

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

LUCIA REGINA SALVALAGGIO

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
PRISIONAL**

**CURITIBA
2016**

LUCIA REGINA SALVALAGGIO

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO
PRISIONAL**

Texto apresentado para defesa como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Professora Dra. Iêda Viana

**CURITIBA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S182 Salvalaggio, Lucia Regina.
Organização do trabalho pedagógico na educação
prisional/ Lucia Regina Salvalaggio; orientadora Prof^a dr^a Iêda
Viana.
112f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2016

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Sistema prisional. 4. Formação continuada. 5. Organização
do trabalho pedagógico. I. Dissertação (Mestrado) – Programa
de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 374.1826927

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIA REGINA SALVALAGGIO

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 8 de abril de 2016.

Professora Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado e Doutorado – da Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Professor Dra. Iêda Viana
Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Dr. Emerson Luís Velozo
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Professora Dra. Maria Iolanda Fontana
Universidade Tuiuti do Paraná

Ao meu filho, Leandro, e ao meu marido, Luís, com muito carinho e consideração, por ter sempre me apoiado nas horas difíceis e me incentivado a continuar neste desafio que foi a pós-graduação e a elaboração desta dissertação.

A todos os meus familiares, e em especial à minha mãe Maria Edith, pelo apoio e constante preocupação com o meu bem-estar.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela presença e condução constantes e por atender aos meus pedidos de força e energia para a conclusão deste trabalho em minhas orações.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e souberam entender, tantas vezes, os motivos da minha ausência, apesar da minha presença, e por torcerem sempre pelo meu sucesso.

Especialmente:

À minha mãe Maria Edith Salvalaggio e meu pai Fortunato Salvalaggio Netto (*in memoriam*), que me incentivaram a estudar e ser perseverante.

À minha família, onde encontro força que me permite compartilhar experiências com amor, Leandro e Luís.

Aos meus irmãos Verônica e Fortunato, meus sobrinhos Felipe e Melina, pela compreensão e por torcerem sempre pelo meu sucesso.

À Professora Dra. Iêda Viana, por ter assumido a orientação deste trabalho e pela dedicação dispensada.

Aos membros da banca examinadora: Professor Dr. Emerson Velozo e Professora Dra. Maria Iolanda Fontana, pelas importantes contribuições oferecidas para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos meus professores, principalmente a Professora Dra. Maria Antônia de Souza e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – Mestrado em Educação, que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional e às amigas que se fortaleceram ou nasceram durante essa trajetória, Tatiana, Marcia, Elisabete, Viviane e Vanessa, fonte de boas energias e de apoio moral ao longo do caminho.

Aos pedagogos que, gentilmente, concederam as entrevistas, transformando-se nos atores principais deste estudo.

Aos amigos, cuja presença (mesmo à distância) e apoio foram indispensáveis para esta conquista. A todos os meus queridos amigos, de todas as horas, pela amizade, pelas palavras de incentivo e pela paciência diante das minhas ausências durante esta trajetória.

A todos, os meus agradecimentos.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DEMANDA DE PROFISSIONAIS DO CEEBJA DR. MÁRIO FARACO.....	34
QUADRO 2 – UNIDADES PENAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA – 2015	56
QUADRO 3 – DEMANDA DE CARGA HORÁRIA POR PROFISSIONAIS DISTIBUÍDAS NAS UNIDADES PENAS.....	57
QUADRO 4 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	71

LISTA DE SIGLAS

APED	–	Ações Pedagógicas Descentralizadas
CD	–	Conselho Disciplinar
CEEBJA	–	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CES	–	Centro de Estudos Supletivos
CNCP	–	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CNCP	–	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
DCE	–	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNEB	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNs	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPEN	–	Departamento de Execução Penal
DIED	–	Divisão de Educação
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
Infopen		Levantamento Nacional de Informações penitenciárias
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	–	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVVOA-SP	–	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo
NAES	–	Núcleo Avançado de Estudos Supletivos
PAS	–	Programa Alfabetização Solidária
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	–	Programa para o Desenvolvimento Integrado
PNAC	–	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PTD	–	Plano de Trabalho Docente
QPM	–	Quadro Próprio do Magistério
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação
SEJU	–	Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos
SESP	–	Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional, tomando como agentes da pesquisa os pedagogos que atuam no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA Dr. Mário Faraco, instituição escolar que se encontra dentro do Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, em Piraquara, que realiza atendimento escolar em parceria com SEJU/SESP, desde 1982. Como objetivo geral foi proposto analisar como acontece a organização do trabalho pedagógico na educação prisional frente às diversas atribuições assumidas pelos pedagogos, e como objetivos específicos definiu-se: discutir a educação prisional; identificar o perfil do sujeito privado de liberdade que se encontra no processo de escolarização no CEEBJA Dr. Mário Faraco; relacionar alguns fatores limitadores na educação prisional; discutir como se articula a organização do trabalho pedagógico na educação prisional. Desta forma, foram elencadas as principais atribuições do pedagogo no interior do CEEBJA e do sistema prisional, analisando-se sua prática e estabelecendo alguns critérios que norteiam a prática dos pedagogos que trabalham no sistema prisional, assim como as diversas atribuições assumidas pelos pedagogos que se sobrepõem às principais questões pedagógicas. Na primeira parte do trabalho, discutiu-se a educação prisional, caracterizando, inicialmente, a educação de jovens e adultos – EJA e a seguir a EJA na prisão; e, posteriormente, apresentando um breve histórico do CEEBJA Dr. Mário Faraco com base em teóricos como: Arroyo (2007), Freire (2013), Gadotti (2011), Julião (2007), Onofre (2014), Saviani (2010, 2013). Na segunda parte, apresentou-se a função social do pedagogo, analisando-se o conceito de pedagogia e destacando as principais atribuições para posterior análise neste trabalho investigativo sobre a organização do trabalho pedagógico. Foram utilizados como referencial bibliográfico nesta etapa: Bruno (2009), Placco (2009), Garrido (2009), Pimenta (2012), Vasconcellos (2013). Na sequência, apresentou-se o trabalho de campo realizado sob um enfoque qualitativo, do tipo exploratório, com a combinação de análise teórica e trabalho empírico, usando o recurso da entrevista. Para a exploração dos materiais analisados, recorreu-se ao método de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011). Pretende-se, com esta pesquisa, oferecer análise e subsídios sobre a organização do trabalho pedagógico e a formação continuada na educação prisional, para pedagogos, educadores e pessoas que tenham interesse em conhecer e/ou trabalhar no contexto da educação no sistema prisional. Este tema ainda é pouco explorado, por isso torna-se importante enfatizar a importância desta modalidade de educação voltada para a essência da formação humana, dando visibilidade à educação prisional, aos educadores e pedagogos, significando, também, desvelar o trabalho realizado para a sociedade apesar dos limites e contradições existentes para a efetivação de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação. Educação de Jovens e Adultos. Sistema prisional. Formação Continuada. Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This research presents an analysis of the organization of pedagogical work in prison education, wherein research agents were the pedagogues who work in State Center for Basic Education for Youths and Adults –CEEBJA Dr. Mário Faraco. This educational institution is located inside the Penitentiary system of Parana State, in Piraquara town, which conducts school attendance in partnership with SEJU/SESP, since 1982. It was proposed, as a general objective, to analyze how the organization of educational work in prison education is carried, considering various assignments assumed by pedagogues that overlap the main pedagogical issues. It was defined as specific objectives: to discuss prison education; to identify the profile of people deprived of freedom who are through schooling process in CEEBJA Dr. Mário Faraco; to list some limiting factors in prison education; and to discuss how to coordinate the organization of pedagogical work in prison education. Thus, the main assignments of pedagogue inside CEEBJA and prison system were listed, analyzing their practice and establishing some criteria that guide the practice of teachers who work in the prison system, as well as the various tasks assumed by pedagogues that overlap the main pedagogical issues. In the first part of this work, prison education was discussed, characterizing, initially, the Education for Youths and Adults – EJA and further Education for Youths and Adults in prison; and afterward it was presented a brief history of CEEBJA Dr. Mário Faraco, based on writers as: Arroyo (2007), Freire (2013), Gadotti (2011), Julião (2007), Onofre (2014), Saviani (2010, 2013). In the second part, the social function of pedagogue was presented, analyzing the concept of pedagogy and highlighting the main tasks for further analysis in this investigative work. In this part, the bibliographic reference was: Bruno (2009), Placco (2009), Garrido (2009), Pimenta (2012), Vasconcellos (2013). Following, it was presented the fieldwork carried out under a qualitative and exploratory approach, combining theoretical analysis and empirical work, through interview. Collected data were analyzed using the Content Analysis method, based on Bardin (2011). It is expected that, with this research, an analysis and a contribution on the organization of educational work and continuing formation in prison education may be offered for pedagogues, educators and other people who are interested in knowing and / or working in the context of education in the prison system. This subject is still poorly investigated, therefore it is important to emphasize the importance of this modality of education focused on the essence of human formation, giving visibility to prison education, educators and pedagogues, which also leads to unveil the work carried out for society despite the limits and contradictions for the realization of a quality education.

Keywords: Education. Education for Youths and Adults. Prison system. Continuing education. Pedagogical work organization.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EDUCAÇÃO PRISIONAL.....	15
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	15
2.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PRISÃO	21
2.3	O CEEBJA DR. MÁRIO FARACO	31
3	A FUNÇÃO SOCIAL DO PEDAGOGO	39
3.1	O QUE É A PEDAGOGIA? QUAL O PAPEL DO PEDAGOGO?	40
3.2	AS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO.....	44
3.2.1	A organização do trabalho pedagógico.....	45
3.2.2	A organização do trabalho pedagógico no CEEBJA Dr. Mário Faraco	55
3.2.3	A formação continuada	60
4	TRABALHO DE CAMPO	69
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	69
4.2	REFERENCIAL TEÓRICO	70
4.3	ENTREVISTA	70
4.4	SUJEITOS INVESTIGADOS	73
4.5	LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES	74
4.6	ANÁLISE DE CONTEÚDO	77
4.7	ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICES	104

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu das inquietações da pesquisadora ligadas ao trabalho pedagógico observado e desenvolvido por ela e seus pares dentro do sistema prisional, o qual tem ocasionado algumas frustrações, mas também sentimentos de realizações, apesar das poucas conquistas alcançadas.

É justamente a partir desta prática profissional que surge o interesse em pesquisar a organização do trabalho pedagógico na educação prisional. A pesquisadora atua como pedagoga dentro do sistema penitenciário desde 2012, trabalhando com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um perfil de estudantes privados de liberdade, que se encontram num espaço tão específico e diversificado.

Os sujeitos privados de liberdade possuem características parecidas com a maioria do povo brasileiro que faz parte das estatísticas nacionais, constituindo-se em um grupo marginalizado, de condições socioeconômicas muito baixas, com seus direitos básicos negados, passando por humilhações e perda de identidade.

As contradições vividas no interior dos estabelecimentos penais induzem alguns agentes penitenciários a pensar que os sujeitos que lá se encontram não necessitam ser tratados com respeito e dignidade e que não deveriam ter seus direitos garantidos. De outro lado, há os que defendem a garantia dos seus direitos humanos, que são inalienáveis. Neste grupo, incluem-se os profissionais da educação, que acreditam que a educação possibilita a transformação, a emancipação do apenado, preparando-o para a ressocialização e reintegração quando em liberdade.

Os sujeitos privados de liberdade já estão condenados e a educação é um direito garantido pela Lei de Execução Penal à população carcerária que ainda necessita passar pelo processo de escolarização. É fundamental que os apenados tenham acesso à escola para mudar as condições de marginalidade que sempre tiveram, enquanto estavam fora do sistema, e que possivelmente os levaram à criminalidade. Esta condição precisa ser modificada. É na escola que ela pode e precisa ser modificada.

A apropriação do conhecimento produzido ao longo da história e as condições para conviver e relacionar-se com a humanidade ocorrem com a dialética

utilizada no processo de formação humana. Assim, os profissionais que trabalham com a educação no sistema prisional precisam ter consciência de seu papel no trabalho de formação humana, deixando prevalecer a dialética inerente a esse processo, proporcionando, ao mesmo tempo, o acesso ao conhecimento e desenvolvendo e resgatando questões de ética e valores humanos, apesar das contradições que são inerentes ao cotidiano dos estabelecimentos penais.

Portanto, com esta pesquisa pretende-se como objetivo geral realizar uma análise sobre a atuação do pedagogo dentro do sistema penitenciário, para entender como se dá a organização do trabalho pedagógico na educação prisional. Para isso, o local de estudo será o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Dr. Mário Faraco, no município de Piraquara, que oferece escolarização a sujeitos privados de liberdade. Esta instituição educativa é responsável pelo atendimento escolar nos estabelecimentos penais (PCAI, CCC, CMP, CRAF, PCE, PFP, PEP II)¹ de Piraquara, Pinhais e Araucária, na região metropolitana de Curitiba.

Como objetivos específicos, definiu-se: discutir a educação prisional; identificar o perfil do sujeito privado de liberdade que se encontra no processo de escolarização no CEEBJA Dr. Mário Faraco; relacionar alguns fatores limitadores na educação prisional; discutir como se articula a organização do trabalho pedagógico na educação prisional frente às contradições existentes.

Além disso, investigando trabalhos sobre o tema junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2000 a 2012, constatou-se: a carência de pesquisas específicas sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional, justificando-se uma investigação sobre o tema.

Diante do exposto e do interesse em investigar esta problemática, enfatiza-se que o objetivo geral é analisar como acontece a organização do trabalho pedagógico na educação prisional, frente às diversas atribuições assumidas pelos pedagogos no interior do sistema penal.

Uma das especificidades da condução do processo pedagógico, por parte do pedagogo ou gestor pedagógico, em uma instituição escolar, está em fazer fluir este trabalho, tendo em vista a função social da escola, que é a formação humana, é proporcionar o acesso à cultura, desenvolvendo a consciência crítica e autônoma

¹ Foram citadas algumas das unidades penais, na qual os entrevistados trabalham.

para a emancipação. Para tanto, utiliza-se de toda a estrutura material e pessoal, direcionando-se as ações pedagógicas para atingir os objetivos educacionais a que se propõe e para contribuir para a formação em serviço, seja nas reuniões pedagógicas, planejamentos, encontros para estudos ou cursos de aperfeiçoamento que contemplem uma formação continuada.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira foi baseada principalmente em análise de referencial teórico, bibliográfico e documental; e a outra, de natureza empírica, foi realizada por meio do trabalho de campo com a realização de entrevistas.

Para estruturar a investigação sobre a organização do trabalho pedagógico, foi fundamental ter como suporte os documentos e a legislação que norteiam esta atividade: Leis, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE/PR), Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Plano de Trabalho Docente (PTD), Plano de Gestão Escolar e Diagnóstico da Realidade Escolar, tendo sido também consideradas as características da comunidade escolar e o perfil dos profissionais (formação e experiências).

Dentre os autores que forneceram subsídios teóricos e ou metodológicos à pesquisa, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico, destacam-se Libâneo (2010), Libâneo, Mazzotti e Pimenta (2011), Saviani (2012, 2010), Hoff (2010), Garrido (2009), Pimenta (2012), Bruno (2009), Placco (2009), Vasconcellos (2013).

As articulações realizadas para a organização do trabalho pedagógico, no decorrer da história, mudam conforme a época e o espaço em que a escola está inserida, pela própria dinâmica viva da escola e da sociedade que transforma a concepção de educação e da própria forma de sua organização.

É preciso conhecer as mudanças de paradigmas, de valores/comportamentos, das novas tecnologias, para se compreender a natureza do trabalho pedagógico em cada momento histórico. Por esta perspectiva, é possível verificar como a organização do trabalho pedagógico se expressa diante das necessidades políticas, econômicas, sociais, educacionais.

A escola ainda está estruturada para a classe dominante, no universo capitalista que atende aos interesses das elites e não aos da classe trabalhadora. Ela deveria promover a formação cultural e humana a quem tem acesso ao

processo educacional, inclusive às classes trabalhadoras, entretanto, a escolarização vem se realizando de forma mais coerente com os interesses dominantes e não conforme as necessidades dos menos desfavorecidos. Nesse sentido é que se encontra o interesse em verificar como se processa a oferta de escolarização aos alunos privados de liberdade do CEEBJA Dr. Mário Faraco e como se realiza a organização do trabalho pedagógico para uma formação emancipatória², conforme se acredita que deveria ser uma educação preocupada com a efetiva reintegração social do aluno apenado.

