no cárcere, passam por um processo doloroso e por condições vulneráveis de sobrevivência. Funcionando como castigo e punição, mobilizando sofrimento, tristeza e dor para impor o arrependimento e a conversão, a busca pela escola com moldes diferentes desse padrão parece impossível e de difícil aceitação até pelas próprias encarceradas.

De maneira geral, até mesmo as construções novas não contemplam salas de aula para funcionamento de escolarização dentro das penitenciárias. Os projetos arquitetônicos são arcaicos, contemplando o enclausuramento e/ou enjaulamento de pessoas relegadas à exclusão social. Parece que, por terem cometido atos delinquentes, não têm o direito de ter uma nova oportunidade e muito menos

⁵ GF refere-se ao Grupo Focal como fonte da informação.

ter respeitada sua dignidade humana. A estrutura rígida do sistema penitenciário, o abandono familiar e as responsabilidades com os/as filhos/as dificultam o funcionamento da escola. Tais fatores fragilizam emocionalmente as mulheres encarceradas, levando à discriminação pelas condições diferentes para seu gênero.

Aquelas que conseguem superar por conta própria estas dificuldades reconhecem a escola como importante espaço no seu processo de cumprimento da pena, identificando-a como local onde são tratadas com respeito, onde podem expressar suas angústias e alegrias, onde podem se expressar sem ressentimentos, além da aprendizagem de conteúdos que, até então, não lhes eram significativos. Pelo processo educativo, reconhecem que por meio do estudo, podem aprender a sonhar com um trabalho melhor e com a autonomia financeira em relação aos homens de seu círculo familiar, marido ou pai, quando em liberdade (FALCADE-PEREIRA, 2013, p.118).

Na escola dentro do sistema penitenciário, consegue-se ressignificar a história de vida dessas mulheres com trajetória dolorida, relegadas ao acaso e à mercê da própria sorte. Antes e durante o processo de escolarização se fazem necessários a ação e o esforço constantes para cicatrizar as feridas abertas, o que inclui o entendimento e os sentimentos tortuosos em relação à importância e à função da escola em suas vidas e na vida de seus ancestrais. Gerações a fio que se acostumaram a viver sem pensar sua vida, se acostumaram a viver com as migalhas que sobraram e a não frequentar a escola em detrimento do trabalho para garantir a sobrevivência. Nessa vida (sociedade paralela), a escola é descartável, quem sabe artigo de luxo que não serve ou nunca serviu aos seus pares. Nunca deu para esperar se formar para ir ganhar a vida, a luta pela sobrevivência urge e nunca pode esperar e ela esgota, exaure a criança e o adolescente, que não conseguem ver os benefícios a médio e longo prazo que o estudo poderia lhes trazer. Desta forma, Falcade-Pereira (2013, p. 118) afirma: “a escola do cárcere, dada sua especificidade, deve ter clareza de seu contexto social estruturante, influenciando seus/suas estudantes a continuarem os estudos após o cumprimento da pena”. Onofre (2007, p. 11) segue ressaltando, nesse contexto, o papel dos “[...] educadores que têm como desafio permanente discutir, rever, refazer o sentido histórico de inovação e humanização [...] sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social” (ONOFRE, 2007, p.11).

Na análise dos dados da pesquisa realizada, é possível demonstrar que

[...] as mulheres pesquisadas não concluíram sua escolaridade enquanto crianças e adolescentes e, muitas vezes, abandonaram a escola por terem suas vidas marcadas pela violência, discriminação, negligência e submissão familiar, além das dificuldades econômicas que as obrigaram a trabalhar na infância e na adolescência para garantir a sobrevivência na família.

Fica evidente a necessidade da escola com proposta específica para a realidade penitenciária. A escola do sistema penitenciário deve ser diferenciada para cumprir o seu papel social. Portanto, há necessidade de propostas e políticas públicas que garantam esta especificidade na prisão (FALCADE-PEREIRA, 2013, p. 118).

Estudar, aprender, dá trabalho, custa esforço, disciplina e determinação. De maneira geral, se torna penoso enfrentar essa sobrecarga em suas vidas, dadas as condições de negação e exclusão social vividas. Com esforço permanente, além de dinamicidade e criatividade constantes por parte do/a professor/a e da equipe

pedagógica, é possível reverter esse quadro. Despertar o interesse pelo estudo é um processo oneroso, exige vigilância e empenho redobrados. A Lei de Execução Penal prevê a garantia à assistência educacional e, dessa forma, determina que “a educação a ser oferecida nas prisões seja de qualidade, promova o desenvolvimento integral desses homens e mulheres e reduza suas vulnerabilidades ampliando as formas de participação na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 70).

A frequência às aulas no sistema penitenciário, conforme depoimentos dos sujeitos, nem sempre está relacionada ao desejo de aprender, mas a “arejar a cabeça” e à busca da “remição da pena”. É necessário “descobrirem que podem ter voz e vez em sala de aula”, influenciando na sua autoestima, autoconfiança e, por conseguinte, “em seu processo de reinserção social” (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2011a, p. 279).

A escolarização no Brasil é um direito das pessoas encarceradas que não concluíram a Educação Básica, mas, mesmo sabendo da necessidade e dos benefícios que ela propicia aos/às cidadãos/ãs, os espaços destinados à escola são insuficientes para acolher aos que desejam estudar. Segundo Julião (2009, p. 291), nem todas as unidades prisionais brasileiras oferecem programas educacionais e oportunidade de trabalho a todos, o que demonstra “que ainda há muito a ser feito”.

Estabelecer o compromisso na construção de conhecimentos significativo para, através dele, estabelecer reflexão e revisão de sua condição marginal, de fora da lei. Este processo terá seus efeitos potencializados se, nos mecanismos de transição ecológica, cada qual possa compreender os valores socialmente reconhecidos, a ética da organização da sociedade e convívio social, direitos e deveres dos/as cidadãos/cidadãs.

Dar significado à escolarização/educação formal como mecanismo para a mudança e transformação da vida e da relação com seus familiares dará sentido e motivação necessários para permanecer em sala de aula, estudar e se promover educativa e socialmente (FALCADE-PEREIRA, 2013, p. 144).

Freire (2009) propõe uma educação dinâmica, que valorize o ser humano, respeitando as condições de sujeito simples, em sua incompletude e dotado de capacidade e inteligência para administrar seu espaço local e social de forma democrática, responsável e participativa. Sua proposta de educação parte da realidade e, a partir dela, se amplia, fazendo do/a estudante sujeito de sua própria história e da sociedade em que vive, propiciando vivências igualitárias e justas, menos opressoras e menos escravizantes.

Por meio da pesquisa foi possível identificar as limitações e as dificuldades pelas quais atravessa o sistema penitenciário, porém, insistimos que este não está isolado da sociedade como argumentam alguns. Para nós, as políticas públicas de tratamento penitenciário precisam estar articuladas e integradas com todos os setores, inclusive estabelecendo políticas de prevenção ao crime, a situações de risco, à vulnerabilidade social e à violência, investindo antes e depois do cárcere em condições mínimas de vida e desenvolvimento social.

Sabe-se que a fundamentação de uma sociedade e de seus valores morais se forma pela educação de seus membros, sendo assim, as mulheres privadas de liberdade não devem ser discriminadas pela falta de oportunidade de recomeçar suas vidas de forma diferente. “[...] las prisiones tienen que contar con políticas penitenciarias pensadas también para las reclusas femeninas [...]” (AÑANOS, 2010, p. 113). A elaboração de um plano de tratamento penitenciário poderá colaborar para a

reorganização da vida dessas mulheres, utilizando outros projetos e atividades além da escola para a sua recuperação e seu posterior retorno à sociedade.

Ainda que o atendimento escolar oferecido nem sempre consiga ser o ideal, a oportunidade de retomada aos estudos, depois da resistência inicial, é reconhecida, entendida, valorizada; é vista como um espaço onde elas podem ser reconhecidas como pessoas com capacidade.

A promoção da paz e da qualidade de vida da sociedade requer a compreensão de que as o histórico abandono do Sistema Penitenciário deve ser discutido pelos cidadãos/ãs.

Através desta pesquisa, pudemos perceber que a escola pode contribuir de forma significativa para romper com a lógica institucional de discriminação da mulher dentro do cárcere bem como ações de reinserção e acompanhamento na soltura.