O trabalho de campo foi desenvolvido com entrevista, utilizando-se um questionário semiestruturado, que levantou informações gerais sobre os pedagogos que trabalham no CEEBJA e que atuam diretamente nos estabelecimentos penais, e sobre a realização do trabalho pedagógico desenvolvido naquela instituição escolar, suas características e limitações.

Ao transcrever-se as entrevistas, realizou-se a Análise de Conteúdo, com base na obra de Bardin (2011), a partir da fala dos sujeitos entrevistados. O objetivo foi explorar o seu sentido, possibilitar a compreensão do conteúdo explícito, o qual ficou velado nas entrelinhas das respostas dos sujeitos entrevistados. Após a análise das entrevistas, selecionaram-se 4 (quatro) categorias, as quais são: **a) formação continuada; b) rotinas do cotidiano; c) trabalho burocrático; d) formação humana.**

Esta dissertação constará, além desta introdução, de mais três capítulos, considerações finais, referências e apêndice. Assim, organizou-se o texto da seguinte forma: no primeiro capítulo, dividido em três itens, discutiu-se a educação prisional. O primeiro item aborda a caracterização da modalidade da Educação de Jovens e Adultos; o segundo item trata da educação de jovens e adultos na prisão; o terceiro item faz uma breve contextualização histórica do CEEBJA Dr. Mário Faraco. São explorados autores como Gadotti (2011), Saviani (2003, 2010, 2013), Freire (2013), Onofre (2014), Arroyo (2007).

No segundo capítulo, apresentou-se a função social do pedagogo, expondo o conceito de pedagogia e a função do pedagogo. Na sequência, evidenciaram-se

² Uma formação humanizadora que oportunize a compreensão crítica da realidade, refletindo e tomando consciência sobre o processo da aquisição do conhecimento produzido na história, contribuindo com a proposta para a transformação educacional e social.

as atribuições do pedagogo; um breve relato da trajetória da organização do trabalho pedagógico na história e a organização do trabalho pedagógico no CEEBJA Dr. Mário Faraco, bem como se detalharam alguns aspectos sobre a formação continuada na instituição pesquisada para subsidiar a investigação. Foram utilizados como referencial bibliográfico nesta etapa: Bruno (2009), Placco (2009), Garrido (2009), Pimenta (2012), Vasconcellos (2013).

No terceiro capítulo, é abordado o método da pesquisa e são apresentados e analisados os resultados alcançados na investigação, no trabalho de campo. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma entrevista que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”.

Pretende-se, neste terceiro capítulo, refletir sobre a função do pedagogo na educação prisional, em seu campo de atuação, assim como apresentar, a partir de dados empíricos arrolados, o perfil dos pedagogos³ do CEEBJA Dr. Mário Faraco e dos que atuam no sistema prisional de modo geral. A exploração e análise da problemática sobre a organização do trabalho pedagógico neste tipo de instituição educativa é o tema central da discussão [deste] no capítulo.

Neste capítulo final, ainda, aplicou-se o método de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011) e apresentaram-se algumas considerações do trabalho realizado, a partir das categorias obtidas por meio da Análise de Conteúdos das entrevistas, ressaltando possíveis aportes para o estudo no que se refere à organização do trabalho pedagógico na educação prisional.

Com esta pesquisa espera-se contribuir para o esclarecimento sobre como é realizada a organização do trabalho pedagógico na educação prisional e dar visibilidade a esta modalidade de ensino, tema tão importante quanto ainda pouco explorado nas produções acadêmicas.

³ No Sistema Penitenciário do Estado do Paraná existem pedagogos concursados pela Secretaria de Estado da Justiça e que fazem parte de uma equipe de assessores sociais, integrada por pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, enfermeiros e psiquiatra no CMP, responsáveis por atribuições específicas ao seu campo de atuação. Além desse vínculo, há os pedagogos que são do Quadro Próprio do Magistério (QPM), concursados pela Secretaria de Estado da Educação e que passaram pelo processo de seleção de um edital específico da SEJU/DEPEN, por força de termo de cooperação técnica entre esta e a Secretaria de Estado da Justiça, desenvolvem ações junto às unidades educativas que atendem alunos da educação básica no sistema prisional.

2 EDUCAÇÃO PRISIONAL

Este capítulo compreende a discussão sobre a educação prisional e será dividido em três itens: o primeiro item aborda a caracterização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; o segundo item apresenta a Educação de Jovens e Adultos na prisão, e o terceiro item faz um histórico breve da implantação do CEEBJA Dr. Mário Faraco com a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos para os alunos privados de liberdade nas unidades prisionais da região metropolitana de Curitiba. Para isso, o trabalho será fundamentado em autores como Julião (2014), Gadotti (2011), Freire (2013), Saviani (2013), Onofre (2014), Maeyer (2011), entre outros.

Segundo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada (CEEBJA, 2014), a educação na prisão deve criar condições para desenvolver as potencialidades de aprendizagem dos educandos privados de liberdade, de forma a estimulá-los e conscientizá-los sobre a importância dos estudos, preparando-os para o exercício da cidadania e a sua reinserção na sociedade.

Para Onofre (2014), a análise do papel da educação escolar como possibilidade de reinserção social dos educandos privados de liberdade, por meio da mediação entre os saberes, culturas e realidade, num tempo-espço diferenciado, é fundamental, havendo uma lacuna sobre este campo de pesquisa.

O direito à educação dos apenados, previsto na Lei de Execuções Penais, tem sido garantido, em geral, na educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso serão discutidos alguns aspectos desta modalidade de educação.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir da década de 1960, os movimentos sociais populares passaram a incluir a alfabetização de jovens e adultos nas organizações comunitárias, junto aos mais pobres, porque não existiam políticas públicas do estado para atender a estes sujeitos que se encontravam fora da escola. Foi então que Paulo Freire começou a

formular suas ideias e fundamentos para a educação popular, que se constituiu em um movimento importante naquele contexto histórico no Brasil.

O Plano Nacional de Alfabetização foi aprovado em 1964, sob a orientação de Paulo Freire, que propunha uma ação pedagógica que valorizasse a cultura por meio do diálogo. Uma proposta que valorizasse os saberes dos adultos, a cultura local, considerando palavras usadas pelo grupo ao relatar suas realidades, as quais serviriam metodologicamente como palavras geradoras para inserir o adulto no mundo da leitura e da escrita.

Com o Golpe Militar e a repressão instaurada, os movimentos populares e também a alfabetização de adultos foram proibidos.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), através da Lei nº 5.379, novamente com o intuito de erradicar o analfabetismo e possibilitar a educação continuada. Com a ampliação de experiências dos movimentos populares e a abertura política na década de 1980, o MOBRAL ficou desvalorizado na educação e nas políticas, sendo extinto em 1985. Neste mesmo ano foi substituído pela Fundação EDUCAR, que recebia recursos de organizações não governamentais e de empresas, desvinculando a responsabilidade do estado em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No Paraná, o processo de escolarização nos espaços prisionais teve início a partir de 1 de fevereiro de 1982, proporcionando-se, desde então, o atendimento escolar, no âmbito do 1º e 2º graus, aos presos e aos funcionários do sistema penitenciário do Paraná. Para isso, foi realizado um Acordo Especial de amparo técnico entre as Secretarias de Estado da Educação e da Justiça e Cidadania, criando-se o Centro de Orientação da Aprendizagem, vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, em concordância com a Res. nº 80/82 SEJU/SEED e Res. nº 1707/82 – SEED, as duas de 28/06/82.

Conforme Diretrizes Curriculares (DC) da EJA (PARANÁ, 2006), na década de 1980,

[...] o Estado de Paraná criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo, descentralizando o atendimento de EJA nas diversas regiões do Estado. (DC-EJA, p. 20)

O atendimento educacional, no estado do Paraná, ofertado aos presos no

Sistema Penitenciário dos Municípios de Curitiba recebeu nova denominação de Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (NAES) “Dr. Mário Faraco”, conforme Res. 2088/87 – SEED.

Em 1988, a Constituição foi promulgada, ficando garantida a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, inclusive a oferta para os que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, passando a ser dever do Estado a Educação de Jovens e Adultos.

Gadotti (2011, p.44) comenta que foi criada, em 1989, a Comissão Nacional de Alfabetização, sob a coordenação de Paulo Freire, para preparar o Ano Internacional da Alfabetização e depois a coordenação passou para José Eustáquio Romão, e a mesma continua até hoje, com o objetivo de elaborar diretrizes de políticas de alfabetização. Para o autor, há um “distanciamento entre sociedade civil e Estado no Brasil no que se refere aos problemas educacionais (GADOTTI, 2011, p.44)”. Desta forma, percebe-se que é preciso algumas mudanças nas políticas públicas para atender a educação de jovens e adultos.

A UNESCO institui, em 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, sendo extinta a Fundação EDUCAR e implantado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), no governo de Fernando Collor de Melo, com o intuito de reduzir o analfabetismo em 70%, ainda havendo um distanciamento entre o governo federal e a sociedade civil.

No governo Fernando Henrique Cardoso, foi instituído o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que teve uma participação mais marcante com a parceria entre o governo e instituições públicas e privadas por volta dos anos 1997 e aproximadamente até 2002. Esta parceria entre o Ministério da Educação e o Conselho da Comunidade Solidária foi executada por meio de ações que envolviam instituições de ensino superior e empresas privadas, tendo como meta enfrentar um problema social muito grave.

Entre a década de 1990 e início do século XXI, o Brasil ainda apresentava um índice de 20% da população com idade igual ou superior a 15 anos analfabetos, incluindo os analfabetos funcionais.

Neste mesmo período, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVOA-SP) criou o “Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo”. Este deveria definir os critérios para convênios e as entidades conveniadas se responsabilizavam pela organização

das turmas, locais, material didático e pagamento das pessoas envolvidas neste processo.

Os princípios político-pedagógicos que sustentavam o projeto (trabalho entre os movimentos populares e o Estado) estavam atrelados à concepção libertadora de educação, que valoriza a realidade do sujeito e a mediação na construção do saber, considerando o sujeito como responsável pelo próprio conhecimento, tendo a compreensão da inter-relação deste sujeito no processo intelectual, afetivo e social em que está inserido.

A Lei n. 9394/96 possui um capítulo específico para a Educação de Jovens e Adultos, no qual aparece a aprovação de Emenda Constitucional n. 14/1996, que estipula a obrigatoriedade em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; estipula o prazo de 10 anos para eliminar o analfabetismo e define a vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim.

No Paraná, em 1997, houve a mudança do Núcleo Avançado de Estudos Supletivos Dr. Mário Faraco (NAES) para Centro de Estudos Supletivos de 1º e 2º Graus (CES) Dr. Mário Faraco, proporcionando autonomia frente aos atendimentos e avaliações dos educandos, suplência de educação geral e função suplência profissionalizante.

Se for analisada a situação do processo educacional brasileiro, constata-se que é preciso uma mudança sensível no panorama nacional atual, e mais, para Saviani (2013, p. 49), é necessária “a consideração do problema dos valores em face da realidade existencial concreta do homem”.

Sabemos quão precárias são as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política, cultural. Daí a necessidade de uma educação para a libertação: é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção (SAVIANI, 2003, p. 49).

Conforme dados indicados pelo IBGE sobre o analfabetismo, entre 2007 e 2014, o Brasil apresentou uma taxa de 8,6% de homens e 7,9% de mulheres com idade superior a 15 anos nessa condição. Segundo levantamento realizado pela Unesco, o Brasil ficou na oitava posição com relação ao número da população de adultos analfabetos, sendo aproximadamente 14 milhões de pessoas.

De acordo com este contexto, percebe-se a urgência de políticas públicas específicas para atender e garantir as demandas da EJA, no sentido de priorizar o desenvolvimento educacional para suprir as necessidades desta população.

A Conferência Nacional de Educação Básica, ocorrida em 2008, apresentou a necessidade de vigorar uma política de EJA que fosse

[...] concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados (DCNEB, 2013, p. 172).

Desta forma, observa-se que existem leis que respaldam a EJA, mas que não são respeitadas e nem efetivadas para garantir as necessidades específicas desta modalidade de ensino da Educação Básica. As pessoas que procuram a EJA requerem um olhar diferenciado pela própria diversidade existente neste âmbito educacional.

As relações pessoais que o homem tem com o mundo são totalmente diferentes, porque a realidade objetiva do mundo é passível de ser conhecida de formas diversas.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece como o mundo há, por isso, uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 2013, p. 55).

A história traz consigo as marcas culturais deixadas pelo homem no decorrer do tempo. As relações que emergem e se libertam da passividade, que modificam sua realidade, criando e recriando novas experiências e condições de responder aos desafios, com consciência e discernimento da história e da cultura, entretanto, são difíceis de serem concretizadas.

[...] o que diferencia uma cultura de outra é a direção seguida pelo processo cultural; é, em suma, o tipo, as características de que se revestem os instrumentos, ideias e técnicas. Como produtos do existir do homem, esses elementos fundamentais entrelaçam-se constituindo uma rede de relações, de significações, de valores que determinam ao mesmo tempo em que são determinados pelos modos de agir e pensar dos homens (SAVIANI, 2013, p. 160).

Para uma educação realmente libertadora, que possa vir a contribuir no desenvolvimento da autonomia intelectual, o conhecimento trazido pelos sujeitos que frequentam a escola deve ser problematizado. Como esta educação é dialógica, o docente deve ouvir e conhecer a realidade dos discentes para poder planejar e mediar estes conhecimentos, articulando-os com os conhecimentos científicos, sem fragmentá-los.

Saviani (2010) fala sobre a pedagogia histórico-crítica, que traz como base a concepção dialética, sendo que a educação é entendida como o ato de produzir, em cada indivíduo singular que tem consciência de sua situação social, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, e ainda, que “a educação é entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2010, p. 422). Observa-se, então, que a intencionalidade política é a que determina a escolha dos conteúdos abordados no currículo. Selecionar quais são os melhores e mais avançados conteúdos para se trabalhar determinada realidade depende da concepção de sociedade, de homem e de educação que se tem.

O processo educativo só poderá desempenhar o papel de fortalecimento dos laços da sociedade na medida em que se revelar capaz de sistematizar a tendência à inovação solicitando deliberadamente o poder criador do homem (SAVIANI, 2013, p. 162).

A educação por muito tempo trabalhou com conteúdos abstratos, isolados da realidade. É importante potencializar o conhecimento trazido pela diversidade dos educandos com o conhecimento científico, e a conexão entre estes dois conhecimentos possibilitará a reflexão e a problematização sobre o que foi trazido.

A educação é um ato político, porque ela está diretamente ligada com o pensamento econômico, social e cultural. As práticas pedagógicas estão ligadas com estes desenvolvimentos, podendo ser usadas para transformar a realidade dos sujeitos que fazem parte da sociedade.

A escola é apenas um dos espaços em que se dá a educação, porque a diversidade cultural é muito grande e os movimentos culturais acontecem em

diferentes espaços, que também contribuem para a construção das identidades de determinados grupos.

Além da educação escolar, as pessoas têm acesso a informações que circulam nas mídias e que constituem representações sociais de diferentes sujeitos do mundo, que são consideradas como um currículo cultural midiático, que contribui para a educação, embora estas informações devam passar por um processo de reflexão crítica sobre seus conteúdos e significados.

É fundamental a discussão e atualização não só do currículo, mas dos profissionais da educação, no intuito de garantir o uso das diferentes mídias, mas a necessidade de mediar este processo midiático que é veloz, no sentido de orientar a sociedade a ouvir, refletir e discutir sobre as questões que circulam em diferentes canais de comunicação.

A influência exercida pela mídia é percebida e reforçada pelos acontecimentos e movimentos sociais. Desta forma, se faz necessário desenvolver competências dos envolvidos no processo educacional, para compreender as mensagens contidas nas informações, e ter clareza para realizar uma análise crítica das mensagens subliminares, aprimorando e fortalecendo o poder de decisão do cidadão.

Os saberes que se aprende ouvindo, vendo, fazendo, até mesmo reproduzindo pela vivência vão construindo a identidade do indivíduo, direcionando suas ações, os quais são ou pelo menos deveriam ser discutidos nos currículos das escolas.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PRISÃO

As práticas pedagógicas para EJA dos sujeitos privados de liberdade devem ser consideradas em seu contexto histórico.

A escolarização nos espaços prisionais, no Paraná, teve início a partir de 01 de fevereiro de 1982, sendo proporcionado o atendimento escolar do 1º e 2º graus, aos presos e aos funcionários do sistema penitenciário do Paraná. Criou-se o Centro de Orientação da Aprendizagem, vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, a partir do Acordo Especial de amparo técnico entre as Secretarias de Estado da Educação e da Justiça e Cidadania.

O estabelecimento foi autorizado, com a Res. 1707/82 – SEED, a desenvolver Cursos Supletivos de 1º e 2º graus, com avaliação fora do processo, mantendo uma estrutura reduzida de professores para preparar os alunos para os exames de equivalência e exames supletivos de educação geral, realizados pelo Centro de Estudos Supletivos de Curitiba (CES/Curitiba).

As ações pedagógicas foram bem-sucedidas, culminando na transformação do NAES Dr. Mario Faraco em Centro de Estudos Supletivos de 1º e 2º graus, por meio da Res. 2104/95 de 26/05/95, possibilitando a autonomia no atendimento aos alunos com cursos e exames supletivos de 1º e 2º graus – função suplência educação geral e função suplência profissionalizante, mas ainda com a certificação dos alunos realizada pelo CES de Curitiba.

Em 1997, houve a mudança do Núcleo Avançado de Estudos Supletivos Dr. Mário Faraco (NAES) para Centro de Estudos Supletivos de 1º e 2º Graus (CES) Dr. Mário Faraco, pela Resolução nº 202/97 de 17/01/97; após 14 anos de funcionamento, ocorreu a transformação, só então sendo proporcionada autonomia frente aos atendimentos e avaliações dos educandos, suplência educação geral e função suplência profissionalizante. Os alunos do CES Dr. Mário Faraco passam a ser avaliados no processo de aprendizagem, pela própria instituição, e não mais pelo CES de Curitiba.

Quanto à política estadual para atendimento de EJA, durante o período de 1993 a 2003, conforme consta na DCE-EJA (PARANÁ, 2006, p. 24),

[...] a SEED financiou ações de alfabetização realizadas em parceria com Organizações Não-Governamentais no Paraná. A partir de 2004, criou o Programa Paraná Alfabetizado, como política pública de EJA articulada à continuidade da escolarização, na Rede Estadual de Educação. (PARANÁ, 2006, p. 24).

Os diversos processos de exclusão, o analfabetismo e a baixa escolaridade ainda existentes exigem o atendimento escolar, bem como a reflexão sobre as práticas e políticas educacionais.

É possível observar os caminhos realizados na tentativa de acabar com o analfabetismo de Jovens e Adultos, mas ainda assim, as políticas públicas não conseguiram dar conta da dificuldade que vem assombrando há anos o Brasil – a falta de escolarização da maioria da população.

No Paraná, ainda, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR, a partir do ano de 2003 promoveu momentos de discussão e estudo das proposições que nortearam até então o currículo das escolas. As reflexões e discussões realizadas com os profissionais e educandos desta modalidade de ensino demonstraram que é preciso reorganizar a oferta de EJA, no que se refere à sua identidade e à flexibilidade no processo educacional. Identificou-se que é preciso consolidar uma pedagogia que proporcione o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito educacional dos sujeitos no processo de escolarização.

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, o CES passou a chamar-se Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA Dr. Mario Faraco – Ensino Fundamental e Médio, com a Resolução nº 702/00 de 02/03/2000. Atualmente, atende 11 Estabelecimentos Penais de Curitiba e região metropolitana.

A escola na prisão tem por finalidade a formação da cidadania, com base nos objetivos traçados por Freire, teórico que fundamenta o PPP do CEEBJA Dr. Mário Faraco, devendo promover a autonomia nas relações e na construção de valores e atitudes. Esta proposta de organização do trabalho pedagógico visa o desenvolvimento da autonomia e da emancipação transformadora do indivíduo, por meio da difusão dos conhecimentos específicos das disciplinas do currículo e da prática de valores e atitudes sociais.

Para Onofre (2014, p. 95), entretanto, “um processo educacional que exige a presença, na sala de aula, de alunos que ali não querem estar, não está preocupado em desenvolver autonomia”. Conforme sua pesquisa, “em alguns estabelecimentos penais, existe a obrigatoriedade da frequência à escola. Em outros, a participação é voluntária”. Nos locais em que a frequência não é obrigatória, há um número alto de faltas, sendo estas justificadas pelos “atendimentos de ordem jurídica, médica ou social [...] que fazem concorrência com a escola, desenvolvendo outras atividades da unidade, principalmente as esportivas” (ONOFRE, 2014, p. 76).

Desta forma, os profissionais da educação sentem-se mais valorizados, se compararmos com as escolas de ensino regular, mas é importante lembrar que é um espaço fechado, cheio de restrições, e os profissionais passam por revistas antes de entrarem nos Estabelecimentos Penais, haja vista que não é um local salubre.

A alteridade pressupõe colocar-se no lugar do outro num processo coletivo. Para Onofre (2014, p. 85), “conviver democraticamente significa ter consciência de que o papel das pessoas não é apenas obedecer às leis e repeti-las, mas contribuir para sua reformulação e adequação”. Contudo, não se percebe na sociedade brasileira uma tradição democrática, segundo Onofre (2014, p. 86), “o que se tem é distribuição injusta de renda, desigualdade no acesso aos bens materiais e culturais, relações autoritárias e até mesmo violentas”.

Todos os detentos têm alguma experiência de vida, às vezes na escola, frequentemente de fracasso, às vezes de revolta, muitas vezes de incompreensão. Têm experiências de sobrevivência, de relações familiares e sociais, de economia informal, de estratégias de abordagens sociais, de fracasso... (MAEYER, 2011, p.50).

Sabe-se que todos os sujeitos privados de liberdade possuem uma história e marcas das experiências vividas, receberam e recebem influências de outros meios sociais além da escola, que por esta razão tem um poder limitado.

Para Onofre (2014):

[...] é preciso deixar claro que a escola não é a única instituição social que educa, e seu poder é limitado. Outras instituições e meios sociais exercem fortes influências, uma vez que se configura uma interação entre as pressões sociais e os desejos, necessidades e possibilidades do sujeito nos contextos socioeconômicos, culturais e políticos. Há que se considerar também que a escola veicula valores que podem convergir ou conflitar com os que circulam nos outros meios sociais frequentados pelos indivíduos ou aos quais estão expostos (ONOFRE, 2014, p.86).

Os objetivos gerais traçados para a educação brasileira não são diferentes para a educação dos sujeitos privados de liberdade. Tais objetivos, na educação escolar realizada na prisão, devem assegurar a permanência deste sujeito, com práticas de leitura crítica e consciente da realidade, voltada para a recuperação de valores, para uma prática solidária, humanizadora, transformadora, proporcionando a formação cultural e humana. Como todo aluno privado de liberdade já tem uma experiência de aprendizagem, esta deve ser considerada no processo educacional.

O detento é uma pessoa que tem uma experiência de aprendizagem; quer tenha um diploma (o que é raro), quer seja totalmente analfabeto, ele tem alguma experiência de aprendizagem; algumas incluem a aprendizagem no ensino formal, outras, cursos de alfabetização ou aprendizados profissionais no próprio trabalho, ou ainda outras competências condenáveis [...] mas

todos têm alguma experiência de aprendizagem positiva ou negativa, vivida conscientemente ou não (MAEYER, 2011, p. 50).

Percebe-se atualmente um avanço nas ciências e tecnologias, revolucionando a produção e os comportamentos nas diferentes instâncias, inclusive na escola. Este avanço possibilita maior velocidade e precisão nas informações para a maioria das pessoas, porém, ainda há uma parte da sociedade excluída desse processo.

Conforme o PPC da EJA (2015, p. 27), “dentre os excluídos, encontra-se a comunidade escolar atendida nas unidades penais, cujos educandos não são alcançados por esses avanços e acabam ficando a margem do processo”. Nesse sentido, a EJA busca promover ações com características: Reparadora⁴, Equalizadora⁵ e Qualificadora⁶.

Onofre (2014, p. 87) reforça que, na educação prisional, “o desafio está em concretizar essa proposta, numa realidade tão complexa e diversificada como a que se depara no interior das prisões”. Conforme a autora (2014, p.86), “eliminar esse paradoxo é um desafio que se apresenta à sociedade e à escola – espaço de socialização e criação de conhecimento e valores”. Tais valores não deveriam ser impostos, justamente na perspectiva da formação libertadora e da autonomia.

Para o desenvolvimento desta proposta pedagógica, Onofre (2014) reforça a necessidade de se pensar:

[...] em uma escola que garanta a todos o direito a ter direitos e na qual a imposição de valores não esteja presente, uma vez que contraria o princípio democrático da liberdade, pois com isso, o máximo que se consegue é que as pessoas tenham ‘comportamento adequado’ quando sob controle, o que é essencialmente diferente da perspectiva da autonomia na construção de valores e atitudes (ONOFRE, 2014, p. 86).

Segundo Onofre (2014, p. 90), “há que se negociar com o estabelecimento a possibilidade de autonomia do educador em sala de aula, o que muitas vezes gera

⁴ **Reparadora** – direito a uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade ontológica entre todo e qualquer ser humano (PPC/EJA, 2015, p. 27);

⁵ **Equalizadora** – reinserindo os encarcerados no sistema educacional, a ação da EJA deve ser vista como reparação corretiva, possibilitando aos indivíduos em situação de cárcere, novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e na abertura dos canais de participação, quando em liberdade (PPC/EJA, 2015, p. 27);

⁶ **Qualificadora** – todo ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares, em espaços de liberdade ou não (PPC/EJA, 2015, p. 27).

conflitos, pois o presídio controla a estrutura na qual a escola funciona”. A escola tem que seguir regras de segurança e de disciplina dentro de cada estabelecimento penal.

Percebe-se que há um pequeno avanço na comunicação entre escola e segurança de algumas unidades prisionais, após a inserção dos pedagogos nas unidades prisionais e o trabalho desenvolvido por eles – muitas vezes mais administrativo que pedagógico –, mas em outros se apresenta de forma dialógica, na qual o pedagogo conversa com o diretor, vice-diretor, chefe e inspetor de segurança, agentes e presos da unidade, possibilitando as diferentes articulações entre os sujeitos da unidade prisional e da escola.

O trabalho cuidadoso realizado pelo pedagogo implica em organizar e articular as necessidades da educação prisional, com a visão de emancipação e ressocialização do apenado, no intuito de mobilizar e unificar todos os envolvidos pela educação e segurança na unidade.

Desta forma, é fundamental e urgente uma proposta construída com base no diálogo entre os diferentes segmentos (profissionais da escola e da segurança da unidade), na perspectiva da formação humana, considerando a história de vida dos sujeitos privados de liberdade. Apenas a educação poderá fazer a diferença e possibilitar alguma transformação destes sujeitos para enfrentar as dificuldades encontradas na prisão e em sua reintegração na sociedade.

Para Onofre (2014):

[...] a escola tem que funcionar segundo as normas de segurança e de disciplina, ao mesmo tempo em que se quer desvinculá-la dessas normas e construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos (ONOFRE, 2014, p. 91).

A maior parte das pessoas não conhece a educação prisional e questiona se os sujeitos privados de liberdade realmente precisam da educação escolar, o que significa dizer que estes educandos privados de liberdade continuam sendo discriminados pela sociedade, que já os discriminou anteriormente, por deixar de acolhê-los e ensiná-los, quando se encontravam em idade escolar.

Mesmo de longe da realidade carcerária, a sociedade continua julgando e marginalizando estes sujeitos que, possivelmente, não tiveram oportunidade quando

ainda eram crianças ou jovens. Com certeza, a população carcerária necessita passar pelo processo de escolarização, o que está garantido pela Lei de Execução Penal.

O caráter pessoal e intransferível da liberdade não significa, entretanto, que não seja possível a relação horizontal de homem a homem; ao contrário. O fato de não ser indiferente à pessoa dos outros, o fato de *reconhecer* o valor do outro, a sua liberdade, indica que o homem é capaz de transcender a sua situação e as opções pessoais para se colocar no ponto de vista do outro, para se comunicar com o outro, para se colocar no ponto de vista do outro, para se comunicar objetivamente (SAVIANI, 2013, p. 46).

A escola enfatiza a importância da participação do educando ativo no processo educativo, como sujeito pensando, falando, interagindo, compreendido e compreendendo, na construção da informação e formação conjunta.

Onofre enfatiza que:

[...] a educação escolar no presídio é um processo complexo, porque cada Estabelecimento Penal possui uma realidade diferente. Há um regime de repressão, porque qualquer um que vá contra as regras corre o risco de, sob ameaça, acabar se omitindo em algumas situações, inclusive o professor, embora esteja ali para ensinar e não para repreender (ONOFRE, 2014, p. 94).

Na concepção da educação escolar prisional, há o desejo de implementar uma formação para a educação da autonomia intelectual dos educandos, possibilitando reflexão, análise e compreensão da realidade humana e social, seja por meio dos conteúdos das várias áreas do conhecimento, seja pelos temas transversais.

Dessa forma, também em razão de sua condição especial de privação de liberdade, o trabalho pedagógico da escola, além de transmitir conteúdos, de forma a auxiliar o aluno na construção de uma reflexão crítica e autônoma sobre o mundo que o cerca, tem outros desafios importantes que se colocam como tarefa dos professores: a de trabalhar transversalmente com temas que digam respeito aos valores éticos, de respeito ao outro, de tolerância, de solidariedade, etc., que devem balizar as relações sociais entre os grupos humanos e que são chamados de conteúdos de educação social (PPC, 2015, p. 32).

O reconhecimento do sujeito que participa, interage no processo educativo, constitui um princípio que fundamenta o trabalho da EJA na perspectiva de uma sociedade que respeita, compreende e tolera as diferenças existentes entre todos.

Ainda conforme PPC/PR da EJA (2015):

A educação deve ser um caminho que reintegre os apenados à sociedade permitindo-lhes a superação das circunstâncias que deram origem ao crime e proporcionem relações de trocas sociais que corroborem para uma adaptação no processo de equilíbrio entre a convivência social e a autonomia individual (PPC, 2015, p. 33).

Desta forma, a Diretrizes Nacionais para a Oferta da EJA em estabelecimentos penais foi regulamentada e aprovada pela Resolução nº 3 de 11/03/2009, pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), e homologada pela Resolução nº 2, de 19/05/2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), na qual se obriga cada estado a ter o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, bem como o projeto político-pedagógico elaborado a partir da LDB – Lei nº 9.394/1996 e LEP – Lei nº 7.210/1984.

Onofre (2014) questiona se é papel da educação prisional:

[...] trabalhar a frustração do indivíduo aprisionado, que se sente derrotado pela vida, e tentar torna-lo 'feliz'? [...] Não se pode negar ou ignorar que a realidade do aluno preso possui características próprias, diferenciadas de quaisquer outras salas de aula ou grupos de alunos (ONOFRE, 2014, p. 96).

Os docentes que trabalham com a educação no sistema penitenciário lidam com desafios constantemente. Trabalhar as contradições, os conflitos e resgatar a identidade destes sujeitos não é tarefa fácil aos profissionais da educação que estão diretamente envolvidos no processo de escolarização.

Para o sucesso no processo educacional, é importante que o docente consiga estabelecer um vínculo de confiança, sem se desviar de sua função principal, que é a produção de conhecimento e a formação autônoma destes sujeitos, construindo valores éticos na convivência em grupo.

Onofre (2014) enfatiza a necessidade de:

[...] se refletir que o espaço do presídio também está contextualizado nos mesmos determinantes, é um espaço autoritário e repressor, observar que o aluno, na maioria das vezes, sente-se em 'liberdade' quando vai para a sala de aula (ONOFRE, 2014, p. 99).

A liberdade é transformar a ação possível num real, mesmo na escola dentro do sistema prisional, o preso busca a sua identidade, e é com o diálogo que vê a possibilidade de reconstruir sua história, valorizando sua aprendizagem.

O adulto preso valoriza o que aprendeu, quando escreve seu nome e se descobre como ser humano, que pode reescrever sua história e estabelecer nova trajetória de vida.

O levantamento realizado junto ao DEPEN (Departamento de Execução Penal) – a Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados/DEPEN⁷, referente à estatística do mês de dezembro de 2015, aponta um potencial de 17.368 presos a serem atendidos na Educação Básica no Paraná, pela falta ou estudo incompleto, mas apenas 3.820⁸ se encontram devidamente matriculados, constituindo 22% dos presos que se encontram em processo de escolarização. Conforme apresentado no site do DEPEN, “os dados disponibilizados são coletados diretamente dos Setores de Pedagogia dos estabelecimentos penais e dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos responsáveis pela Educação Básica no Sistema Prisional” (PARANÁ, 2015).