A educação no sistema prisional deve trilhar este caminho novo para se fazer valer, ela mais do que nunca deve contribuir para o processo de reinserção social, levando em conta que o(a) adulto(a) que está neste espaço necessita de educação que o(a) faça refletir e superar a discriminação social e estigmatizante de sua condição (FALCADE-PEREIRA, ASINELLI-LUZ, 2011b, p.7).

Boff (1999) afirma a existência de sociedades que colocam à margem de seu desenvolvimento uma parcela significativa de sua população: os pobres e marginalizados da humanidade, mulheres, alguns grupos étnicos, homossexuais e outras chamadas minorias. As políticas públicas e os direitos sociais são destinados a determinados grupos, “organizam-se políticas pobres para os pobres; os investimentos sociais em seguridade alimentar, em saúde, em educação e em moradia são, em geral, insuficientes” (BOFF, 1999, p. 19). Dessa forma, pratica-se a injustiça social. A justiça, que deveria assegurar o direito e igualdade para todos/as, funciona por interesses corporativos, jogos de poder, argumentos e oportunismos que favorecem a corrupção, não zelando pela ética e pela moral entre e para todos/as. A partir dessas reflexões é possível afirmar, concordando com Silva (2008), que

Existe sim uma sociedade paralela com valores e regras alterados, diferentes da sociedade civilizada. Encontramos esta sociedade nas favelas, comunidades pobres, bolsões de pobreza. Estes mesmos valores são transportados para as cadeias, pois as pessoas presas tem origem nesses lugares. Caberia a SEAP socializar estes indivíduos, não ressocializar,] pois nunca foi um ser social da sociedade civilizada [sic] (SILVA, 2008, p. 90).

Acostumaram-se a uma cultura em que, uma após a outra, se envolvem com a criminalidade, com drogas, com práticas delitivas e avessas, com prostituição, trabalho sem registro, ausência de estudos, ausência de projetos pessoais e familiares. A fala das mulheres expressa como essa camada da população é vitimada pelas mazelas sociais, são vítimas do capitalismo selvagem que destitui dos direitos básicos um significativo grupo da população, que não reconhece a responsabilidade dos adultos no cuidado com sua prole. Vivemos num país que possui

[...] uma economia livre de mercado que exclui do trabalho remunerado massas de população e que nutre ativamente o crime, engendrando desejos e expectativas de consumidor incansável ao lado de novos níveis de pobreza da criança, de disfunção da família e de desigualdade social (GARLAND, 1999, p. 77).

No que diz respeito ao sistema penitenciário, e, especificamente, às mulheres, Julião (2009), se refere à dupla função: proteção da sociedade para que a pessoa não maltrate outras e cometa novos crimes e o cumprimento da pena pelos erros que cometeu.

As mulheres participantes da pesquisa apresentaram “sua concepção e percepção do modelo de justiça no Brasil como aquela que usa dois pesos e duas medidas, onde há uma forma de julgar para diferentes posições econômicas, pobres e ricos” (FALCADE-PEREIRA, 2013, p. 105). Ao justificarem os motivos do encarceramento, 70% estão presas por motivo de consumo e/ou tráfico de drogas, duas alegaram outros motivos, sem associarem o crime ao uso de substâncias psicoativas.

Minha infância foi boa, eu só estou aqui por causa de meu ex-marido (GF).

Eu porque eu precisava tomar remédio psiquiátrico e estava sem o medicamento. Aí matei minha mãe (C).⁶

E eu porque eu tava casada com um homem que não deu certo e minha mãe me mandou largar dele, mas eu não quis. Aí eu fiquei com ele e matei ele por ciúme, depois que eu me envolvi com drogas. Mas eu já tive problema também de internamento por drogas. Minha mãe pediu pro juiz de Londrina se não tinha uma clínica pra eu me internar (C).

A consequência da violação dos direitos do outro, a desconsideração dele como ser humano e cidadão de direitos, discriminando-o, às vezes, por idade, gênero, etnia, religião, orientação sexual ou nível socioeconômico, se expressa em relações de exclusão, subordinação e desigualdade, que são comumente antecedentes de atos violentos (LISBOA; KOLLER, 2001 citados por KOLLER, 2011, p. 375).

Os depoimentos expressam críticas contundentes ao funcionamento do sistema de justiça, em especial no que se refere ao cumprimento da pena pelos erros que cometeram (JULIÃO, 2009). A morosidade, a ambiguidade e a distorção na aplicação e na execução da pena demonstram, para elas, que, em lugar de justiça, o sistema penal dá espaço à injustiça. Atualmente o Sistema Penitenciário tem sido reconhecido em sua complexidade e necessidade de rever suas normas e funcionamentos de muitos anos de prática. As leis e as normas deveriam assegurar o tratamento humanitário, como propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (SANTA RITA, 2007). A privação de liberdade tem sido, devido ao modelo de gestão, às limitações e à falta de investimentos, um processo que reafirma as desigualdades, evidencia as injustiças e dificulta a (re)inserção social.

Eu concordo, mas não quero dizer que a gente não merece o castigo, claro que a gente merece porque a gente era viciada e traficante, então tem que pagar, mas todas nós já pagamos o tempo de medida, eu estou há seis anos presa, a medida era de dois (GF).

Pois é a gente faz o exame e o Doutor nunca libera a gente, eu já fui reprovada três vezes (GF).

Eu passei nos exames depois de quatro anos, já faz 29 dias, logo, logo o juiz me libera, graças a Deus. Quero retomar minha vida de um jeito bem diferente, sei que não vai ser fácil (GF).

O processo e o tempo de cumprimento da pena influenciam diretamente no desenvolvimento e na perspectiva de vida das mulheres. Todas reconhecem que devem e que precisam ser punidas de alguma forma pelo crime cometido, porém,

⁶ C refere-se à Carta como fonte da informação.

o não reconhecimento da adequação da pena em correspondência ao crime cometido, muitas vezes considerados por elas como leves, bem como a demora dos processos, sugerem outro tipo de punição que não seja o afastamento da sociedade e a privação de liberdade. O contexto penitenciário influencia de forma significativa nas atitudes e nos comportamentos das mulheres encarceradas.

A regulação adaptativa das relações pessoa-contexto – trocas entre a pessoa e seu ambiente ecológico que funcionam para beneficiar a ambos –, de acordo com a perspectiva do modelo bioecológico, deve ser o centro do estudo do desenvolvimento humano e do esforço para melhorar o curso da vida humana nos níveis tanto individual quanto social. A plasticidade dessas relações e a habilidade para maximizar a possibilidade para regular adaptações no desenvolvimento definem a essência do ser humano dentro do sistema (BRONFENBRENNER, 2011, p. 29).

Nos últimos anos, grupos de defesa dos Direitos Humanos e órgãos oficiais expressaram preocupação crescente com a administração do sistema prisional e a falta generalizada de consideração para com os direitos dos presos. Várias comissões parlamentares de inquérito (CPI's) foram instauradas nos estados, em sua maioria descreveram situações praticamente idênticas ao que se verifica a qualquer momento em qualquer unidade penal do país: superlotação, ociosidade, violência e falta de atendimento as necessidades básicas dos presos (JULIÃO, 2009, p. 151-152).

A esse respeito, estudos e pesquisas vêm trazer outros questionamentos e direcionamentos para o sistema penal brasileiro. Entendê-lo à luz da complexidade abre perspectivas interdisciplinares viáveis e sólidas, provocando outras representações também por parte da sociedade. O aumento do número de presos e presas no Brasil indica o fracasso das políticas sociais de educação, cultura, lazer, habitação, segurança pública, saúde e ação social, bem como de (re)socialização.

Embora não seja foco da pesquisa discutir a questão das drogas e sua relação com a justiça, é importante destacarmos que a maioria (80%) das mulheres participantes da pesquisa está presa por terem a droga como coadjuvante dos crimes cometidos em diversas instâncias, ligados tanto ao consumo como ao tráfico, evitando que esse tema passe despercebido, dadas a relevância e as interferências dele na concepção de cuidado e justiça na pesquisa.

Os dados mostram que as condutas delitivas estão diretamente ligadas ao uso e/ou tráfico de drogas. “Eu estou presa hoje porque fui usuária de drogas não por outra coisa” (Q).

Das estudantes em privação de liberdade que fazem parte da pesquisa, sete têm o seu crime ligado ao abuso de drogas e este decorrente de vínculos afetivos ou em decorrência das condições singulares de vida e/ou de afetos significativos com a família e demais pessoas da sociedade.

Casei com um homem que era usuário de drogas, eu não era, mas pra acompanhar ele eu comecei a usar também (Q).