O relatório final, referente aos concluintes⁹ no CEEBJA Dr. Mário Faraco em 2015 que dos 1.336 presos que se encontravam no processo de escolarização, apenas 14% concluíram a educação básica ou parte dela. Destes, 97 alunos são concluintes da Fase I; 55 alunos concluintes da Fase II e 33 alunos concluintes do Ensino Médio.

Nos estudos sobre a educação nas prisões, segundo Onofre (2014),

[...] encontra-se o desejo de fazer do ambiente escolar um espaço diferente dos outros setores da prisão, onde o preso possa participar ativamente do processo educativo e ressocializador, sendo ouvido, valorizado, respeitado, tendo liberdade para expressar sua vida como um todo, onde o relacionamento e o trabalho sejam caracterizados pelo diálogo, pela confiança, solidariedade e disciplina, sem deixar de ser, no entanto, um espaço de produção e transmissão de novos conhecimentos e valores sociais (ONOFRE, 2014, p. 83).

⁷ Desenvolve uma série de programas, projetos e ações educacionais, com metodologia presencial e a distância, possibilitando ao custodiado a conclusão de sua escolarização básica, o ingresso no ensino superior e qualificação para o mundo do trabalho (PARANÁ, 2015).

⁸ Refere-se ao número total de presos atendidos nos Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos no estado do Paraná.

⁹ Para efeito de nossa pesquisa, consideramos apenas o registro referente aos concluintes de cada fase da Educação Básica.

A educação no presídio é difícil pelo próprio espaço em que se encontra; normalmente são locais adaptados para a escola, e é rara a unidade que foi planejada com salas de aulas específicas para atender ao aluno privado de liberdade, sem se considerar os diferentes tipos de relações pessoais que ali se desenvolvem, constituindo-se uma educação não formal que também contribui na formação das identidades individuais.

A experiência da prisão é uma aprendizagem informal que vai influenciar a evolução do detento. Ela se desenrola em um local que é um lugar violento de educação entre pares, dos pequenos pelos grandes, dos fracos pelos fortes, dos aprendizes delinquentes pelos delinquentes reconhecidos. A experiência da prisão vai deixar marcas permanentes na construção da identidade do aprendiz (MAEYER, 2011, p. 50).

A oferta da educação nas prisões, considerada legalmente como um direito, entretanto, é vista como um privilégio por vários trabalhadores do próprio sistema prisional, por acreditarem que os apenados estão sendo premiados. Observa-se que os estabelecimentos penais funcionam hegemonicamente de forma punitiva e totalitária, subjugando os presos, controlando-os para manter a ordem e a disciplina, ao invés de priorizar um processo formativo para a recuperação do apenado.

Em tal contexto pode-se observar duas lógicas opostas: a da *educação* que busca a emancipação e a promoção da pessoa; e a da *segurança* que visa a manter a ordem, a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos (DCNEB, 2013, p. 242).

Neste espaço hostil, vigiado, sem privacidade, reduz-se a potencialidade da educação para a autonomia e emancipação dos sujeitos encarcerados. É fundamental a mudança da cultura, do discurso e da prática, no sentido de convergir a lógica da segurança e a da educação, para se fortalecerem os princípios da recuperação e da ressocialização do apenado.

Apesar dessa natureza difícil da educação prisional, Onofre (2014) apresenta alguns relatos dos sujeitos privados de liberdade, os quais, além de se sentirem mais seguros e livres na escola, acreditam “que a escola os manterá atualizados e informados, em relação às mudanças que ocorrem no mundo externo [...] buscam a escola para ampliar conhecimentos” (ONOFRE, 2014, p. 144). Seguem alguns relatos transcritos pela autora:

*Na escola a gente aprende a conversar com as pessoas. (Sujeito 7)
 Quem estuda é menos desprezados pela sociedade. (Sujeito 15)
 A escola mostra para o juiz que somos capazes de fazer alguma coisa.
 (Sujeito 18) (ONOFRE, 2014, p. 145).*

Para Onofre (2014, p. 83), “a prática escolar não é, não deve e nem quer ser continuação da vida, dos comportamentos e valores comuns à vida carcerária”. As atividades e os conteúdos podem ser estabelecidos entre os educandos privados de liberdade, por meio da participação individual e coletiva, com trabalhos, debates, diálogos, reflexões sobre respeito e tolerância. O educando deve ser olhado como se olha a qualquer outro ser humano, sem discriminação, com todo seu potencial de reflexão e ação criativa.

Onofre (2014, p. 99) enfatiza o significado que tem “a aprendizagem da leitura e da escrita, para o preso. Conseguir ler as cartas que lhe chegam ou escrever pequenos bilhetes aos familiares são conquistas que busca com determinação”. Os relatos dos sujeitos apresentados na pesquisa da autora demonstram os sentimentos e desejos desta conquista.

*Quero aprender a ler e a escrever sozinho porque senão, dependo do meu companheiro, e ele fica sabendo tudo da minha vida. (Sujeito 3)
 A escola ajuda a viver melhor aqui dentro – já sei ler as cartas da minha mãe, não preciso mais da ajuda do meu parceiro. (Sujeito 10)
 Sabendo ler e escrever, vou ter mais chance de trabalhar quando sair daqui.
 (sujeito 2) (ONOFRE, 2014, p. 145).*

É imprescindível que a escola que atende aos sujeitos que se encontram privados de liberdade repense sua prática educativa, nesta modalidade da EJA, como função social na oferta da escolarização de qualidade, possibilitando a reintegração na sociedade.

2.3 O CEEBJA DR. MÁRIO FARACO

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Dr. Mário Faraco (CEEBJA DR. MÁRIO FARACO) foi criado em uma parceria entre a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU/SESP¹⁰) com a

¹⁰ SESP – Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná é

Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), para atender a demanda educacional dos jovens e adultos privados de liberdade do Sistema Penitenciário dos Municípios de Piraquara, Araucária, Quatro Barras, Pinhais e São José dos Pinhais.

Com esse objetivo, desde 1982, existe um Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico, celebrado entre a SEJU e SEED, operacionalizado inicialmente para a instalação de um Centro de Orientação da Aprendizagem, vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, conforme Resolução 80/82 – SEJU/SEED e Resolução 1707/82 – SEED, ambas de 28/06/82 e, posteriormente, transformado em Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (NAES) Dr. Mário Faraco, conforme Resolução. 2088/87 – SEED.

O estabelecimento, em 1982, ficou autorizado a desenvolver Cursos Supletivos, de acordo com a Resolução 1707/82 – SEED, ao nível de 1º e 2º graus, com avaliação fora do processo, Exames de Equivalência dos estudos correspondentes às quatro primeiras séries do 1º Grau e Exames Supletivos de Educação Geral, realizados sob a coordenação do Centro de Estudos Supletivos de Curitiba e supervisão do DESU-SEED.

Somente em 1995 foi autorizada a Avaliação no processo para os alunos do Curso de 1º Grau Supletivo – Função Suplência de Educação Geral, conforme a Resolução 2104/95 de 26/05/95, adequando-se, para tanto, a estrutura e o funcionamento do estabelecimento, mas ainda com a denominação da escola como NAES Dr. Mário Faraco.

Em 1997, após 14 anos de funcionamento, ocorreu a transformação do NAES Dr. Mário Faraco” em Centro de Estudos Supletivos de 1º e 2º Grau – CES “Dr. Mário Faraco, com a Resolução 202/97 de 17/01/97. Essa transformação possibilitou ao estabelecimento de ensino maior autonomia para atendimentos dos alunos tanto do 1º quanto do 2º grau, ficando sob sua responsabilidade total a certificação dos alunos, anteriormente sob a competência do CES de Curitiba.

Em 1998, para adequar-se à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96, a SEED alterou a terminologia deste Estabelecimento de Ensino para Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância – CEAD Dr. Mário Faraco, o qual teve seu reconhecimento em 15/12/99, com a Resolução 4816/99.

O Curso Supletivo de Ensino Fundamental foi reconhecido na mesma Resolução que reconheceu o Estabelecimento de Ensino; e o Curso Supletivo de Ensino Médio foi reconhecido na Resolução 702/00 de 02/03/2000, atendendo-se os alunos das unidades penitenciárias de Curitiba e Piraquara.

A partir do reconhecimento do Curso Supletivo de Ensino Fundamental e Médio, a escola passou a denominar-se Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Dr. Mário Faraco – Ensino Fundamental e Médio – CEEBJA Dr. Mário Faraco, realizando o atendimento educacional aos que estão privados de liberdade.

A construção de diversas penitenciárias nos municípios do interior do estado exigiu a ampliação deste processo também para outras regiões. Atualmente, são 10 CEEBJA's (com uma estrutura técnico-administrativa completa) e uma APED (Ações Pedagógicas Descentralizadas), que são estruturas vinculadas a outros CEEBJA's dos municípios em que funcionam. A APED funciona nas unidades penais apenas com professores da rede pública estadual de ensino e uma coordenação pedagógica.

A parceria estabelecida entre a SEJU e a SEED/PR, renovada anualmente por meio de uma Resolução secretarial conjunta, acorda que cabe à SEED/PR fornecer profissionais docentes e servidores administrativos para atuarem no sistema penal, responsabilizando-se pelo pagamento do salário básico dos mesmos, e cabe à SEJU fornecer as condições infraestruturais (salas de aula, mobiliário e material escolar).

Para atuar no magistério das unidades prisionais, os servidores da SEED passam por um processo seletivo rigoroso, com edital específico para suprir a demanda da educação prisional, realizado por uma comissão composta por profissionais das duas secretarias, com o fim de atender aos critérios exigidos para as especificidades destas unidades escolares.

O profissional interessado em trabalhar na educação prisional tem que possuir vínculo com a SEED, ser estatutário do Quadro Próprio do Magistério (QPM); ter concluído o estágio probatório; e atender as necessidades de demanda de cada instituição de ensino que consta do edital. Após a seleção e classificação do candidato com perfil para trabalhar com a educação prisional, este fica no aguardo, (cadastro reserva), até que abra a demanda para seu ingresso na instituição de ensino, mas não há lotação específica para estes locais, apenas o suprimento de

acordo com a demanda do período. Para trabalhar em convênio com a Secretaria de Justiça/Secretaria de Segurança Pública, o profissional suprido recebe uma gratificação de aproximadamente 100% sobre o seu salário base.

Com a organização destas ações e parcerias, o Departamento Penitenciário reestruturou a Divisão de Educação (DIED), subordinando-a à direção da Escola Penitenciária, para coordenar a política e os programas da área educação. É importante salientar que alguns estabelecimentos penais também contam com pedagogas, servidoras do quadro próprio do Departamento Penitenciário.

Observando a estatística geral do mês de dezembro de 2015, organizado pela Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de apenados, nos 11 Estabelecimentos Penais atendidos pelo CEEBJA Dr. Mario Faraco, estas unidades se encontravam, nesta data, com 9.180 presos, sendo que deste total apenas 1.613 presos estavam matriculados na escola: 159 em alfabetização, 1.131 matriculados no Ensino Fundamental e 323 no Ensino Médio. A escola também atende os 853 presos do Projeto da Remição pela Leitura.

Para atender a esta demanda nas 11 unidades penitenciárias, o CEEBJA Dr. Mario Faraco possui um quadro com 73 professores em sala de aula; 10 professores no Projeto de Remição pela Leitura, ressaltando que há 29 professores com 40 horas/aula semanais e 44 com 20 horas/aula semanais que trabalham diretamente em sala de aula e também com a remição pela leitura; 4 agentes educacionais I, 12 agentes educacionais II, todos os agentes são de 40 horas/aula semanais; 23 pedagogos, sendo que 13 ficam diretamente nos estabelecimentos penais (destes 12 pedagogos com 40 horas/aula semanais e 3 de 20 horas/aula semanais); 10 pedagogos que trabalham diretamente pelo CEEBJA (apenas 3 de 40 horas/aula semanais e os demais de 20 horas/aula semanais), conforme apresentado no quadro abaixo:

Carga horária semanal	Prof. em sala de aula	Prof. de remição	Pedagogo de unidade	Pedagogo do CEEBJA
20 h/a	44	6	3	7
40 h/a	29	4	12	3

QUADRO 1 – DEMANDA DE PROFISSIONAIS DO CEEBJA DR. MÁRIO FARACO.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na secretaria do CEEBJA Dr. Mário Faraco (2016).

O Projeto de Remição pela Leitura é uma parceria entre a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado do Paraná e a Secretaria de Estado da Educação, que o instituiu oferecendo aos apenados alfabetizados de todos os estabelecimentos penais paranaenses mais um meio para adentrarem ao mundo do conhecimento e da cultura por meio da leitura. Isto se deve à Lei estadual 17, publicada em diário oficial em 08/10/12, respaldada na Lei federal 12.433, publicada em 30 de junho de 2011, que garante a remição da pena pelo estudo. Considera também a Portaria Conjunta n. 276, em 20 de junho de 2012, que disciplina o Projeto de Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são todos aqueles que compõem a diversidade na sociedade e expressam modos de ser, viver, pensar e agir, construindo identidades sociais, étnico-raciais e de cidadania, interagem por meio do diálogo e de suas diferenças, e que demandam propostas políticas que incluam todos em suas especificidades.

Julião (2014, p. 11-12) aponta que “o perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica”. É uma massa de jovens, “do total de encarcerados no país, 6,64% da população é feminina”; 35,35% de cor branca, 42,08% é parda e 16,11% é preta; 64% não concluiu o ensino fundamental; cerca de 71,52% têm entre 18 e 34 anos de idade. Esse perfil da população carcerária brasileira não difere do perfil dos alunos e alunas atendidos no Sistema Prisional do Estado do Paraná. A maioria estava desempregada ou envolvida com tráfico de drogas ou roubo quando foram presos, e vivia nos bolsões de miséria das cidades. Faz parte da população dos empobrecidos, produzida por modelos econômicos excludentes e privados dos seus direitos fundamentais de vida.

Com uma relação socioeconômica excludente, o Brasil ainda possui uma parcela significativa de população pobre, que vive em más condições, e cujos direitos e garantias sociais mínimas, embora constitucionais, não são supridos pelo governo. Assim, observa-se que esta parcela da população permanece marginalizada, normalmente sem perspectivas de ascensão social, econômica ou cultural e acaba, portanto, sendo massacrada pelo sistema.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2010 denuncia que as prisões são produto da cultura humana e representam as contradições e tensões que afetam a sociedade. Elas refletem, reproduzem ou subvertem as estruturas sociais. Afirmar que “bandido não carece de proteção do Estado” é um discurso que está vinculado às culturas

jurídica e religiosa sobre a punição e que funcionam como mecanismo de legitimação da visão equivocada da sociedade brasileira e capitalista, cuja lógica é a acumulação de capital e a hegemonia das classes dirigentes e, o que é pior, essa visão também atinge a oferta de educação nas prisões.

A educação é um direito garantido constitucionalmente. Contudo, no interior do sistema penal ela é vista e tratada como um benefício e até um privilégio. Alguns profissionais que atuam em estabelecimentos penais acreditam que qualquer ação positiva para os presos significa premiar o comportamento criminoso. Em tal contexto, observam-se contradições nas atitudes e nas ações. De um lado, aqueles que defendem a *educação* como forma de emancipação, da promoção da pessoa privada de liberdade e como uma das estratégias possíveis para sua transformação socioeconômica e cultural; e, do outro lado, os que preferem lidar com um “tratamento penal” somente com o olhar da *segurança*, que visa exclusivamente manter a ordem e a disciplina, por meio de um controle totalitário e violento, subjugando os presos, aplicando procedimentos nada educativos.

A Educação de Jovens e Adultos para privados de liberdade não é um benefício; pelo contrário, é um direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito de o interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional.

Os estabelecimentos penais da atualidade são ainda, hegemonicamente, mais adeptos da punição do que da recuperação do apenado. É um ambiente concebido para negar o exercício da individualidade e da reflexão, para dificultar a prática educativa, minimizando o potencial da educação na recuperação das pessoas encarceradas.

No contexto de privação de liberdade, no Paraná, as ações educacionais, calcadas na legislação educacional vigente no estado e no país, são garantidas na Lei de Execuções Penais, pelos tratados internacionais firmados pelo Brasil, no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, pela legislação

federal e estadual, enfim, devendo atender a modalidade de educação e ensino em suas especificidades nos diferentes níveis, e, sendo extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 19 de maio de 2010, art. 2º).

Em uma pesquisa exploratória realizada pelos pedagogos do CEEBJA, em 2013, junto aos alunos privados de liberdade do CEEBJA Dr. Mário Faraco, constatou-se que 80% eram oriundos de escola pública e aproximadamente 10% nunca frequentaram a escola, vindo a conhecê-la dentro do sistema prisional. O relato em relação ao motivo que levou ao abandono da escola indicou que este se deu para ingressar no mundo do trabalho e também por problemas de disciplina e desinteresse.

As profissões dos internos do sistema penal são as mais variadas, destacando-se a falta de qualificação profissional. A formação profissional foi obtida pela necessidade de sobrevivência e com baixa faixa salarial, a maioria possui renda familiar mensal de um salário mínimo, sendo que 20% recebem de 3 a 5 salários mínimos.

A pesquisa revelou também que a maioria é casada ou mantém união estável, poucos são viúvos e muitos são solteiros (20%). A média de filhos é de 1 a 3. Mesmo presos, mantêm vínculo com a família, em grande parte com os pais, esposa ou marido e filhos. Ao contrário do que se pensa no senso comum, a grande maioria se autodeclara branco, seguido de pardo, independentemente da origem étnica.

Em relação à pergunta quanto ao delito cometido, percebe-se que o tráfico de drogas é o mais frequente e que, muitas vezes, os levaram a outros delitos.

Percebe-se que há uma paridade em relação aos usuários de drogas e não usuários, porém, os que são usuários utilizam várias substâncias, entre as mais comuns o crack, a cocaína, a maconha e o álcool estão sempre presentes.

A população carcerária é bastante diversificada quanto à naturalidade, grande parte é do interior do Paraná, aparecendo também outros estados do Brasil.

Quanto à religião, mais de 90% são evangélicos ou católicos, sendo muito raro indicarem como religião a umbanda e o espiritismo.

Analisando os dados coletados no site do PDI, no final de 2010, havia menos de 4.000 presos estudando no estado do Paraná. Em 2014, equivale a 47% dos apenados matriculados no Sistema Penal do Paraná, enquanto a média

nacional é de 11%, segundo os dados do Infopen (2014), sistema de informações penitenciárias do Ministério da Justiça.

Até o mês de maio de 2014, dos 17.896 presos que se encontram nos 34 estabelecimentos penitenciários do Paraná, em condições de estudar, 8.379 estão de fato estudando. São 3.863 no ensino fundamental, 1.042 estão no ensino médio e 20 no ensino superior; no projeto de remição de pena pela leitura são 2.201 presos e ainda 1.253 que participam de curso de qualificação profissional. Ao mesmo tempo, outros 5.041 presos estão trabalhando em todo o Paraná.

Os dados coletados no site do DEPEN, em dezembro de 2015, indicam que havia menos de 3.820 presos estudando no estado do Paraná, o que equivale a 15% do total de presos que estão matriculados no Sistema Penal do Paraná. Os dados atuais equivalem a 22% de presos que se encontram devidamente matriculados no estado do Paraná.

Retornando aos dados da pesquisa realizada em 2013, quando questionados sobre o significado da escola para sua vida, pode-se constatar nas respostas dadas pelos alunos privados de liberdade que a mudança de vida é sempre lembrada como uma meta a ser alcançada, seguida da expectativa de um trabalho melhor, esperança na vida, na ampliação do conhecimento e na remição pela pena.

3 A FUNÇÃO SOCIAL DO PEDAGOGO

A organização do trabalho pedagógico tem sua trajetória histórica, sofrendo transformações, conforme o contexto em que se insere. Desta forma, as diferentes concepções ou teorias pedagógicas têm sua participação direta e indireta na formação e atuação do pedagogo.

A concepção tradicional de educação possui uma visão centrada no professor, e os conteúdos das disciplinas são memorizados pelos alunos. Segundo Saviani (2012), a concepção tradicional apresenta

[...] um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem (SAVIANI, 2012, p. 68).

Na concepção da pedagogia nova ou moderna centra-se na atividade da existência, com base na essência do movimento filosófico, sendo relevantes no campo pedagógico.

Na concepção humanista moderna, considera-se o homem em sua existência real, caracterizado pelas suas diferenças e nas relações humanas. Esta teoria ganha autonomia por buscar suporte no método científico para compreender os educandos.

Na concepção analítica, há neutralidade e objetividade do conhecimento, tomando por base a corrente filosófica em sua própria função, determinada pela análise da linguagem educacional, descrita nas práticas educativas. Esta concepção originou a concepção tecnicista.

Conforme Saviani (2012),

[...] a pedagogia tecnicista vai pôr-se como uma teoria que busca explicar o fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica, visando a chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa, dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista (SAVIANI, 2012, p. 69).

Esta pedagogia tem uma organização racional valorizando a eficiência dos resultados, sendo que o produto final é o educando qualificado para atender a demanda do mercado de trabalho.

A concepção histórico-crítica, que tem como base o materialismo histórico marxista e os estudos de Vigotski, possui concepção dialética e uma abordagem educacional que é entendida como uma ação direta e intencionalmente produzida na humanidade pela história e coletivamente pelos homens.

O suporte teórico da pedagogia histórico-crítica se propõe a investigar “as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2012, p. 160). Privilegia a construção de uma concepção pedagógica de acordo com a compreensão de mundo e de homem produzidas historicamente.

A concepção que exerce forte influência no trabalho realizado pela pesquisadora dentro da educação prisional é a concepção histórico-crítica, justamente por acreditar na transformação e formação humana, ressignificando esta tomada de consciência na aquisição do conhecimento sociocultural e econômico no processo educacional e social.

A organização do trabalho pedagógico tem sido abordada por alguns dos principais teóricos e pesquisadores da educação, assim, no item a seguir, para melhor compreensão da função fundamental do pedagogo, será discutido o que se entende por pedagogia, sob a perspectiva de Libâneo (2000), Mazzotti (2011) e Saviani (2012).

3.1 O QUE É A PEDAGOGIA? QUAL O PAPEL DO PEDAGOGO?

Conforme Saviani (2010), a pedagogia é uma palavra de origem grega, que é conceituada utilizando dupla referência:

[...] uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa; e o sentido empírico e prático inerente à paideia entendida como a formação da criança para a vida, que reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico como meio e caminho, isto é, a condução da criança (SAVIANI, 2010, p. 11).

Para Libâneo (2010, p. 53), “A pedagogia é a teoria, a reflexão, sobre aspectos da realidade em suas relações com outros aspectos”, estando na própria prática educativa com os suportes teóricos baseados nas ciências a compreensão

intencional e global dos problemas pedagógicos. Para o autor (2010, p.106), a pedagogia é a ciência que estuda o fenômeno de educacional em suas peculiaridades, ciência que trata de “uma prática social caracterizada como ação de influências entre indivíduos e grupos, destinada à configuração da existência humana”.

Assim como Libâneo, Saviani (2007) argumenta que a Pedagogia possui uma relação binômica entre teoria e prática.

Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 102).

Como o trabalho pedagógico é uma prática permeada por teoria, o pedagogo necessita de uma formação continuada, refletindo sobre as práticas pedagógicas no contexto escolar em que está inserido, fundamentando teoricamente tais ações, de modo a exercer seu papel basilar, que é orientar a prática educativa. Conforme Libâneo,

[...] a atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÂNEO, 1996, p. 127).

Segundo Mazzotti (2011, p.19-20), “Pedagogia é um conjunto de enunciados baseados em outras ciências ou em uma filosofia”, sendo possível sustentar que a Pedagogia pode constituir uma ciência da prática educativa. Ainda para Mazzotti (2011, p. 21), Pedagogia é “a reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências sociais e Humanas, procurando delimitar o ‘ser’ do ato educativo”, assim como para Libâneo (2010, p. 54) a “Pedagogia é uma ciência inserida no conjunto das ciências da educação”. Nesta perspectiva, conforme Mazzotti (2011, p. 21), “o objeto de conhecimento seria, então, o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas determinações”.

As ações do trabalho pedagógico ocorrem pela reflexão do embasamento teórico e da prática pedagógica, que podem mediar e ressignificar o ato educativo na tentativa de subsidiar e delimitar as ações pedagógicas.

Mazzotti (2011, p. 34) coloca ainda que “a pedagogia é conceituada como uma rede de enunciados inferenciais sobre o fazer educativo ou rede de significações” e “enunciados, estabelecendo-se os limites formais e empíricos da mesma”. Neste sentido, o autor considera que “seria possível compreender a Pedagogia como uma ciência do fazer educativo, mas, como tal não se confundiria com o próprio fazer que permanece como uma atividade dos educadores”. (MAZZOTTI, 2011, p. 37).

É importante que o pedagogo tenha espaço para estudar e refletir sobre suas ações pedagógicas, de forma a organizar e articular o trabalho pedagógico no contexto escolar em que estiver inserido, para auxiliar os professores sempre que se fizer necessário, no encaminhamento metodológico, subsidiando-os teoricamente, para que os mesmos tenham melhor compreensão de suas práticas pedagógicas.

O profissional que trabalha como pedagogo atua em diversas áreas da prática educativa e em diferentes modalidades de ensino, mas sua atuação principal visa à formação humana. Sendo assim, o pedagogo

[...] atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 2010, p. 52).

Libâneo (2010, p. 24) reforça que “é essencialmente necessária a reconstrução da Pedagogia e a ampliação do campo de ação profissional do pedagogo (especialista em educação)”.

Numa concepção emancipatória, a educação seria o grande fator de humanização, já que ela prepararia os indivíduos para participar na reestruturação da própria civilização tendo em vista o desenvolvimento de toda a humanidade (LIBÂNEO, 2010, p. 159).

Para Libâneo (2010, p. 162), há um paradoxo eminente há muito tempo no campo educacional: “muda a sociedade e somente mais tarde muda a educação”. O autor revela que muitos teóricos e pesquisadores, de certo modo, são “pouco

atentos ao que ocorre na sociedade e no cotidiano da escola”. Ele acredita que toda proposta pedagógica deve estar embasada em uma “prática teórica e uma teoria prática [...] e influir no direcionamento da prática educativa concreta”. (LIBÂNEO, 2010, p. 160).

Percebe-se que a desarticulação entre a teoria e a prática acaba prejudicando ou adiando o desenvolvimento da prática educativa.

A articulação da escola com o mundo do trabalho se torna a possibilidade de realização da cidadania, por meio da internalização de conhecimentos, habilidades técnicas, novas formas de solidariedade social, vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2001, p. 19).

A formação do Curso de Pedagogia exige uma capacitação teórica cada vez mais bem definida, uma vez que os profissionais da educação - professores e pedagogos - no dia a dia escolar realizam atividades práticas, afastando-se do conhecimento científico, nas tomadas de decisões e compromissos éticos. Estes profissionais necessitam desenvolver um olhar investigativo, amparado em conhecimento científico das diferentes esferas para o repensar dos processos educacionais com uma base teórica diretamente relacionada à sua prática.

A Pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, é necessário que invista na explicitação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos e que se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional, referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida (LIBÂNEO, 2001, p. 23).

Deste modo, na presente pesquisa, de natureza empírica e qualitativa, propõe-se a analisar a organização do trabalho pedagógico, num contexto diverso e pleno de restrições, que é a educação prisional, com o objetivo de compreender esta realidade, enquanto construção histórica na sua especificidade e nas contradições apresentadas.

Para isso, pretende-se mostrar a relevância do pedagogo na educação prisional, analisando seu campo de atuação na prática social desta modalidade educativa, com foco sobre a forma como a organização do trabalho pedagógico vem sendo concretizada, com o intuito de valorizar o trabalho de formação humana, apesar das visões antagônicas que perpassam o ambiente da educação prisional.

3.2 AS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO

A principal função do pedagogo é orientar e articular a organização do trabalho pedagógico, entretanto, observa-se certa fragmentação na organização do trabalho pedagógico no interior da escola, tanto pela desvinculação dos conteúdos das disciplinas em relação à prática social, como pela própria origem da instituição escolar, que nasceu articulada a interesses alheios à classe trabalhadora e ao trabalho, resultando neste vício de separação entre teoria e prática, como argumenta Freitas.

[...] o trabalho no interior da atual organização da escola, é “trabalho” desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimentos que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria e prática, seja porque a escola nasceu para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente da prática desde sua origem (FREITAS, 1995, p. 99).

Para cumprir com sua função, o pedagogo realiza várias atividades dentro da estrutura e gestão política educacional nas diferentes modalidades de ensino. Para a organização do trabalho pedagógico propriamente dito, o pedagogo exerce a mediação entre os agentes envolvidos no processo e a sociedade, para atingir as finalidades mais amplas e os objetivos educacionais postos pelo contexto histórico, usando os meios de educação e instrução disponíveis e coerentes com sua formação. Assim, ele

[...] atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 2010, p. 52).

Compreende-se que a organização do trabalho pedagógico está diretamente ligada à Gestão Democrática da escola, que tem o papel/compromisso político com todos os envolvidos no processo educacional, assim como com a mediação entre estes e as finalidades educacionais da escola, especialmente com o processo de emancipação humana, tendo em vista a transformação social. Desta forma, “a escola, como instituição social, que tem como função a democratização dos

conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade”. (PARANÁ, 2010, p. 24).

A Gestão Democrática passa a ser vista sob o ponto de vista da organização coletiva da escola em função dos seus sujeitos. Organizar-se coletivamente exige rigor teórico-prático de quem organiza, decide, dirige, debate, discute a organização escolar. Significa permitir o trabalho específico e ao mesmo tempo, orgânico dos sujeitos em função das necessidades histórico-sociais dos seus alunos. Nesse ínterim, tomaremos aqui, em especial, a possibilidade de trabalho do pedagogo, na tentativa de entender seu papel como mediador da intencionalidade educativa da escola, pela via dos diferentes segmentos que a compõe (PARANÁ, 2010, p. 24).

3.2.1 A organização do trabalho pedagógico

A função do pedagogo passou por diversas transformações, mas percebe-se que a principal atribuição está na articulação e *organização do trabalho pedagógico*, como construção histórica, resultado das mudanças ocorridas nas diferentes fases do desenvolvimento da sociedade que correspondem às diferentes estruturações da sociedade, com consequências na organização da escola e do processo educacional.

Conforme estudos realizados por Hoff (2010), a organização do trabalho pedagógico ou didático, como apresenta este autor, teve suas primeiras formulações mais sistematizadas na era moderna com Ratke,

[...] os principais instrumentos da organização do trabalho didático de Ratke são o ensino coletivo, as séries contínuas e o livro didático. Juntamente com o método intuitivo, instauraram a ruptura com o ensino anterior e apontam para a divisão do trabalho material a formar um trabalho análogo na organização moderna (HOFF, 2010, p. 180).

Nesta perspectiva, o trabalho didático apresenta a educação escolar específica daquele momento, com métodos mais adequados à produção da vida em que estão inseridos no contexto de uma nova organização social e unificação da Alemanha.

Para Hoff, na organização social moderna compreendia-se a

[...] produção manufatureira como libertadora do trabalho servil. A objetivação e a alienação do trabalho não eram de tal tamanho que afastassem a serenidade dos homens ou a consciência autônoma e livre da população” (HOFF, 2010, p. 182).

Assim, a didática apresentada por Ratke “seguia o curso da natureza a ser conhecida, pois esta oferecia o livre operar e uma livre arte de ensinar, harmônica, prazerosa, fácil, cômoda e agradável” (HOFF, 2010, p. 184). Esta forma era um reforço da libertação em favor da organização do trabalho didático tranquilo e alegre.

A organização do trabalho didático em outras épocas passou por alterações em decorrência das diferentes formas sociais de lidar com a realidade educacional.

O processo de mudanças sociais e econômicas, ocorridas no século XVII, trazia consigo a introdução do trabalho mecânico, quando o conhecimento foi aplicado à produção manufatureira.

A nova organização do trabalho didático, caracterizada como a organização mais avançada da época, estabelecia-se análoga à produção manufatureira; reconstituiu-se uma parcela das relações educativas, cuja formação se deu em épocas menos desenvolvidas. [...] Nas escolas das indústrias, a organização do trabalho didático adquiriu caráter de total separação entre o trabalho intelectual e o trabalho material da manufatura. Essa separação dava-se no mesmo espaço escolar [...] colocavam lado a lado o ensino e o trabalho útil (HOFF, 2010, p. 200).