Eu usava muita droga e comecei a roubar e traficar (Q).

Eu usava droga de verdade (GF).

Então o que deu errado no momento foi a dependência química, o meu erro foi ter entrado na droga. Mudou a minha vida (Q).

Tendo por base as entrevistas com diversas mulheres que se encontram no sistema prisional por tráfico de drogas e o trabalho desenvolvido por diversas entidades civis que atuam junto a essa população carcerária, é de fácil entendimento que a maioria quase absoluta dessas mulheres está sendo usada pelos homens do tráfico como forma de protegerem a si mesmos e a seus comparsas. Outra situação comum é a daquelas mulheres que são presas por transportarem drogas para dentro dos presídios masculinos. Essas acabam sendo obrigadas a tal frente às ameaças de morte que seus filhos ou companheiros sofrem dentro do presídio masculino pelos Comandos do crime organizado (BRASIL, 2008, p. 81).

Sem dúvida alguma, a droga como coadjuvante do crime e elo nas relações familiares interfere na concepção de justiça. Usar droga pode ter uma conotação de gravidade variável dependendo do comportamento daí decorrente (criminal ou não). Isso pode ser compreendido à luz dos movimentos de liberação das drogas, discriminação do usuário, entre outras manifestações contemporâneas no mundo e no Brasil.

[...] haga sus reivindicaciones desde la igualdad nos parece tan legítimo como necesario. [...] reivindicar los derechos de las mujeres en las prisiones y combatir por crear condiciones de vida más humana supone defender la igualdad de acceso a lugares, a procesos, a respetos, a no discriminaciones de ningún tipo, ya sean de índole laboral, social, cultural e personal (AÑAÑOS, 2010, p. 103).

A necessidade de criar espaço específico e próprio às mulheres é um direito na construção da cidadania, assegurando a dignidade e os direitos à igualdade, aos cuidados e à justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado evidencia que o contexto prisional feminino deve ser entendido como campo especial para o desenvolvimento de políticas públicas para o sistema prisional.

[...] entendendo o princípio do respeito à dignidade da pessoa humana como fundamento maior dos direitos de todo ser humano independente de sua condição penal, elege-se e privilegia-se essa categoria, reconhecendo, acima de tudo, que a prisão viola tanto os direitos humanos de homens presos quanto os de mulheres presas, embora com as mulheres haja um agravante, considerando-se a lógica normatizadora de uma instituição prisional que pensa sob a ótica masculina, não levando em conta as particularidades existentes, especialmente no contexto da maternidade (SANTA RITA, 2007, p. 54).

Apesar das mudanças jurídicas, a injustiça cometida para com as mulheres, através da falta de oportunidade e do preconceito, a relação desigual entre gêneros, com marcante domínio e privilégio do masculino sobre o feminino, ainda é perceptível. Ainda constatamos a permissão e a validação do domínio masculino na vida pública e na vida privada, privilegiando e destinando lugar de senhor na vida familiar. Não há obstáculos legais ao acesso das mulheres às diversas esferas da vida social, porém a prática diária mantém costumes e situações de discriminação as quais funcionam de forma invisível. Essa situação de injustiça é percebida tanto dentro como fora das grades e nos sinaliza que, da igualdade de direitos à igualdade de fato, há um grande caminho a ser percorrido (FALCADE-PEREIRA, 2013).

A realidade feminina expressa pelas participantes apresenta de forma geral o grito da exclusão e da renúncia de desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, profissional pelas gestações enfrentadas ainda na adolescência, sendo uma justificativa forte do amadorismo e da informalidade profissional.

Quando se fala em ética da justiça praticada pelo Estado, há evidente negligência, pois, além da complexidade das prisões femininas, a implementação de políticas destinadas às mulheres encarceradas se demonstra urgente. As questões específicas de gênero precisam ser respeitadas, como a necessidade de construção de prisões femininas que atendam às especificidades da gestação, da amamentação e das creches para que seus/suas filhos/as permaneçam em sua companhia, pelo menos no período de amamentação, garantido por lei (até os dois anos de idade). A situação de privação de liberdade da mãe não deverá ser fator de quebra do vínculo afetivo com o/a filha/o, muito menos a distância geográfica e o fim do aleitamento materno como acontece atualmente na maioria das vezes.

As mulheres participantes do estudo foram retiradas da presença dos/as filhos/as e, em alguns casos, ficaram sem informações do paradeiro deles/as. Em vários casos, talvez a maioria, era a mulher quem cuidava e era responsável pelo sustento de seus/suas filhos/as, e, ao ser presa, as crianças foram encaminhadas para abrigos quando seus pais ou avós não se responsabilizaram por elas. Somente um pai, de um dos cinco filhos da mesma mãe, é que assumiu a guarda e permanece cuidando e provendo seu sustento.

Em se tratando de justiça, não é possível continuar as discriminações de gênero, seja no sistema penitenciário, seja fora dele. Há a necessidade de implementar as leis e dar uma atenção especial às questões femininas, pois as mulheres presas são em sua maioria pobres, vindas de situações de injustiças, violência, discriminação e exclusão social, apresentam baixa escolaridade, sendo, ainda, mesmo encarceradas as provedoras do sustento de seus/suas filhos/as. O Estado não pode ser um continuador da exclusão e da injustiça cometidas contra essas mulheres. Se faz necessário garantir o atendimento levando em conta as peculiaridades da condição feminina, nesse sentido, respeitando os direitos humanos no período de privação de liberdade. A sociedade deve enxergar as pessoas em privação de liberdade com olhos diferentes, pois, mesmo tendo infringido a lei, continuam seres humanos com direito a tratamento digno de cidadãos, incluindo suas crianças e seus adolescentes que estão sob sua responsabilidade.

Apesar das inúmeras dificuldades, mesmo sem saber direito de que forma poderia ser, as vozes das mulheres ecoam como um clamor por seus direitos negados, aproveitando a oportunidade da pesquisa como um canal aberto onde puderam expressar sua realidade, suas angústias, seu sonhos e objetivos e sua sede de justiça.

A situação das mulheres encarceradas revela o resultado de uma trajetória de violência e de privação de direitos, ao longo de suas histórias e da história de seus/as descendentes por diversas gerações. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de alterar a Lei de Execuções Penais (LEP), de reformular os documentos oficiais, assegurando as especificidades do gênero feminino, respeitando e assegurando as condições mínimas e os direitos humanos dessas mulheres.

Começam a chegar aos estados essas garantias que por ora estão contempladas no acordo de cooperação técnica celebrado entre a Secretaria Especial de Política

para Mulheres da Presidência da República e o Ministério da Justiça, por meio do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) (BRASIL, 2008), que prevê em sua Cláusula Primeira, parágrafo único, as ações interdisciplinares para a garantia dos direitos: investimento diferenciado em educação, qualificação e capacitação profissional, atendimento e atenção à saúde da mulher, à maternidade e ao direito sexual e reprodutivo, bem como a readequação arquitetônica das prisões.

Os apontamentos da Organização dos Estados Americanos (OEA, 2007) preveem ainda a construção de espaços adequados que atendam as necessidades de gênero e, de preferência, regionalizados, não afastando a mulher de seus familiares, observando as Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos (BRASIL, 1995).

Os investimentos em melhorias do cárcere deverão ser articulados com melhorias nas comunidades e nos contextos para onde estas mulheres retornarão. Não é possível mudar de vida se, ao sair em liberdade, continuarem a ter que conviver com a dura realidade de violência e discriminação em sua comunidade, com falta de oportunidades e dificuldades de inserção e privação de direitos básicos fundamentais: saúde, educação, moradia, trabalho com remuneração justa, saneamento básico. Dessa forma, ao observar as vulnerabilidades que cercam o mundo feminino, percebemos que o preconceito e as discriminações sofridos pelas mulheres só poderão ser transpostos e superados, gradativamente, por uma rede de proteção e articulação social. Esta rede é apontada pelas próprias vítimas e pelos profissionais que lidam com a situação como fator de fortalecimento e garantia de direitos, assegurando e expressando a efetividade e a concepção de justiça de que mulheres, crianças e adolescentes, não raro, são privados.

Nessa ótica, é importante lembrar que, nos limites dos muros e das grades, do clima punitivo e austero, da situação de infração e suposta perda de direitos que as mulheres em privação de liberdade vivem, há a necessidade de reconhecer essa discriminação e reparar essa defasagem, aplicando a justiça igualitária, não preconceituosa e de direito também para elas. O Estado que tutela esse período de privação de liberdade, tem a responsabilidade de primar pela garantia mínima da dignidade e direito humano dessas mulheres.