Para Saviani, (2010, p. 20), “a segunda metade do século XIX foi marcada pela euforia industrialista expressa nas exposições universais de produtos da indústria”, que apareciam como propostas da modernidade, com novas metodologias, materiais didáticos e instituições de ensino. “Neste contexto de industrialização, difundiu-se a proposta de organização do trabalho didático denominado método intuitivo”, na qual se envolviam métodos de ensino “entendidos como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula” (SAVIANI, 2010, p. 21) e materiais didáticos que dependiam de diretrizes metodológicas para seu uso essencial pelo professor.

Neste processo, organizava-se o trabalho didático para atender as necessidades hegemônicas da época, preparando as crianças e os jovens para exercer funções no mundo do trabalho, quando concluíssem seus estudos e pudessem reproduzir o trabalho de forma útil.

Entre o final do século XIX e início do século XX, na fase da revolução industrial da produção capitalista marcada pelo taylorismo e fordismo, o trabalho didático teve mudanças significativas com o movimento da Escola Nova,

apresentando dois aspectos bastante característicos a ressaltar: “a instrução técnico-profissional e a psicologia infantil” (SAVIANI, 2010, p. 23).

No campo específico da educação escolar os trabalhos de psicotécnicas pedagógicas voltaram-se para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado na elaboração dos famosos “Testes ABC¹¹” (SAVIANI, 2010, p. 23-24).

Na década de 1920, a pedagogia do método intuitivo ganhou força com o movimento da Escola Nova, influenciando diversas reformas educacionais no final dessa década, no Brasil.

Para Libâneo (2012), a prática pedagógica consiste em elementos sociopolíticos que configuram diferentes pressupostos descritos nas diferentes tendências pedagógicas. Para o autor,

Fica claro que o modo como os professores realizam seus trabalhos, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Saviani (2012) afirma que o termo “concepção pedagógica” está relacionado às “ideias pedagógicas”, que são as ideias educacionais que constituem a prática educativa, no movimento real da educação. As concepções envolvem três níveis:

- O nível da filosofia da educação [...] que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade;
- O nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos [...] que permitem compreender o lugar e o papel da educação na sociedade;
- O nível da prática pedagógica, o modo como é organizado e realizado o ato educativo (SAVIANI, 2012, p.143).

Libâneo (2012) classificou as tendências pedagógicas em: Pedagogia liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista); e a Pedagogia progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos), que se relacionam com questões sociopolíticas da escola.

Para Saviani (2012), a *pedagogia liberal* é justificada pelo sistema capitalista, que defende aos interesses individuais na sociedade, com base nos

¹¹ Testes para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

meios de produção. Tem como função preparar o indivíduo para desempenhar papéis conforme suas aptidões. A pedagogia liberal iniciou com a pedagogia tradicional.

Na *pedagogia tradicional*, os conteúdos transmitidos pelo professor deveriam ser memorizados pelos alunos; ela “foi introduzida no final do século XIX [...] e tem uma visão pedagógica centrada no educador” (SAVIANI, 2012, p. 144). Para Libâneo (2012, p. 22), a tendência tradicional “se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa”.

Segundo Libâneo (2012), a *pedagogia renovada progressivista* responsabiliza a escola por suprir as necessidades de construção e reconstrução do objeto do conhecimento, numa interação de desafios cognitivos e situações problema, defende a ideia de “aprender fazendo”. Também conhecida como *pedagogia escolanovista*, que “é uma denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2012, p. 155). Nela, a criança é o centro do processo educativo, no qual o ensino parte do interesse das crianças (século XX).

A *pedagogia não diretiva* configura-se como uma “visão antiautoritária e tem o entendimento de que o educador deve intervir o mínimo possível, [...] cuja formulação mais sistemática se deve à pedagogia institucional” (SAVIANI, 2012, p. 166). Prevalece a formação de atitudes, neste sentido, a escola está mais preocupada com questões psicológicas, a ênfase é dada nas relações. Segundo Libâneo (2012, p. 28-29), esta tendência “propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas [...] desenvolve a valorização do eu”.

A *pedagogia tecnicista* surge por volta de 1960, “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2012, p. 174). O processo educativo passou por uma reorganização para ser objetivo e operacional, com menor custo. Conforme Libâneo (2012), a escola segue a ordem social vigente, o mercado capitalista articulado com o sistema produtivo. “Seu interesse imediato é produzir “componentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LIBÂNEO, 2012, p. 30). Os princípios científicos são estabelecidos e

ordenados de acordo com os especialistas, sendo valorizada a pedagogia do “aprender a fazer”.

Saviani (2010, p. 27) sintetiza algumas das diferentes correntes pedagógicas que teriam orientado a organização do trabalho didático, citando sua característica central. Assim, para ele, a questão central para a pedagogia tradicional “é aprender; para a pedagogia nova, aprender a aprender; e para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

A reorganização das escolas, ocorrida na década de 1960 e 1970, caracterizou-se por um processo de racionalização/burocratização, aumentando o caos no campo educativo, pela valorização da homogeneidade, provocando a descontinuidade, fragmentação e inviabilização do ato pedagógico. A pedagogia tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas, e trouxe influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores (SAVIANI, 2010, p. 27-28).

A *pedagogia progressista*, segundo Libâneo (2012), é usada como instrumento de luta das diferentes classes e práxis sociais e, entre elas, a dos professores, porque parte “de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação (LIBÂNEO, 2012, p. 33)”.

Por volta de 1960, estrutura-se a *pedagogia libertadora*, com ênfase nos movimentos sociais e culturais, valorizando o interesse e as vivências dos educandos. De acordo com Saviani (2012, p. 155), a pedagogia libertadora “põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos”. Por sua vez, Libâneo (2012) reforça que a atividade ofertada ao aluno é mediada pela realidade que apreende, extraíndo-se dela o conteúdo de aprendizagem, valorizando a realidade social de opressão, mas visando a uma transformação.

Conforme Libâneo (2012, p. 37), a *pedagogia libertária* descreve que “a ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “contaminado” todo sistema”. A ênfase é dada na aprendizagem informal e a negação a qualquer tipo de repressão. Para Saviani (2012), na *pedagogia libertária* seus adeptos “não ficam apenas no estudo das ideias. Buscam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas” (SAVIANI, 2012, p. 163).

A organização do trabalho didático já na fase da produtividade capitalista, aproximadamente na década de 1970, orienta-se pela neutralidade científica. Para Saviani, a organização escolar é reforçada pelos

[...] princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. [...] buscou planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (SAVIANI, 2010, p. 25-26).

Diante do contexto teórico do tecnicismo pedagógico, o componente principal é o professor, e o aluno ocupa a posição secundária; neste sentido, busca-se a garantia da eficiência, corrigindo possíveis deficiências do professor e maximizando as intervenções a serem realizadas. O equilíbrio do sistema social é o resultado essencial alcançado pelo funcionamento eficaz do desempenho realizado por cada um dos componentes deste sistema.

Depois de 1985, estruturou-se uma nova corrente pedagógica, que foi denominada por Libâneo como *pedagogia crítico-social dos conteúdos*. “Nessa proposta pedagógica, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais” (SAVIANI, 2012, p. 153). Libâneo (2012) enfatiza esta tendência porque a função desta pedagogia “é dar um passo à frente [...] que a escola sirva aos interesses populares”, de forma a garantir a “ressonância na vida dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 40).

Nesta mesma época, Saviani (2012) apresenta em suas produções a chamada *pedagogia histórico-crítica*, com base na fundamentação teórica da produção e existência humana, bem como da sociedade dominada pelo capital.

A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2012, p. 160).

A ênfase nesta tendência se dá na difusão e valorização dos conteúdos, com significado humano e social, como fator primordial na apropriação do saber, rumo à transformação da sociedade. A intervenção do professor é no sentido de acreditar nas possibilidades de o aluno ir mais longe, prolongando as experiências

vividas. Os métodos utilizados na pedagogia crítico-social dos conteúdos favorecem a articulação e o vínculo com as realidades sociais, estabelecendo, desta forma, relação entre a teoria e a prática.

Na década de 1990, conforme o Caderno Temático de Organização do Trabalho Pedagógico do Paraná (PARANÁ, 2010), apresenta-se uma ruptura em relação à fundamentação teórica utilizada anteriormente, pois o “Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná” foi elaborado à luz das produções teóricas de Saviani, no que se refere à intencionalidade dos conteúdos visando à formação cultural das massas.

A fim de fazer um recorte histórico de explicitação de um dado “conceito” de currículo, podemos destacar o conceito trazido pelo “Currículo Básico da Escola Pública do Estado do Paraná”. O currículo Básico de 90 foi organizado à luz dos referenciais teóricos de Dermeval Saviani, considerado o “pai” da Pedagogia Histórico-Crítica. A intenção desta pedagogia e de outras de cunho progressista era superar e contrastar o espírito classista e dominante da sociedade sob o modo de produção capitalista, que trouxe no seu bojo as inspirações liberais e tecnicistas da ditadura (PARANÁ, 2010, p. 32).

Na última década do século XX, no contexto da globalização neoliberal, segundo Saviani (2010, p. 28), nessa nova fase “das ideias pedagógicas, trata-se de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, [...] suas referências se encontram fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precedem”. Saviani considera este momento marcado por certo ecletismo que retoma tendências anteriores, dando-lhe “novas” roupagens, classificadas pelo autor como Neoprodutivismo, Neoescolanovismo, Neoconstrutivismo e Neotecnicismo.

O *Neoprodutivismo* tem o pressuposto na ordem econômica atual e na dispensa à mão de obra pela crescente automação. Estimula a competição, maximiza a produtividade e a extração de mais-valia, enfatizando a “pedagogia da exclusão”.

O *Neoescolanovismo* usa o “aprender a aprender”, lema ligado à necessidade exigida na esfera da empregabilidade, no qual se delinearão as bases pedagógicas com características *light*, sem rigor teórico ou precisão conceitual, difundidas em diferentes espaços educativos ou não.

O *Neoconstrutivismo* tem como foco a ação que constrói o conhecimento, valorizando os saberes docentes centrados na experiência cotidiana. A adaptação

ao meio se dá pelas competências cognitivas e afetivo-emocionais, enfatizando a “pedagogia das competências”.

O *Neotecnicismo* manifestou-se sob a égide do conceito caro ao processo produtivo, que é a qualidade total, a escola é a empresa e os alunos são produtos, o educador é o treinador e a educação torna-se doutrinação, treinamento para o mercado capitalista, enfatizando o “método da qualidade total”.

Segundo Saviani (2010), essa diversificação tem ocorrido com a abertura de faculdades e cursos guiados pelos interesses do mercado capitalista, no espírito das “universidades corporativas”, “com base no entendimento de que todos são clientes” (SAVIANI, 2010, p.35).

Pabis (2014) assevera:

Esses fatores fizeram com que o trabalho nas escolas se tornasse complexo. Diante desta complexidade, tornava-se inegável a necessidade de um profissional que organizasse o trabalho pedagógico na escola no sentido de que ela cumpra a sua função social – formar cidadãos críticos e participativos (PABIS, 2014, p. 30).

Observa-se que a organização do trabalho pedagógico é sustentada por uma concepção teórica, a qual atende às demandas do contexto histórico. Por isso se faz necessária a reflexão permanente por parte do pedagogo sobre a sua ação pedagógica, criando espaços para discussão, desconstrução e reconstrução do trabalho pedagógico, numa perspectiva teórica e crítica.

Desta forma, a dialética da relação entre a teoria e a prática, que são dimensões fundamentais e distintas da experiência humana, caracteriza uma relação inseparável que não pode jamais ser negligenciada.

Para Saviani (2012),

[...] a prática é a razão da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática [...], a prática depende igualmente da teoria (SAVIANI, 2012, p. 108).

Segundo Saviani (2012, p.110), a pedagogia histórico-crítica se propôs a formular uma proposta de mediação “da prática social global”, na qual “a prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”.

Desta maneira, a pedagogia histórico-crítica desenvolveu uma metodologia mediadora da prática social comum aos professores e alunos, mas vivenciada diferentemente por estes: o professor tem uma visão sintética e o aluno uma compreensão sincrética.

Nessa perspectiva, a organização do PPC da EJA/PR (2015) prioriza os conteúdos vinculados à cultura dos alunos, valorizando a dimensão sociocultural ocorrida na trajetória histórica, propondo três eixos articuladores dos conteúdos para a EJA: cultura, trabalho e tempo.

O eixo **cultura** considera o trabalho, a produção e a criação de significados na compreensão das relações sociais.

O eixo **trabalho** está articulado às atividades humanas desenvolvidas como forma de sobrevivência, oportunizando melhoria na qualidade de vida e aquisição aos bens gerados nas relações humanas.

O eixo **tempo** valoriza os diferentes tempos de aprendizagem do aluno da EJA, considerando os diferentes saberes construídos frente à diversidade desta modalidade de ensino e valorizando o autoconhecimento e a formação humana.

O ser humano desenvolveu diferentes formas de organização das relações da sociedade e trabalho, significando historicamente esta trajetória.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para EJA/PR (2006) orientam que o currículo deve ser organizado e articulado para a construção dos diferentes saberes e compreensão do conhecimento gerado pela humanidade, com a intenção de transformá-lo, interagindo conforme as necessidades estabelecidas nas relações sociais.

O conhecimento produzido pela humanidade resulta da ação intencional sobre a natureza para transformá-la e adequá-la às necessidades geradas nas relações sociais. Nesse processo, os seres humanos constroem sua segunda natureza, simbólica e cultural, diferenciando-se das demais espécies à medida que se tornam capazes de criar e recriar a própria existência, desenvolver ideias e sistemas simbólicos complexos, como por exemplo a linguagem, elaborar o pensamento, a atividade reflexiva e a consciência de si mesmos como seres racionais e sociais (PARANÁ, DC-EJA, 2006, p. 36).

No entanto, qual método didático orienta esta tendência pedagógica? Saviani estabelece três etapas essenciais neste método. Conforme o autor (2012), o trabalho pedagógico como processo de mediação possibilita a inserção crítica e método intencional do educando no âmbito da sociedade, objetivando: a *problematização*, de forma que se tome consciência dos problemas a serem enfrentados na sociedade; a *instrumentação*, que é a fase em que se apropriam as teorias e práticas para compreender e resolver problemas; e a *catarse*, que é quando se incorporam os conhecimentos do trabalho pedagógico e se estabelecem relações com suas próprias vidas.

Saviani (2012) esclarece que

[...] a mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida em confronto com a prática social do ponto de chegada é e não é a mesma [...], uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2012, p. 113).

Deste modo, espera-se que o pedagogo da escola pública assessore as questões pedagógicas educacionais e organize o coletivo da escola na construção e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP), conforme os determinantes socioculturais, políticos e econômicos.

Entretanto, conforme pesquisa realizada por Pabis (2014),

[...] percebe-se que o pedagogo permanece como o guardião das políticas educacionais traçadas por um tipo de Estado que, conforme a concepção marxista, é a própria expressão da sociedade que atende, mantendo os interesses da classe dominante determinada pela lógica do capital (PABIS, 2014, p. 16).

No Paraná, o professor pedagogo exerce as atribuições que constam no documento Função do Pedagogo¹², para mediar as relações entre as políticas educacionais (estado) e a sociedade. Contudo, na prática percebe-se que o pedagogo está sobrecarregado com diversas atividades conhecidas como

¹² Conforme o edital de concurso nº 037/2004, para provimento de cargo Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de professor pedagogo na Educação Básica, documento que descreve (páginas 2 - 3) as atividades atribuídas ao professor pedagogo nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Paraná.

emergenciais e rotineiras, o que vem a descaracterizar e dificultar sua principal atividade na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista uma educação transformadora e emancipadora.

Conforme Pabis (2014),

Os pedagogos que atuam nas escolas públicas do Paraná expressam os conflitos que vivenciam entre a formação que receberam na Universidade, as orientações recebidas pelo Estado e a prática que desenvolvem, e, além disso, entre as suas convicções pessoais e os posicionamentos que precisam apresentar, dentre outros (PABIS, 2014, p. 17).

As diversas atribuições assumidas pelos pedagogos que trabalham nas escolas públicas do Paraná sobrepõem-se às questões pedagógicas que deveriam ser a sua função principal na escola, mediando o processo educacional para a transformação e emancipação do cidadão.

Diante destes teóricos, pode-se perceber a importância do pedagogo frente à organização do trabalho pedagógico nos estabelecimentos educacionais. Na educação prisional também se faz necessária a presença de um profissional comprometido com a formação do sujeito privado de liberdade, para a sua transformação emancipadora e reinserção na sociedade, como em qualquer outra escola pública. Nesse sentido, no próximo item será analisada a organização do trabalho pedagógico na escola objeto desta pesquisa.