A discriminação e a indiferença às especificidades femininas no cárcere retratam a realidade que foi construída durante a história nas relações de gênero, naturalizada como hierárquica, apoiada numa determinada razão, com teorias criadas e explicadas pelo ponto de vista dos homens, dando evidência e prioridade à ética masculina como sendo universal, imutável e inquestionável e desconsiderando a reflexão ética das mulheres. A ética da justiça deve com certeza desconstruir essa lógica e estabelecer relações e práticas de vida que incluam homens e mulheres como partes do gênero humano em todos os espaços.

O reconhecimento da mulher e a luta por justiça e igualdade de condições e oportunidades aos poucos deverão promover transformações sociais que acabem com a aceitação dessa história oportunista que reflete a parcialidade e a intenção histórica de manter, através das argumentações do essencialismo genérico, a depreciada posição da mulher como ser ontologicamente diferente e inferior. Essa ideologia sustenta até os dias atuais, nos mais diferentes espaços, inclusive

do Sistema Penitenciário, o fenômeno da desigualdade entre os sexos como determinação da natureza, delimitando a capacidade feminina. Esse fator tem sido o mentor da violência e dos mais descabidos abusos contra as mulheres de todas as idades e contextos sociais, de dentro e de fora dos muros.

No sistema penitenciário, as transformações necessárias começam a tomar corpo a partir das reivindicações dos direitos humanos das mulheres encarceradas como parte da dignidade humana também para as pessoas que infringiram a lei.

A educação no contexto penitenciário deve ser instrumento de construção e deve propiciar o empoderamento das mulheres, cumprindo seu papel socializador, político, humanizador e de promoção da justiça.

O trabalho de teias e redes é imprescindível também no Sistema Penitenciário para que possa fugir da possibilidade de estabelecer somente a passividade e a obediência das mulheres, caminho avesso à possibilidade de reinserção social. Aliás, esta são imposições sociais estabelecidas à mulher: a docilidade, a obediência e a aceitação do que lhe é imposto. Assim sendo, a educação no sistema prisional deve trilhar o caminho diferente e desafiador de tornar autônomas as pessoas privadas de liberdade, capazes de pensar criticamente sobre si e sobre o mundo, fazendo valer a efetividade e autonomia cidadã, fundamental para o processo de reinserção social. A educação pode contribuir muito se considerar e respeitar que a mulher que está nesse espaço necessita refletir e superar o seu déficit escolar, a discriminação social e o estigma. Essa educação dinâmica nem sempre é compreendida pela “cultura da cadeia”, muitas vezes enfrentando resistências no cumprimento do seu papel. Assim sendo, através do processo educativo e de trabalho, a mulher privada de liberdade se reconhece como ser humano, abrindo a possibilidade de distinguir os dois mundos, o da natureza e o da cultura e educação formal. Nesse processo transformador e em movimento constante produzido pela educação percebe a riqueza, a sabedoria na reflexão produzida pela ciência. Reconhecer e compreender de forma crítica as possibilidades criadas pela escola, que representa sua libertação, autonomia e inserção no mundo e pela educação formal, estará ela assumindo seu papel de sujeito dinâmico e não de passivo e permanente objeto.

As teorias que embasaram esta discussão, quais sejam, da ética da justiça (KOHLEBERG, 1989), da ética do cuidado (GILLIGAN, 1990) e a Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011), propiciaram repensar o sistema penitenciário, contribuindo para as novas possibilidades de construção de políticas públicas voltadas a esse público excluído desde antes do seu encarceramento. Além disso, oportunizaram a reflexão acerca do modelo de sociedade imposto e que tem encarcerado milhares de pessoas descabidamente (confirmado pelas estatísticas estereotípicas do crescimento da violência).

Promover a (re)socialização da pessoa privada de liberdade é uma responsabilidade do Estado, no entanto, esse compromisso está bastante obscurecido e ofuscado pelos altos índices de reincidência e pelo crescimento estrondoso da violência urbana.

É necessária a superação ou pelo menos a diminuição das disparidades e desigualdades socioeconômicas, educacionais, responsabilidade com os/as filhos/as e casa, de cidadania, étnico racial e de gênero dentro e fora das grades. É

imprescindível elevar o nível de escolaridade das mulheres e capacitá-las para profissões que possibilitem o ingresso no mundo do trabalho, promovendo autonomia, independência, dignidade e cidadania efetiva.

A qualificação profissional e o aumento de efetivo das agentes penitenciárias, bem como de todos/as profissionais que trabalham com as mulheres em situação de privação de liberdade é uma necessidade emergente. Só a resignificação e a superação dos paradigmas do tratamento penal propiciarão um tratamento humanizado e digno. A compreensão das vulnerabilidades de gênero, das fragilidades femininas, pode significar o apoio necessário para impetrar a mudança, propiciando oportunidades, quebra de preconceitos sociais estabelecidos, desconstruindo estereótipos e aumentando a esperança de uma vida melhor.

Investimentos de toda ordem são necessários às penitenciárias femininas: estrutural, humana, arquitetônica, gerencial, entre outros.

Para Falcade-Pereira (2013), as políticas públicas devem contemplar profissionais técnicos, psicólogos, assistentes sociais, os quais tenham a possibilidade de planejar e acompanhar as ações e orientações de cada mulher fragilizada e aprisionada. É preciso ampliar os projetos, a oferta de educação formal, ofertar qualificação e profissionalização a essas mulheres, bem como a possibilidade do trabalho remunerado, objetivando a resignificação de suas vidas e oferecendo o que lhes foi negado antes da privação de liberdade. Ao se sentir cuidada, ela conseguirá quiçá sonhar e se perceber para além do contexto do cárcere. Dessa forma, ao refletir e se reconhecer como gente, poderá vencer seus limites e os limites sociais que lhe foram impostos, para então refazer-se no exercício de suas potencialidades e autoestima.

Reforçando as evidências, investir em políticas públicas de melhorias dos contextos (comunidades) pra onde estas mulheres voltarão é de fundamental importância.

Os investimentos no cárcere são necessários, não há como fugir disto; porém, de nada adiantará se ao voltarem a usufruir de sua liberdade, após o cárcere, continuam a ter que conviver com a dura realidade de violência e discriminação em sua cidade, com a falta de oportunidades e dificuldades de inserção e privação de direitos básicos fundamentais: saúde, educação, moradia, trabalho com remuneração justa, saneamento básico. Aliado ao combate às fontes geradoras de violência e criminalidade globais pelos governos: combate ao tráfico de drogas e crime organizado (FALCADE-PEREIRA, 2013, p. 133).

A educação e o trabalho, como direitos a serem vivenciados no cárcere, bem como outros direitos (lazer, saúde, atendimento psicológico, atendimento espiritual), deverão ser capazes de possibilitar às mulheres presas a qualidade de vida mediada pelos/as agentes de transformação social, os/as professores/as. O tema (re) socialização do/a preso/a é um compromisso legal que o Estado, representado pelos governos federal e estadual, assumiu com a sociedade, mas que ainda se encontra obscurecido pela astronômica mudança dos paradigmas sociais e pelo crescimento estrondoso da violência urbana.

Nessa esfera, a educação moral, desempenhada pelas diferentes esferas e formas de atendimento no cárcere, se apresenta como tema com a emergente necessidade de compreensão e estudos os quais possam agregar conhecimentos e elementos importantes na construção de alternativas inovadoras de atendimento ao público

encarcerado. Políticas públicas interligadas antes e depois de seu encarceramento podem atuar como medidas de prevenção e efetiva possibilidade de reinserção social após o cárcere. As pesquisas científicas devem ser demarcadores imprescindíveis para as ações efetivas no Sistema Penitenciário. O acaso, o empirismo, devem ser postos de lado diante da crescente necessidade de mudanças efetivas nas relações sociais estabelecidas.

Esta pesquisa, no que se refere à educação e ao trabalho, a sua importância na vida de cada uma, revelou que, diante de tantas dificuldades, desigualdades e exclusões, eles se apresentam como fatores que mobilizam a esperança e a transformação de vida pessoal e de sociedade, permitindo, através do acesso ao conhecimento, a possibilidade e as condições para que as mulheres construam a sua cidadania e, conseqüentemente, a de seus/suas filhos/as, já que eles, na grande maioria das vezes, têm sido de sua responsabilidade. Dessa forma, a educação e o trabalho são assinalados como caminhos imprescindíveis para respeitar a dignidade das mulheres privadas de liberdade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão** [online], São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2012.

AÑAÑOS, F. T. Mujeres presas y su relación con las drogas. Implicaciones desde la educación social. In: AÑAÑOS, F. T. (Coord.). **Las mujeres en las prisiones: la educación social en contextos de riesgo y conflicto**. Barcelona: Gedisa, 2010. p. 71-100.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Grupo de trabalho interministerial. **Reorganização e reformulação do sistema prisional feminino**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2008.

BRASIL. **Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil**. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FALCADE-PEREIRA, I. A.; ASINELLI-LUZ, A. A educação sociambiental e o princípio da responsabilidade para estudantes privados de liberdade. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 14, v. 2, p. 273-283, 2011a.

FALCADE-PEREIRA, I. A.; ASINELLI-LUZ, A. A prática pedagógica na educação de estudantes privados de liberdade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, x 1, 2011, Pinhais-PR. **Anais...** Pinhais: Editora UTFPR, 2011b. Disponível em: <[http://www2.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/Comunicação_Oral_-_lres_Aparecida_Falcade_Pereira\[2261\].pdf](http://www2.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/Comunicação_Oral_-_lres_Aparecida_Falcade_Pereira[2261].pdf)>. Acesso em: 13 mar.2017.

FALCADE-PEREIRA, I. A. **Ética do cuidado X ética da justiça: o olhar feminino de estudantes privadas de liberdade**. 2001. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GARLAND, D. As contradições da sociedade Punitiva. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 59-80, nov. 1999.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva AS, 2008.
- GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.
- JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 450 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Esc Enf USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.
- MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- OEA. **Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Relatório-para-OEA-sobre-Mulheres-Encarceradas-no-Brasil-2007.pdf>>. Acesso em: 13 mar.2017.
- ONOFRE, E. **Educação atrás das grades**. São Carlos: UFSCAR, 2004.
- SANTA RITA, R. P. **Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade humana**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Política Social), Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a Conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.
- SILVA, A. M. de C. e. **Nos braços da lei: uso da violência negociada no interior das prisões**. Rio de Janeiro: Editora e+a, 2008.
- SWAIM, T. N. **Quem tem medo de Foucault? Feminismo, corpo e sexualidade**. Brasília: UNB, 2005.

Data da submissão: 02/04/2017

Data da aprovação: 27/04/2017

RESUMOS

ROCA, Daniel F. Flores Pinto. **O Trabalho do professor em uma Universidade peruana originária dos movimentos estudantis**. 2017. 336 p. Tese (Doutorado Latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão docente). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.¹

O TRABALHO DO PROFESSOR EM UMA UNIVERSIDADE PERUANA ORIGINÁRIA DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS

The teacher's work in a Peruvian university originated in the student movements

ROCA, Daniel F. Flores Pinto²

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como objetivo analisar a atividade, os saberes e valores no trabalho do professor da faculdade de Ciências e Engenharia de uma universidade peruana originária dos movimentos estudantis, inserida no contexto mercantil e regulação estatal que permeia sua configuração interna. Elegemos a perspectiva ergológica para abordar o trabalho do professor universitário, procurando estudá-lo no nível micro da atividade e não apenas como sujeitos executores de funções, tarefas ou cumprindo normas, mas sim como um espaço vivo. Localizamos neste trabalho o lugar de produção de saberes e circulação de valores, que não são só valores econômicos, reconhecendo o professor trabalhador como um sujeito ético-político, histórico, sociocultural e epistemológico; procurando a compreensão das dificuldades próprias de seu trabalho, dos saberes e valores produzidos: desvelando seu trabalho a partir suas próprias verbalizações como atores; mergulhando com eles em suas atividades aprofundando em sua singularidade e nas diversas conjunturas (político, social e econômicas) que influenciam. Por ser esta uma pesquisa qualitativa de caráter clínico, sua potência é produtora de singularidades próprias das atividades humanas, afirmando a necessidade de enlaçar o conhecimento com a experiência do trabalho, a qual não pode ser reduzida a enunciados protocolares, ao prescrito ou previsível. Os procedimentos metodológicos utilizados para dialogar e apreender o trabalho do professor foram: a entrevista semiestruturada, o método da instrução ao Sósia e a auto confrontação simples.

¹ Orientador: Rogério Cunha Campos. Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <roge41@uol.com>. Coorientadora: Daisy Moreira Cunha. Doutora em Filosofia pela Aix-Marseille Université, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais. Professora Associada da FaE/UFMG, Diretora do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da UFMG (IEAT/UFMG). E-mail: <daisycunhaufmg@gmail.com>.

² Doutor em Educação pela FaE/UFMG, Mestre em Docência na Educação Superior e Pesquisa pela Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Graduado em Administração pela Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV). E-mail: <daniel2471@yahoo.es>.

Análise das verbalizações desvelam como as características institucionais permeiam a atividade do trabalho do professor, o sentido e significado atribuído por ele ao trabalho, as razões para continuar na docência, o impacto do trabalho em sua vida, os modos de operação em sala de aula, conjuntamente com os patrimônios que são acionados para enfrentar diversas variabilidades, nascendo com esse encontro e eleições os saberes em aderência com atividade.

Palavras chaves: Trabalho do professor. Universidade peruana. Ergologia.

ABSTRACT

This research aims to analyze the activity, knowledge and values in the work of the professor of the Faculty of Sciences and Engineering of a Peruvian university that was originated in the student movements, inserted in a mercantile context and of state regulation that affect its Internal configuration. We chose the perspective of ergology to approach the work of the university professor, finding the possibility of studying it at the micro level of the activity and not just as subjects who carry out a function, performing tasks or complying with standards, but as a living space, Locating work as a place of production of knowledge and circulation of values that are not only economic values and incorporating the worker teacher as an ethical-political, historical, sociocultural and epistemological subject; Seeking the understanding of the difficulties inherent in his work, of the knowledge and values produced, revealing his work from the verbalizations of the actors themselves, being necessary to immerse himself in it in their activity, to deepen their singularity and The various socio-political and economic conjunctures that influence it. As this is a qualitative research of a clinical nature, its power is the producer of singularities characteristic of human activities, affirming the need to link knowledge with work experience, which, can not be reduced to protocol statements, to the prescribed or Predictable. The methodological procedures used to dialogue and learn about the teacher's work were the semi-structured interview, the method of instruction to the look-alike and simple Self-Confrontation. The analysis of the verbalizations reveals how the institutional characteristics permeate the work, the meaning attributed by him on his work, reasons to continue teaching, the impact of work on his life, modes of operation in the classroom, Together with the assets that are activated to face diverse variabilities, resulting from that encounter and elections, the knowledge in adherence to the activity.

Keywords: Teacher work. Peruvian university. Ergology.

Data da submissão: 03/04/2017

Data da aprovação: 05/04/2017

PETRUS, Ângela Márcia Ferreira. **Da atividade de trabalho nos trilhos ao debate político e epistemológico sobre penosidade**. 2017. 229 p. Tese (Doutorado em Educação e em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,¹ em Regime de Cotutela Internacional com o Programa Doutoral em Psicologia, Universidade do Porto, Portugal, 2017.²

DA ATIVIDADE DE TRABALHO NOS TRILHOS AO DEBATE POLÍTICO E EPISTEMOLÓGICO SOBRE PENOSIDADE

*De l'activité de travail sur les rails au débat politique et
épistémologique sur la pénibilité*

*From work activity on rails to political and epistemological
debate about painfulness*

PETRUS, Ângela³

RESUMO

A análise da atividade dos maquinistas ferroviários ancorada nos aportes teóricos da ergonomia e da ergologia, evidenciou como múltiplos condicionantes que cruzam a “rotina sobre os trilhos”, revelam-se como aspectos de penosidade no cotidiano destes profissionais. Foi desenvolvida uma Análise Ergonômica do Trabalho (AET), abordando 18 viagens de trens de carga com 21 maquinistas, no trecho da operação de uma ferrovia em Belo Horizonte, Minas Gerais. Situação que nos suscitou a uma reflexão sobre o que é a penosidade no trabalho? Como circunscrevê-la e defini-la? Qual estatuto epistemológico atribuir a este termo? Poderia ele assumir um estatuto de conceito em que plano epistêmico? Poderia ser associada a diferentes níveis de epistemicidade? Quais? E que implicações políticas retirar deste esforço de teorização à partir das condições de trabalho investigadas na rotina diária da operação de trens de carga, numa ferrovia Brasileira, em Minas Gerais? A análise confrontou os achados empíricos com os avanços epistêmicos em vários campos na literatura especializada, sempre analisando criticamente o potencial das formulações encontradas com base nos pressupostos teórico-metodológicos de Yves Schwartz da abordagem ergológica. Este procedimento indicou que a penosidade no trabalho deve ser pensada em diálogo epistêmico, mas com aderência à atividade, sendo que

¹ Orientadora: Daisy Moreira Cunha. Doutora em Filosofia pela Aix-Marseille Université, Pós-Doutorado pelo Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM/Paris) /Educação de Adultos e pela Université Paris X – Nanterre / Sociologia e Economia do Trabalho. Professora Associada da FaE/UFMG, Diretora do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da UFMG (IEAT/UFMG). E-mail: <daisycunhaufmg@gmail.com>.