3.2.2 A organização do trabalho pedagógico no CEEBJA Dr. Mário Faraco

O CEEBJA Dr. Mário Faraco é um estabelecimento de ensino que está localizado em Piraquara, mas atende diferentes unidades penais¹³ na região metropolitana de Curitiba, com vistas à oferta de escolarização para os sujeitos privados de liberdade, conforme o Quadro 1, a seguir:

Sigla	Nome da Unidade	Município
CCC	Casa de Custódia de Curitiba	Araucária
CCP	Centro de Custódia de Piraquara	Pinhais
CCSJP	Casa de Custódia de São José dos Pinhais	São José dos Pinhais
CMP	Complexo Médico Penal	Pinhais

¹³ São 11 unidades penais, mas algumas estão subdivididas, operando em diferentes locais.

Sigla	Nome da Unidade	Município
CRAF	Centro de Regime Semiaberto Feminino	Curitiba
	Centro de Regime Semiaberto da Lapa	Lapa
CPAI	Colônia Penal Agroindustrial do Paraná	Piraquara
PARQUE	Colônia Penal Agroindustrial do Paraná	Piraquara
PSICULTURA	Colônia Penal Agroindustrial do Paraná	Piraquara
OLARIA	Colônia Penal Agroindustrial do Paraná	Piraquara
PCE	Penitenciária Central do Estado	Piraquara
PCEF	Penitenciária Central do Estado Feminina	Piraquara
PFP	Penitenciária Feminina do Paraná	Piraquara
PEP I	Penitenciária Estadual de Piraquara	Piraquara
PEP II	Penitenciária Estadual de Piraquara II	Piraquara
	Socioeducação São Francisco	Piraquara

QUADRO 2 – UNIDADES PENAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA - 2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas no PPP do CEEBJA Dr. Mário Faraco.

Os dados apresentados em dezembro de 2014, no Estado do Paraná, apresentavam 17.741 presos (entre provisórios e condenados) e destes, apenas 3.768 estavam matriculados nas escolas. No CEEBJA Dr. Mário Faraco encontravam-se 1.231 presos matriculados.

Para atender a esta demanda em todas as unidades penitenciárias, o CEEBJA Dr. Mário Faraco possui um quadro de 79 professores que trabalham diretamente em sala de aula com alunos privados de liberdade e 23 pedagogos que pertencem ao quadro próprio de profissionais do CEEBJA Dr. Mário Faraco e foram cedidos pela SEED, por convênio de cooperação técnica com a SEJU/SESP, sendo que, destes, 13 pedagogos atuam diretamente nas unidades penais e 10 pedagogas atuam na sede central do CEEBJA. Atualmente, existe apenas uma pedagoga que pertence à Secretaria Estadual de Justiça.

Sigla	Prof. em sala de aula	Pedagogo de unidade	Pedagogo do CEEBJA
CCC	80 h/a	40 h/a	10 h/a
CCP	20 h/a	20 h/a	-
CCSJP	40 h/a	40 h/a	-
CMP	160 h/a	40 h/a	10 h/a
CRAF	60 h/a	20 h/a	10 h/a
CPAI	440 h/a	100 h/a	60 h/a

Sigla	Prof. em sala de aula	Pedagogo de unidade	Pedagogo do CEEBJA
PARQUE	60 h/a	-	10 h/a
PSICULTURA	-	-	-
OLARIA	20 h/a	-	10 h/a
PCE	80 h/a	60 h/a	10 h/a
PCEF	160 h/a	40 h/a	40 h/a
PFP	140 h/a	40 h/a	20 h/a
PEP I	20 h/a	10 h/a	-
PEP II	-	40 h/a	10 h/a

QUADRO 3 – DEMANDA DE CARGA HORÁRIA POR PROFISSIONAIS DISTRIBUÍDAS NAS UNIDADES PENAIS.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações coletadas na secretaria do CEEBJA Dr. Mário Faraco (em 2016).

Os pedagogos que atuam diretamente na sede central do CEEBJA Dr. Mário Faraco realizam reuniões periódicas para organizar e articular o trabalho pedagógico junto aos grupos de trabalho. A proposta, desde 2012, é para ter um pedagogo do CEEBJA em cada unidade prisional, porém, no contexto atual há um acúmulo de unidades para alguns pedagogos, pela falta de profissionais para atender a demanda necessária. Caso algum pedagogo necessite ficar afastado do trabalho, outro pedagogo da própria equipe do CEEBJA deverá cobrir a unidade deste profissional afastado, e o mesmo tem acontecido com os pedagogos de unidade.

No CEEBJA Dr. Mário Faraco há reuniões mensais de grupos de estudo¹⁴ e momentos organizados pela SEED/PR, tendo em vista a formação continuada, formação em ação e semana pedagógica. Cabe aos pedagogos (do CEEBJA) a responsabilidade de coordenar seus respectivos grupos de estudo. Nestes são propostos assuntos pertinentes ao desenvolvimento da organização pedagógica ou a reflexão e o encaminhamento de questões que se fazem necessárias naquela realidade escolar.

Em outros momentos, são organizados os encontros de formação continuada orientada pela SEED/PR ou como resultado de encaminhamento, intervenções de acordo com as necessidades das práticas docentes ou problemas e dificuldades encontradas para a realização dos trabalhos nas unidades prisionais.

¹⁴ Há quatro grupos de estudos que são divididos por área do conhecimento, para melhor organização dos estudos, discussões e condução do trabalho pedagógico.

Nestes encontros, o pedagogo precisa refletir sobre suas atribuições, para organizar, promover, coordenar as reuniões pedagógicas e grupos de estudo, levantando questões e elaborando propostas de intervenção, de acordo com a realidade da educação prisional e de cada unidade prisional.

É preciso que o pedagogo articule e coordene, junto com a equipe gestora, de forma participativa, a discussão e atualização do Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Regimento Escolar, o Plano de Trabalho Docente, o Plano de Ação da Escola, de modo que estes se efetivem, enfatizando as especificidades da EJA no sistema prisional e a função social da escola.

Para trabalhar na função de pedagogo nas unidades penais e nos estabelecimentos de ensino responsáveis pelo atendimento educacional e profissional de educandos privados de liberdade, o candidato à função precisa passar por um processo de seleção.

Esta seleção dos servidores públicos da SEED, para suprir a demanda de cada estabelecimento de ensino da rede estadual de educação básica que oferta a Educação de Jovens e Adultos para educandos privados de liberdade, dá-se sob a coordenação de uma comissão mista da SEED/SEJU, conforme o último Edital n.º 01/2012 – DG/SEED, a seguir:

O Diretor-Geral da Secretaria de Estado da Educação em Exercício, no uso das atribuições legais que lhe confere a Resolução n.º 6.014/2011 – DG/SEED, com base na Resolução Conjunta n.º 01/2011 - SEED/SEJU/SECJ e na Resolução Conjunta n.º 03/2011 – SEED/SEJU, e considerando a necessidade de suprir a função de Pedagogo das Unidades Penais do Estado, através de Processo de Seleção para profissionais do Quadro Próprio do Magistério – QPM, que estarão vinculados aos estabelecimentos responsáveis pela oferta da Educação de Jovens e Adultos a educandos em privação de liberdade, nas Unidades Penais do Estado do Paraná, através da parceria com a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU (PARANÁ, 2012).

Este edital estabelece o regulamento do processo de seleção que será coordenado, supervisionado e executado por uma comissão composta por seis pessoas com curso superior, de diferentes segmentos e com atribuições específicas.

A seleção acontece em duas etapas, com nota equivalente a 50% para análise do Currículo e os outros 50% correspondem à entrevista (com apresentação oral e por escrito do memorial descritivo).

Os candidatos inscritos no processo de seleção devem atender e comprovar alguns requisitos, conforme o Edital n.º 01/2012 (PARANÁ, 2012):

- Ser estatutário;
- Ser concursado na função pretendida;
- Ter cumprido o Estágio Probatório;
- Possuir 40 horas no QPM ou dois de 20 horas;
- Não possuir antecedentes criminais;
- Não ter sofrido penalidade no exercício de cargo público ou atividades profissionais;
- Não ter sido desligado ou descumprido as normas de conduta funcional;
- Outros itens.

Existe um quadro de critérios para pontuação no processo de seleção da entrevista, no qual são avaliadas: a experiência profissional; a assiduidade; a formação; e a proposta de abordagem. Para trabalhar com a educação prisional, o profissional recebe da SEJU/SESP uma gratificação de aproximadamente 100% sobre o salário base de seu holerite.

Para exercer a função de pedagogo na unidade prisional, existe uma relação das atribuições a serem realizadas pelo profissional, que estão especificadas no Edital nº 01/2012 – DG/SEED, seguindo os procedimentos de segurança, conforme as normas e diretrizes da SEJU.

O pedagogo que atua na unidade prisional realiza várias atribuições, e aqui serão relatadas apenas algumas: “entrevista de triagem dos presos quando entram na unidade penal” (PARANÁ, 2012), consultando registrando e atualizando o Sistema de Informações Penitenciário (SPR), sendo esta atividade de competência exclusiva do pedagogo de unidade, conforme prevê a legislação. O pedagogo também auxilia na organização, articulação da implementação de ações pedagógicas e culturais a serem ofertadas em cursos governamentais, não-governamentais ou de instituições aos alunos privados de liberdade; conhecer, acompanhar e opinar na reorganização do projeto político-pedagógico do CEEBJA; organizar, junto com o pedagogo do CEEBJA, a definição das disciplinas a serem ofertadas na unidade prisional; acompanhar o processo de matrícula definido pelo DEPEN, no sentido de auxiliar na mudança do comportamento criminoso; acompanhar e justificar as faltas dos presos quando estiverem de portaria; orientar quanto ao uso e autorização de materiais a serem utilizados dentro da unidade prisional.

O pedagogo que trabalha pelo CEEBJA desenvolverá suas funções previstas no Regimento Escolar e com as orientações indicadas pela equipe gestora da instituição local.

O pedagogo de unidade e o pedagogo do CEEBJA realizam também o controle mensal da movimentação dos alunos que se encontram no processo de escolarização e em privação de liberdade, bem como fazem as matrículas nas disciplinas ofertadas em cada unidade prisional, transferência, desistência e conclusão de disciplina ou de curso.

Pode-se observar, por estas características das funções desempenhadas, que os pedagogos exercem uma função bem burocrática nas unidades penais, por ser um espaço de privação de liberdade e por haver uma falha na compreensão, por parte do sistema penal, da necessidade e do direito de estudar, garantido em lei para o sujeito que se encontra em privação de liberdade, e do papel do pedagogo para encaminhar a ação educacional.

Uma questão importante a destacar é que os pedagogos que trabalham ou desejam trabalhar na educação prisional precisam se desvincular de possíveis preconceitos em relação ao delito cometido pelo preso. Neste sentido, a orientação recebida pela SEJU é que os profissionais da educação não tomem conhecimento do delito cometido pelo aluno que se encontra em privação de liberdade, justamente para evitar discriminação.

Além das atribuições já colocadas, o pedagogo precisa articular o trabalho pedagógico, de forma a organizar e desenvolver junto ao quadro de professores a formação continuada que permita proporcionar melhor visão e discussão sobre a realidade em que está inserido, o que implica valorizar seu trabalho, suas experiências e práticas realizadas, procurando sempre refletir nas suas relações com a teoria. A seguir, será visto em que consiste a formação continuada.

3.2.3 A formação continuada

Para o desenvolvimento do trabalho do pedagogo, é fundamental a formação continuada, não apenas do próprio pedagogo, mas das pessoas que estão sob sua responsabilidade. Por ser um trabalho complexo, requer estudos do contexto e o acompanhamento da produção do conhecimento acadêmico, com

vistas a subsidiar mudanças necessárias nas práticas pedagógicas. Requer, também, reconhecimento das próprias limitações para poder superá-las.

O pedagogo pode favorecer momentos de reflexão e tomada de consciência, ao organizar estudos e proporcionar a reflexão teórica dos docentes sobre suas próprias ações pedagógicas e as dificuldades encontradas para desenvolver seus trabalhos, possibilitando condições para os docentes tornarem-se autores de suas próprias práticas pedagógicas.

Mudar práticas tem vários significados e implica principalmente mudança nas formas de relacionamentos, porque nas relações educacionais é comum ocorrerem conflitos, desgastes físicos e emocionais, pelas diferentes formas de ver e interagir com o mundo. Isso ocorre justamente porque interesses, valores e expectativas das diferentes pessoas envolvidas no interior de uma escola são divergentes. Significa também empreender e aceitar propostas de mudanças que alteram hábitos, tradições, práticas e concepções.

Segundo Garrido (2009):

[...] mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional [...] significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa: lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras. [...] Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional (GARRIDO, 2009, p. 10).

Todas estas transformações, muitas vezes necessárias, nem sempre são assimiladas de forma amigável e tranquila, haja vista que normalmente o pedagogo encontra resistência dos docentes, porque o novo gera desconforto, sendo necessário sair da zona de conforto para refletir, analisar e assimilar o que está sendo proposto.

Aquelas aprendizagens assimiladas na formação docente inicial ou no decorrer da interação com os colegas profissionais acabaram fortalecendo não só as práticas pedagógicas, mas também a própria identidade enquanto profissional da educação inserido num determinado contexto histórico-crítico.

O processo de construção da identidade do sujeito é situado historicamente. Pimenta (2012, p. 19) reforça que “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. Algumas

profissões surgem com os tempos, outras se cristalizam com a legalidade, com as formalidades ou burocracias; outras, por sua vez, se transformam conforme as necessidades da sociedade, que é o caso do pedagogo.

Mas o que é necessário para exercer a função de pedagogo?

Para se obter êxito no trabalhar coletivo, se faz necessário respeitar as diferenças, dificuldades e limitações. Mas é fundamental, ainda, o compromisso, o envolvimento, a confiança, o espírito de cooperação, para fortalecer o convívio com as pessoas da escola.

O trabalho com a formação docente, reforçam Placco e Silva (2009, p. 25), “favorece uma postura crítica diante das múltiplas interpretações e ações que têm sido desenvolvidas na formação de professores”. A formação docente busca superar os modelos de forma única e possíveis dificuldades ou desafios, no sentido de ampliar o universo cultural e científico daqueles que ensinam.

Segundo Placco e Silva (2009, p. 26), é preciso pensar sobre algumas possibilidades para a formação, abordando pelo menos seis dimensões sob a perspectiva das autoras:

- 1º. *Da formação técnico-científica* – considerando o “progresso científico e a rapidez com que as mudanças ocorrem nos diferentes campos”, ampliando e sistematizando o conhecimento para garantir a flexibilidade às mudanças do campo conceitual, articulado com as práticas e outros saberes, possibilitando espaço para a produção;
- 2º. *Da formação continuada* – continuar pesquisando, buscando novas informações, analisando-as com interesse em prosseguir com sua formação continuada. É um processo complexo, conquistado em diferentes espaços/atividades, estimulando outros saberes e favorecendo a apropriação de conhecimento;
- 3º. *Do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico* – fica evidente a dificuldade do trabalho isolado. O trabalho colaborativo é uma ação planejada e intencional desenvolvida no processo de formação;
- 4º. *Dos saberes para ensinar* – dependem de que tipo de homem se quer formar, tendo em vista o tipo de sociedade que se deseja. É preciso ter claro os objetivos educacionais e o compromisso profissional com a formação do cidadão;

- 5º. *Da formação crítico-reflexiva* – perceber as ações que realiza, refletindo e avaliando a necessidade de transformá-las, sendo necessária a autorregulação deste funcionamento para qualquer processo formativo.
- 6º. *Da formação avaliativa* – interpretar a capacidade avaliativa do docente em relação à sua prática pedagógica, desenvolvendo algumas habilidades, como coletar, analisar, levantar dados e encaminhar possíveis soluções aos problemas encontrados.

Ainda pensando no processo de formação docente no espaço escolar, é preciso refletir sobre a centralidade da aquisição do conhecimento relativo à área de atuação docente, as metodologias de ensino, ampliando as possibilidades da criatividade, da autonomia, da crítica e busca constante pela apropriação do conhecimento específico e também pedagógico ou didático.

O processo de formação continuada requer situar e contextualizar as necessidades locais, podendo ser contemplada mais de uma dimensão, de acordo com espaço/tempo em que esta formação estiver ocorrendo, privilegiando as dimensões apresentadas.