² Orientadoras Cotutela: Marianne Lacomblez. Doutora em Psicologia pela Université Libre de Bruxelles, e Agregada em Psicologia do Trabalho pela Universidade do Porto. Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). E-mail: <lacomblez@fpce.up.pt>. Liliana Cunha. Doutora em Psicologia pela FPCEUP. Professora Auxiliar da FPCEUP. E-mail: <lcunha@fpce.up.pt>.

³ Doutora em Educação pela FaE/UFMG e em Psicologia pela FPCEUP, Mestre em Engenharia de Produção pela Escola de Engenharia da UFMG e Graduada em Fisioterapia pela FIP. Pesquisadora Projeto Conexões de Saberes Sobre o Trabalho FaE/UFMG. E-mail: <angela@petrus@gmail.com>.

o “debate de valores” manifestado no diálogo com os maquinistas constitui-se em um importante parâmetro a ser considerado, de modo contínuo, no âmbito das fases sucessivas do processo de reconhecimento da penosidade no trabalho. Finalmente, os resultados apontam que o debate sobre a penosidade não se esgota na investigação realizada, mas este estudo pode fundamentar um outro diálogo na direção de um reconhecimento efetivo, situado e sempre renovado acerca da penosidade.

Palavras-chave: Penosidade. Atividade. Maquinista Ferroviário. Ergonomia. Ergologia. Epistemicidades.

RÉSUMÉ

Ancrée dans le cadre théorique de l’ergonomie et de l’ergologie, notre analyse de l’activité des conducteurs de train a montré comment les contraintes multiples qui traversent la “routine sur les rails” illustrent des aspects de la pénibilité quotidienne de ces professionnels. Dans une première phase, l’Analyse Ergonomique du Travail (AET) a permis de suivre 18 voyages de trains de marchandises menés par 21 conducteurs d’un chemin de fer à Belo Horizonte, Minas Gerais. A partir des données recueillies, notre réflexion a évolué concernant les questions suivantes : Qu’est-ce que la pénibilité au travail? Comment peut-on la circonscrire et la définir? Quel statut épistémologique attribuer à ce terme? Pourrait-il être compris en tant que *concept* et à quel niveau épistémique? Pourrait-il être associé à différents niveaux d’épistémicité? Lesquels? Mais aussi: quelles portées politiques peut-on déduire de cet essai de théorisation à partir des conditions de travail étudiées dans la routine quotidienne de la conduite de trains de marchandises d’un chemin de fer brésilien de l’État de Minas Gerais? L’analyse a confronté les résultats de la recherche empirique avec les progrès épistémiques enregistrés au sein de différents champs de la littérature spécialisée, en maintenant un regard critique sur le potentiel des formulations énoncées sur base des hypothèses théoriques et méthodologiques de l’approche en ergologie de Yves Schwartz. Nous avons ainsi mis en évidence que la pénibilité au travail doit être considérée dans le cadre d’un dialogue épistémique, sans ne jamais oublier l’activité, ni perdre de vue le « débat de valeurs», fruit du dialogue avec les conducteurs. Il s’agit d’un paramètre fondamental, à considérer de façon continue dans les phases qui peuvent être prévues dans un processus de reconnaissance de la pénibilité au travail. Enfin, les résultats indiquent que le débat sur la pénibilité au travail des conducteurs de train de marchandises ne prend pas fin avec la recherche réalisée : cette étude peut être la base d’un autre dialogue en vue d’une reconnaissance effective, située et toujours renouvelée, de la pénibilité.

Mots-clés: Pénibilité. Activité. Conducteur de train. Ergonomie. Ergologie. Épistémique.

ABSTRACT

The analysis of the activity of the railway conductors anchored in the theoretical contributions of ergonomics and ergology, showed how working conditions that cross the “routine on the rails” are painfulness in the daily lives of these

professionals. An Ergonomic Work Analysis (AET) was conducted in 18 trips of cargo trains with 21 different conductors, in the stretch of the operation of a railroad in Belo Horizonte, Minas Gerais. This situation has raised us to a reflection on what is the painfulness at work? How circumscribe it and define it? What epistemological status to assign to this term? In which epistemic plan it could assume a statute of concept? Could it be associated with different levels of epistemicity? Which ones? And what political implications do we draw from this effort of theorizing from the working conditions analyzed in the daily routine of the operation of cargo trains on a Brazilian railroad, in Minas Gerais? The analysis confronted the empirical findings with the epistemic advances in several fields in the specialized literature, always analyzing critically the potential of the theoretical-methodological assumptions of Yves Schwartz ergological approach. This procedure revealed that the painfulness at work should be considered in epistemic dialogue, but with adherence to the activity. In this way, the “debate of values” expressed in the dialogue with the conductors is an important parameter to be considered, permanently, in the context of the successive phases of the process of recognition of painfulness at work. Finally, the results indicate that the debate about the painfulness at work does not end in this research, but this study may support another dialogue towards an effective recognition, set and always renewed about the painfulness.

Keywords: Painfulness. Activity. Railway conductors. Ergonomics. Ergology. Epistemicities.

Data da submissão: 15/03/2017

Data da aprovação: 12/04/2017

CASTRO, Marcelle La Guardia Lara de. **Quando as luzes não se apagam...** A gestão coletiva dos riscos na manutenção em rede energizada. 2016. 240 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Escola de Engenharia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.¹

QUANDO AS LUZES NÃO SE APAGAM... A GESTÃO COLETIVA DOS RISCOS NA MANUTENÇÃO EM REDE ENERGIZADA

When the lights do not turn off ... The collective management of risks in maintenance in energized network

CASTRO, Marcelle La Guardia Lara de²

RESUMO

Com a redução do quadro próprio em uma concessionária de energia, uma alternativa foi proposta para adequar as equipes que realizam a manutenção em rede energizada de distribuição aérea de Média Tensão (MT): introduzir uma nova organização do trabalho em “duplas”. Até então, as equipes de Linha Viva (LV) possuíam no mínimo três integrantes, mas um estudo realizado pela engenharia, setor de treinamento e eletricitas da empresa concluiu pela viabilidade de realização de serviços com dois integrantes. De um lado, esses atores afirmam que é tecnicamente possível sua realização; de outro, eletricitas e sindicatos afirmam que as duplas irão afetar a saúde e a segurança dos profissionais. Essa pesquisa teve como objetivo investigar os elementos em jogo nessa controvérsia quanto às (im)possibilidades das duplas de LV, partindo-se dos argumentos dos eletricitas que trabalham na LV e dos argumentos dos gestores e técnicos a respeito dessa nova forma de organização, mas colocando a atividade dos eletricitas no centro da análise. Uma pesquisa-ação foi proposta no intuito de encontrar os primeiros passos para uma investigação pautada nas condições reais de trabalho. A *Pesquisa-ação*, a *Grounded Theory (GT)* e a *Análise Ergonômica do Trabalho (AET)* foram mobilizadas como sustentação metodológica e teórica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observações gerais e sistemáticas, autoconfrontações e grupos de validação, em que participaram técnicos e eletricitas de duas bases da empresa. A análise da atividade permite afirmar que há uma série de condições para que as duplas sejam tecnicamente possíveis. A cooperação e a confiança frente à complexidade situada das tarefas tiveram lugar central na análise da gestão coletiva dos riscos. É preciso assegurar que as regulações realizadas pelos

¹ Orientador: Francisco de Paula Antunes Lima. Doutor em Ergonomia pelo Conservatoire National des Arts et Metiers (CNAM), Mestre em Engenharia Mecânica pela UFSC, Graduado em Engenharia Mecânica pela UFMG. Professor titular no Departamento de Engenharia de Produção da UFMG. E-mail: <frapalima@gmail.com>. Coorientadora: Eliza Helena de Oliveira Echternacht. Doutora e Mestre em Engenharia de Produção pela UFRJ, Graduada em Medicina pela UFJF. Professora titular no Departamento de Engenharia de Produção da UFMG. E-mail: <eliza@dep.ufmg.br>.

² Mestre em Engenharia de Produção e Graduada em Psicologia, ambos pela UFMG. E-mail: <marcelle.laguardia.lara@gmail.com>.

eletricistas em campo, para amortecer a distância entre o prescrito e o real, permanecerão presentes. Foram identificadas as principais condições para que o trabalho em dupla possa ocorrer de forma segura: assegurar a capacidade física e mental da equipe com a execução somente de serviços classificados pelas próprias equipes em campo como leves, revezamento de modo a não afetar as condições para a supervisão e execução; considerar na formação das equipes a idade dos eletricistas e seu impacto físico na execução da tarefa; desenvolvimento das competências de modo a considerar o tempo para a aprendizagem dos saberes tácitos e implícitos no convívio com a equipe (o que coloca em questão se dois anos são suficientes); promover as condições necessárias para a estruturação, manutenção e desenvolvimento do coletivo, compatíveis com as exigências cognitivas e afetivas do conteúdo das tarefas; definir a complexidade de modo que se consiga alcançar os elementos dinâmicos da situação em interação com a equipe (e não apenas da tarefa ou do executante isolado); na união de equipes, assegurar que os elementos da confiança elucidados estarão presentes. Mostra-se como a construção de uma segurança no trabalho que incorpora o *savoir-faire* dos trabalhadores avança para além das ações preventivas oriundas de conhecimentos técnico-científicos gerais, ao integrar a dimensão microscópica e singular das situações de trabalho. Ao final, avaliamos em que medida essas condições são satisfeitas nas situações reais de intervenção, trazendo critérios de viabilidade operacional e econômica para o trabalho em duplas.

Palavras-chave: Setor elétrico. Linha viva (LV). Análise ergonômica do trabalho (AET). Gestão coletiva dos riscos. Complexidade no trabalho.

ABSTRACT

With the reduction of its own workforce, an electric company came up with an alternative in order to adapt the teams that work with the maintenance of Medium Voltage (MV) electric power aerial distribution: introducing a new work organization with the "pairs". Until then, these Hot Line (HL) teams have three members; but a study undertaken by the company's engineering, training sector and electricians pointed out the viability of performing the work with two members. On one side, these actors claim that it is technically possible to do it; and, on the other, electricians and unions claim that working in pairs will affect the health and safety of the workers on the HL. This research was aimed at investigating the elements at stake about the (im)possibilities of the pairs, starting from the arguments of the HL's electricians and from the arguments of the managers and technicians about this new model of organization, thus placing the electricians' activity in the core of the analysis. An action research was proposed in order to take the first steps into an investigation based upon real work conditions. The Action Research, the *Grounded Theory (GT)* and the *Ergonomics Workplace Analysis (EWA)* were mobilized as methodological and theoretical support. Semi-structured interviews, general and systematical observations, self-confrontations and validation groups were conducted, in which technicians and electricians of two different units of the company took part. The main safety conditions for the work in pairs identified were: to assure the physical

and mental ability of the team by performing only the jobs classified as light by the field workers themselves, by work relays so that the conditions for supervision and performance aren't affected; to take into consideration the electricians' age and its physical impact on the job performance when forming the teams; to develop competences in a way that englobes the tacit and implicit knowledges in the living with the team (which brings into question whether two years are enough); to provide the necessary conditions for the organization, maintenance and development of the collective, which are compatible with the cognitive and emotional requirements of the jobs' content; to define the complexity so that the dynamic elements of the situation can be reached in interaction with the team (not only of the job or the performer on its own); in the union between the teams, to ensure that the mentioned elements of trust will be present. Thus, it is shown how the construction of a work safety that incorporates the worker's *savoir-faire* advances beyond the preventive actions that aim at the application of general technical-scientific knowledge, by integrating the microscopic dimension of the situations at work with their singularity. Finally, we evaluate to what extent these conditions are satisfied in the real situations of intervention, bringing operational and economic viability criteria for the work in pairs.

Keywords: Electrical sector. Hot line (HL). Ergonomics workplace analysis (EWA). Collective management of risks. Complexity in the workplace.

Data da submissão: 28/12/2016

Data da aprovação: 12/01/2017

NORMAS EDITORIAIS

OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL

A *REVISTA TRABALHO & EDUCAÇÃO* é uma revista quadrimestral, publicada pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) e pela Linha de Pesquisa “Política, Trabalho e Formação Humana” do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A iniciativa da publicação parte do objetivo de que a Revista contribua para o debate em relação às temáticas próprias do campo de pesquisa em Trabalho e Educação, para a divulgação e a socialização do conhecimento produzido nesse campo e para a formação acadêmica de docentes e pesquisadores da Área da Educação. Sendo assim, os objetivos da publicação são:

- Favorecer o intercâmbio de conhecimentos entre os pesquisadores do campo de pesquisa em Trabalho e Educação e seus respectivos eixos temáticos em âmbito nacional e internacional;
- Estimular os vínculos do campo de pesquisa em Trabalho e Educação com a sociedade civil.

A Revista publica trabalhos científicos/acadêmicos originais, inéditos, resultantes de pesquisa, submetidos, exclusivamente, por meio eletrônico e que não estejam em processo de avaliação por outro periódico.

Os originais recebidos para publicação deverão ser redigidos em português, espanhol, francês ou inglês, sendo que aqueles em francês e inglês deverão ser submetidos já revisados em seu idioma de origem. Caso sejam aprovados, serão traduzidos para o português, revistos pelos(as) autores(as) e publicados em espelho, no idioma de origem e em correspondente tradução em português. Os artigos em língua espanhola serão publicados no idioma de origem.

No **processo de avaliação**, os trabalhos submetidos serão avaliados segundo os objetivos, a política editorial e as categorias que integram as diferentes seções da revista, a saber: ARTIGOS (demanda contínua e DOSSIÊ), RESUMOS de dissertações e teses, RESENHAS, ENTREVISTAS.

Os originais, uma vez submetidos à aprovação da Revista, serão avaliados em relação à sua pertinência para publicação pelo Conselho Editorial e pelos Editores, no que diz respeito à sua adequação ao perfil e à linha editorial. Em seguida, aqueles originais considerados adequados aos critérios editoriais serão encaminhados a pareceristas *ad hoc*, para que sejam avaliados em relação ao conteúdo e à qualidade de suas contribuições.

Cada trabalho submetido será avaliado por dois pareceristas e, caso seja aprovado por um deles e reprovado pelo outro, será submetido à avaliação de um terceiro parecerista para desempate. Cabe aos pareceristas recomendar a aceitação, a recusa ou a reformulação dos trabalhos; neste último caso, os textos deverão retornar para avaliação final.

Utiliza-se, nesse processo de avaliação, o sistema duplo-cego, segundo o qual os nomes dos pareceristas permanecem sempre em sigilo, assim como os nomes dos(as) autores(as).

A Comissão Editorial e os Editores se reservam o direito de **sugerir alterações nos textos originais** com o objetivo de manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, contudo, o estilo e as opiniões dos autores, assim como poderão realizar pequenas alterações visando à manutenção dos princípios de legibilidade e aceitabilidade da publicação. Da mesma forma, se reservam o direito de **cancelar a publicação de artigos aprovados** cuja revisão final indicar a necessidade de ajustes e estes não sejam realizados pelos(as) autores(as) no prazo determinado.

As opiniões expressas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, e **os direitos autorais são cedidos à revista para fins de publicação impressa e eletrônica.**

Todos os trabalhos submetidos e aprovados para publicação na *REVISTA TRABALHO & EDUCAÇÃO* serão disponibilizados também em formato eletrônico, em correspondência com a publicação impressa no que diz respeito à editoração e à paginação, por meio do seguinte endereço eletrônico: <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>>.

DIRETRIZES PARA AUTORES(AS)

Para proceder à submissão dos trabalhos, é preciso que as contribuições tenham, **no máximo**, 03 autores, sendo que, **no mínimo**, um dos autores deve possuir o título de doutor. Atendido esse pré-requisito, será preciso observar as orientações que se seguem.

1º Passo

Realizar o cadastro na página eletrônica da revista. Isso pode ser feito clicando-se em CADASTRO no menu localizado no topo da página www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao. Caso o(a) autor(a) já esteja cadastrado(a), basta acessar seu respectivo perfil e proceder à submissão.

O processo de submissão eletrônica é intuitivo, e devem ser observados alguns critérios na formatação dos trabalhos, seguindo-se as orientações e as normas de publicação da revista, expressas abaixo e indicadas passo a passo, com a forma como devem ser apresentados os trabalhos para submissão à publicação na Revista.

2º Passo

Feito o cadastro, o(a) autor(a), ao iniciar a submissão, deverá indicar todos os dados de identificação de autoria, que deverão ser digitados diretamente nos campos apropriados da página de cadastramento do artigo e do/a(s) autor/a(s) no sistema, incluindo nome completo e *e-mail* para contato com os leitores, além de uma breve descrição de currículo e filiação institucional (no máximo, três linhas com as titulações e os indicativos de atuação profissional). Esses dados não devem constar do arquivo com o **texto do trabalho** enviado por meio da página.

O(a) autor(a) deverá, ainda, indicar, **necessariamente**, no campo “Endereço Postal”, que consta dos dados do seu respectivo Perfil na página da Revista, um endereço postal para envio de correspondência impressa e um endereço eletrônico alternativo. Cada autor(a) receberá, quando possível, pelo menos 01 (um) exemplar do número da Revista em que seu trabalho tenha sido publicado.

3º Passo

O(a) autor(a) deverá submeter **dois documentos separados**: o texto do trabalho (sem as indicações de autoria), a ser anexado na etapa 4 do processo de submissão eletrônica, chamada de TRANSFERÊNCIA DO MANUSCRITO; e um documento suplementar, que deverá ser anexado na etapa 5 da submissão eletrônica, chamada de TRANSFERÊNCIA DE DOCUMENTOS SUPLEMENTARES, de acordo com as seguintes instruções:

(a) No início do **texto do trabalho**, indicar apenas os títulos do trabalho (em português e em inglês), resumos e palavras-chave nos dois idiomas, sem identificação do(s) autor(es), evitando-se, ainda, quaisquer identificações, direta ou indiretamente, ao longo do texto;

(b) No documento suplementar, indicar o título do trabalho e o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), sua formação acadêmica e a(s) instituição(ões) a que está(ão) afiliado(s), cargo(s) que ocupa(m), endereço completo para correspondência e e-mail; se o trabalho for escrito por vários autores, será preciso ordenar os nomes de acordo com a contribuição de cada um, com o autor principal em primeiro lugar. Caso seja adotado outro procedimento, os autores deverão explicitar a razão;

(c) Informar se o texto: foi apresentado ou publicado anteriormente em anais de congresso; se passou pela avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), quando for o caso; se tem financiamento e de quais órgãos e/ou agências de fomento; se é resultante de pesquisa anterior, indicando-a expressamente.

4º Passo

Pede-se ao(s) autor(es) que verifique(m) a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir, além de submeter(em) o trabalho observando o uso adequado da linguagem, o emprego de um estilo de redação claro e coerente na exposição das ideias, com realização de uma **revisão prévia, ortográfica e gramatical**.

Os arquivos submetidos que não estiverem de acordo com as normas serão arquivados, e os autores, comunicados por mensagem eletrônica.

ORIENTAÇÕES PARA FORMATAÇÃO DOS TRABALHOS

1. ARTIGOS (demanda contínua ou Dossiê)

As contribuições deverão observar as seguintes orientações:

1.1. Ser texto inédito;

1.2. O artigo deverá conter **Título** em versalete com o máximo de 100 caracteres, no idioma do artigo, **e tradução, a seguir, em itálico, na língua inglesa**, o qual deve expressar, de forma clara e precisa, o seu conteúdo geral do trabalho; além dos títulos, deverá conter resumos em português (ou espanhol) e em inglês (abstract), com espaço entre linhas simples, fonte Arial, 10 pt, indicando os objetivos, o objeto, o quadro teórico considerado, o tipo de pesquisa/estudo realizado e as conclusões (ABNT/NBR 6028), com extensão entre 800 e 1.500 caracteres, seguidos de três palavras-chave e respectivas keywords, iniciadas com letra maiúscula e separadas por ponto;

1.3. O artigo deverá ter a extensão de no mínimo 15 e de no máximo 25 páginas, incluindo as referências e as notas; a página deverá ter o formato A4, com o texto digitado em fonte Arial, 12 pt, **sem indicação de autoria**, com espaçamento de 1,5 entre linhas, formatação de parágrafos sem recuo, margens de 2,5 cm e apresentado em arquivo eletrônico editável com extensão .doc;

1.4. Alguns itens a serem observados na digitação dos artigos: aspas duplas somente para citações diretas no corpo de texto; *itálico* para palavras com emprego não convencional e para palavras estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações;

1.5. **Notas, citações e referências** em geral deverão ser formatadas de acordo com as normas da ABNT (NBR6023), e as referências a autores no decorrer do texto deverão obedecer às seguintes formas: Autor (data) e/ou Autor (data, paginação); para referências no fim de parágrafos e de citações literais, as formas (AUTOR, data) e (AUTOR, data, paginação), respectivamente, tal como pode ser verificado nos artigos publicados neste número da Revista ou no último número disponível online;

1.6. As **citações literais** acima de três linhas devem ser formatadas com espaço simples entre linhas, fonte Arial, 10 pt, parágrafo recuado a 1,5 cm e ter a devida referência indicada no fim, no formato (AUTOR, data, paginação) ou, caso o estilo de redação do(a) autor(a) permita, a indicação prévia no corpo do texto no formato Autor (data, paginação);

1.7. **Ilustrações, fotos, gráficos, desenhos, quadros, tabelas** etc. deverão restringir-se ao absolutamente necessário à clareza do texto; deverão localizar-se o mais próximo possível do trecho em que são mencionados e ser criados em preto e branco, não podendo ocupar mais do que 2/3 de uma página, além de serem numerados e titulados corretamente, com a devida referência (se reproduzidos de outra fonte);

1.8. Quanto à seção **REFERÊNCIAS**, no fim do artigo, devem ser listadas apenas aquelas fontes efetivamente citadas ao longo do texto; devem ser digitadas em fonte Arial, 10 pt (também para as notas de rodapé), e a indicação das obras consultadas deve ser feita em negrito, tal como pode ser identificado nos artigos publicados neste número e/ou no último número online. Alguns exemplos:

SILVA, João da. Título do capítulo utilizado. In: SILVA, José da. **Título da obra de referência**. Belo Horizonte: Editora, 2015. p. 13-31.

SILVA, José da. **Título do livro em negrito**. Belo Horizonte: Editora, 2015.

SILVA, Luiz da. Título do artigo utilizado. **Título do periódico de referência**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 13-31, set./dez. 2014.

2. Os **RESUMOS** de dissertações e teses (e suas respectivas traduções em inglês **ou** francês **ou** espanhol) deverão ser submetidos no ano de sua aprovação ou, no máximo, um ano depois. Deverão vir precedidos de sua referência completa e ter extensão entre 2 e 4 páginas, em formato A4, com texto digitado em parágrafo único, fonte Arial, 12 pt, espaço simples entre linhas e margens de 2,5 cm. Para a referência completa, favor utilizar o seguinte padrão:

AUTOR, Nome. **Título**: subtítulo. Ano de publicação. Número de folhas [ou de páginas]. Dissertação [ou Tese] (Mestrado [ou Doutorado] em área de concentração) - Nome da Faculdade, Unidade, Escola ou Instituto, Nome da Universidade, cidade, ano da defesa.

3. As **RESENHAS** destinam-se à descrição, ao exame e à crítica de obra recente (não mais que 2 anos depois do lançamento da última edição) relacionada à área de interesse do campo de pesquisa Trabalho e Educação. Deverão ser elaboradas de modo impessoal, contendo posicionamento de ordem técnica diante do objeto de análise, resumo do conteúdo e possível demonstração de sua importância. Essas contribuições deverão obedecer às mesmas especificações/orientações para os artigos, compreendendo-se entre 8 e 11 páginas. Os textos deverão conter a referência da obra resenhada no início e, em folha à parte, título no idioma original da resenha e em inglês (e português, quando for o caso), nome e dados profissionais (instituição e titulação) do(a) resenhista, bem como endereço eletrônico (*e-mail*).

Agradecemos muitíssimo o interesse em publicar na Revista TRABALHO & EDUCAÇÃO e aguardamos sua contribuição, esperando contar sempre com ela.

Abraço cordial.

Os Editores