Segundo Placco e Silva (2009):

[...] esse referencial permite assumir que, diante de tantas e tão profundas transformações sociais, delinea-se uma condição diferente [...], e, portanto, sua formação também exige um repensar de objetivos e modalidades para o processo de formação docente (PLACCO; SILVA, 2006, p. 30).

Essas alternativas podem favorecer a reflexão, por parte do docente, sobre suas práticas, sucessos e dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, refletindo com os colegas, nos espaços coletivos sobre suas práticas docentes, com o objetivo da produção do conhecimento, das inovações curriculares, metodológicas e avaliativas, com o objetivo principal da formação docente.

As reuniões nas escolas permitem a comunicação e a construção do saber. Bruno e Christov (2006, p. 56) afirmam que “o momento de reflexão que vem acontecendo em muitas escolas tem merecido a atenção de formadores e pesquisadores pelas dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem”. Percebe-se, desta forma, a importância dessa reflexão para a autoavaliação dos

professores sobre suas práticas, trocando experiências e aprofundando conhecimentos relativos ao processo de ensino.

Observa-se que a sistematização dos saberes sobre a prática docente é fundamental, porque parte da observação e dos registros sistematizados desta prática e podem dar oportunidade à construção de novos saberes. Esta ideia do registro é defendida por Bruno e Christov (2006):

Observar a prática, registrando percepções, problemas, avanços, dúvidas e dificuldades pode ampliar a habilidade de leitura reflexiva sobre o real e favorecer a autonomia compreensiva e de intervenção do sujeito que observa e escreve sobre seu fazer pedagógico (BRUNO; CHRISTOV, 2006, p. 62).

Muitas conquistas foram alcançadas pelos profissionais da educação, entre as quais a ampliação da hora atividade, o que permite que o professor planeje e se organize, bem como aconteçam momentos de reflexão coletiva e prazerosa, por se considerar tais dinâmicas produtivas e estimuladoras, no sentido de superação dos problemas encontrados na rotina diária.

As reuniões que acontecem nos espaços escolares permitem momentos de reflexão acerca do contexto histórico e das necessidades de produção, transformando a realidade de acordo com suas especificidades.

Para Bruno e Christov (2006):

[...] os momentos de reflexão que acontecem nas escolas: - representam uma conquista dos professores; requerem tempo e metodologia para reflexão a fim de se constituírem em espaço de comunicação efetiva entre professores; significam oportunidade para a construção do projeto de escola; significam oportunidade para formação pessoal e profissional; significam espaço de autoria e compreensão da própria experiência (BRUNO; CHRISTOV, 2006, p. 63).

Isto posto, a sociedade precisa se organizar e criar momentos e espaços de desalienação, de forma que as pessoas procurem alternativas para estabelecer e manter relacionamento reflexivo numa práxis libertadora. Vasconcellos (2013, p. 119) reforça que “os sujeitos vão sendo despertados para uma nova consciência pela convivência reflexiva, e isto permite a cada um assumir tarefas num nível cada vez mais profundo e crítico”. Esta é uma condição para uma prática transformadora.

Este espaço reflexivo também pode e deve ser promovido pela unidade escolar, no sentido de trocar experiências como novas descobertas, partilhar

esperanças, angústias, dúvidas e problemas. Ademais, sistematizar e refletir sobre as práticas e possíveis problemas encontrados, buscando significado e suporte teórico sempre que necessário; pensar em formas de intervenção pessoais ou coletivas, com o foco no replanejar de acordo com a realidade local. É fundamental a avaliação do trabalho no sentido de consolidar ou superar dificuldades na interação educacional.

A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados (VASCONCELLOS, 2013, p. 123).

Observa-se que, em muitos casos, os docentes em início de carreira se aproximam dos que são mais experientes e estes, por sua vez, passam dicas de como fazer ou conduzir suas aulas ou possíveis problemas. Normalmente, perde-se a oportunidade de socializar e sistematizar estes problemas, durante a formação continuada.

A reunião é um espaço privilegiado para o resgate do saber de mediação do professor, qual seja, a mediação que o docente faz entre os saberes das ciências de referência com os quais trabalha e os saberes pedagógicos (o saber-fazer do cotidiano da sala de aula) (VASCONCELLOS, 2013, p. 123).

O saber docente vai além do modelo teoria/prática aprendido na ou durante a sua formação. Existe aquele saber acumulado no percurso de suas experiências, que deveria ser socializado, permitindo com que se (re)elaborem tais práticas, na reflexão coletiva, para que todos tomem consciência sobre estas experiências durante sua formação. É fundamental o diálogo entre os docentes, a fim de enriquecer suas práticas, aproveitando este espaço de formação cultural e simultânea, no sentido de ensinar e aprender.

Para Orsolon (2001, p.18), “é necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes dos envolvidos no processo”. Mudar requer diálogo, troca de experiências, é um trabalho coletivo, com respeito às diferenças de pontos de vista.

Vasconcellos (2013, p. 125) expõe que “o trabalho coletivo é parte constituinte do método de trabalho na perspectiva dialética-libertadora”. Os espaços coletivos devem ser marcados com reuniões por área e outras gerais, porque o

trabalho ficará mais articulado. Vasconcellos (2013, p.127) reforça que “é preciso avançar, analisar criticamente a realidade, estabelecer objetivos e estratégias de intervenção”, na busca de atender as necessidades vindas da prática do grupo, de forma integrada e efetiva.

Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização (incluindo aí a avaliação) de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula e na escola. (VASCONCELLOS, 2013, p. 133)

Todos os profissionais da escola exercem um papel de ator que compõe o coletivo da escola, comprometido com o conhecimento. O pedagogo organiza e coordena o processo de formação continuada, normalmente seguindo as orientações da secretaria ou outro órgão mantenedor da escola. Orsolon (2001) acredita ser necessário que o coordenador pedagógico direcione as atividades, com a finalidade de se explicitar o compromisso de todos com a prática pedagógica desejada, o pedagogo para orientar

[...] suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora (ORSOLON, 2001, p. 19).

Vasconcellos (2013, p. 57) reforça que “para favorecer a mudança da prática pedagógica, basicamente, o papel da equipe de direção é criar um clima de confiança, pautado numa ética libertadora e no autêntico diálogo”. Logo, esta tomada de consciência é importante no processo de mudança e enfrentamento de novos desafios.

Para o autor (2013, p. 119), “vivemos numa sociedade que desagrega o homem nas suas várias dimensões: trabalho, relacionamento afetivo, consciência, visão política, família, religião, etc.”. Esta fragmentação é reforçada na divisão do trabalho, porque enquanto uns decidem e ficam com os resultados, outros executam recebendo apenas para a sobrevivência. Ele afirma: “temos de resgatar o valor do trabalho, já que a dimensão do trabalho humano vai desde a realização pessoal até a realização do bem comum”.

É fundamental ter claro que conhecimento não se reduz à informação, que implica classificação, análise e contextualização de tais informações, de forma a vincular de maneira útil, produzindo conscientemente e com sabedoria novas formas de desenvolvimento, e capacidade de interagir com as formas de existência da humanidade.

Conforme assevera Pimenta (2012), é fundamental produzir um espaço de construção do conhecimento:

[...] o acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência [...] é preciso produzir as condições de produção do conhecimento (PIMENTA, 2012, p. 23-24).

A autora argumenta que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2012, p. 24). O comprometimento e a responsabilidade de todos os envolvidos com a educação são fundamentais, principalmente do docente que está diretamente envolvido com seus alunos em sala de aula, constituindo-se a educação, segundo a autora, num verdadeiro processo de humanização e de civilização, pelos quais se permite a continuidade da vida do ser humano.

A educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola (PIMENTA, 2012, p. 24-25).

Nesta perspectiva, a função da educação escolar, segunda Pimenta (2012, p. 25), é “contribuir com o processo de humanização pelo trabalho coletivo e interdisciplinar com o conhecimento, visando à inserção social, crítica e transformadora” dos sujeitos envolvidos, preparando o sujeito escolar e, no caso desta investigação, os alunos privados de liberdade, para “se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas” (PIMENTA, 2012, p. 25).

Sendo assim, a finalidade global da educação escolar, na visão de Pimenta (2012, p. 25), “é possibilitar que [...] se trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria”.

Realizar esta finalidade requer do pedagogo estar em formação constante, para, além de se atualizar, buscar em suas inquietações possíveis respostas aos desafios encontrados, para além da formação continuada.

Pimenta (2012, p. 19) reforça que “essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”. Pimenta (2012, p. 20), como se viu em Garrido (2009) anteriormente, argumenta que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados da profissão; da revisão das tradições”. O pedagogo, enquanto organizador e coordenador do trabalho pedagógico, precisa conhecer o contexto em que está inserido, buscando alternativas para mediar o processo educacional, na formação continuada, proporcionando oportunidades de avanços não só aos docentes envolvidos neste processo, mas atualizando sua própria formação.

4 TRABALHO DE CAMPO

Este capítulo apresenta as peculiaridades da pesquisa realizada, os procedimentos utilizados, como foram desenvolvidos o trabalho de campo, o processo de seleção dos sujeitos entrevistados, os instrumentos de levantamento de informações e a análise dos resultados alcançados.

A fim de analisar a organização do trabalho pedagógico na educação prisional, foi utilizada como instrumento metodológico a entrevista com questionário semiestruturado para a coleta das informações necessárias.

Na exploração dos conteúdos da entrevista realizada sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional, recorreu-se ao método de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011), na busca de se compreender tanto o conteúdo explícito quanto o que está oculto - que possa habitar nas entrelinhas do conteúdo das falas dos pedagogos em questão acerca das práticas bem-sucedidas utilizadas por eles na abordagem da organização do trabalho pedagógico na educação prisional.

A natureza qualitativa deste estudo de tipo exploratório busca, por meio da análise do conteúdo da fala dos sujeitos pesquisados, explorar as experiências e práticas relacionadas sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional.

Por sua característica analítica, os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa no trabalho de campo são analisados segundo um tipo de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011).

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

O objetivo desta seção é descrever as características da investigação realizada, com destaque aos elementos do trabalho de campo realizado. Esta pesquisa apresenta uma abordagem de natureza qualitativa, escolha que possibilitou o contato direto com os sujeitos da pesquisa, que são pedagogos da educação prisional. Ela está fundamentada em uma revisão teórica e explora um conjunto de itens observados no trabalho de campo, com as entrevistas realizadas.

A pesquisa busca, por meio da análise do conteúdo das entrevistas realizadas, analisar a organização do trabalho pedagógico na educação prisional. Os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa no trabalho de campo serão analisados segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), na tentativa de compreender tanto o seu conteúdo explícito quanto o latente.

4.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com relação à revisão teórica, recorreu-se à literatura educacional, buscando explorar teóricos que auxiliassem na análise sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional.

Saviani (2012), em *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, principalmente, resgata a trajetória teórica e histórica da pedagogia no Brasil, trazendo elementos fundamentais para entender o dilema pedagógico e compreender esta relação da formação humana com a sociedade.

A pesquisa realizada por Onofre (2014), na exploração do tema da educação prisional, tem o intuito de repensar possíveis caminhos para mediar o conhecimento elaborado, respeitando as diferentes culturas e tempo-espaco escolar para reinserir o sujeito que se encontra em privação de liberdade, mesmo em um espaço que ainda apresenta característica repressora e de ordem disciplinadora.

Na análise apresentada por Pabis (2014) de sua investigação sobre o trabalho do pedagogo no Paraná, percebe-se que se faz necessário o aprofundamento teórico sobre escola, sociedade e os modos de produção, frente às contradições da sociedade capitalista.

4.3 ENTREVISTA

Nesse item, será apresentado o trabalho de campo realizado, que se insere na categoria de uma pesquisa qualitativa, característica que tem várias implicações, dentre as quais a do pesquisador como o principal instrumento de investigação, conforme compreendem Bogdan e Biklen (1994).

Dadas as características específicas e a dinâmica do trabalho do pedagogo na educação prisional, e por considerar que os conteúdos das informações levantadas na entrevista também apresentam aspectos importantes da história de vida do entrevistado, destaca-se o conflito em que se insere o pedagogo-pesquisador, as implicações do espaço de atuação do pedagogo e a necessidade de reforço na tomada de consciência a partir da análise das informações e a da elaboração dos mesmos.

O questionário serviu como instrumento para se levantar o perfil dos pedagogos que trabalham na educação prisional. As entrevistas foram gravadas, a fim de se garantir a fidelidade no discurso do sujeito investigado. A análise de conteúdo trabalha a fala do sujeito entrevistado, sendo que esta prática da linguagem é representada no discurso e nos significados culturais expressos de forma implícita neste conteúdo. Para melhor compreensão e aplicação dessa metodologia, será utilizada a teoria de Bardin (2011).

O Quadro 2, a seguir, apresenta o perfil individual dos 6 (seis) pedagogos que participaram da entrevista. O perfil dos sujeitos entrevistados apresentou a faixa etária, a experiência profissional, e o ano de conclusão no curso de magistério, pedagogia e pós-graduação, considerando que todos apresentaram estas formações. Ressaltamos que foram selecionados apenas 6 pedagogos, por apresentarem questões que subsidiaram a pesquisa de campo, agregando, assim, uma grande contribuição de cunho pessoal na vida acadêmica desta pesquisadora.

Pedagogo	Idade	Experiência profissional	Ano de conclusão no		
			Curso de Magistério	Curso de Pedagogia	Curso de Pós-graduação
1	51	25 anos	1985	1988	2007
2	45	20 anos	1988	1992	2005
3	47	20 anos	1986	2000	2001
4	45	20 anos	1992	1996	2000
5	50	21 anos	1985	1988	1989
6	39	23 anos	1995	2000	2012

QUADRO 4 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Considerando o ano de conclusão do curso de magistério dos pedagogos entrevistados – a maioria concluiu o curso na década de 1980, encontrando-se quatro dos seis com conclusão deste curso nos anos de 1985, 1986 e 1988; e dois dentre os seis, tendo obtido a certificação no curso de Pedagogia em 1988. A formação destes pedagogos pode ter sido influenciada pela tendência tecnicista, cuja preponderância maior se deu nos anos de 1960 e 1970, mas cujos traços ainda perduraram nos anos de 1980, atingindo sobretudo a modalidade de EJA. Por outro lado, no curso desta última década, tendências mais progressistas já estavam em debate, o que pode também ter influenciado na formação, uma vez que foi justamente no período de transição das tendências pedagógicas.

Segundo Saviani (2010), a reorganização das escolas, ocorrida nas décadas de 1960 e 1970, apresentava características de racionalização/burocratização, ampliando o caos no campo educativo, pela valorização da homogeneidade, provocando a fragmentação e inviabilização do ato pedagógico. A pedagogia tecnicista cruzou com as condições tradicionais dominantes nas escolas, e trouxe influência da pedagogia nova, fomentando os educadores sobre o “aprender a fazer”, que era a proposta da pedagogia tecnicista.

No contexto teórico do tecnicismo pedagógico, predominava a demanda do capitalismo da época, sendo que o essencial é o resultado alcançado pelo funcionamento eficaz do desempenho realizado por cada um dos componentes envolvidos no processo. Fica evidente na expressão utilizada o caráter empresarial, fragmentada, tecnicista sendo valorizada a eficiência no atendimento.

“Observamos que nossa *clientela* mudou bastante, que há uns anos atrás nós tínhamos alunos mais velhos, hoje a *clientela* mudou para faixa etária dos mais jovens (P1)”.

“A gente divide o trabalho para *atingir metas em cada setor* (P3)”.

Do outro lado, ficou evidente na fala dos entrevistados a diferença nas concepções pedagógicas daqueles que tiveram a formação posterior a 1990. O caráter dado às questões pedagógicas valorizando o contexto social, com base na fundamentação teórica da produção e existência humana, bem como da sociedade dominada pelo capital, na concepção *histórico-crítica* de Saviani sobressaiu nas falas:

“[...] uma atividade mais voltada à *formação humano*, de atendimento; de conversação [...] para tentar transformar isto em conhecimento neste contexto, com base nos eixos que fundamentam a EJA: a Cultura, o Trabalho e o Tempo” (P6).

“A escola trabalha no ponto de vista da liberdade; da autonomia; do conhecimento gerenciando este processo de aprendizagem, nesse tempo e nesse espaço é algo muito importante [...] para tentar transformar o conhecimento que esta pessoa tem, associando aos saberes escolar e gerar um conhecimento” (P4).

4.4 SUJEITOS INVESTIGADOS

A investigação foi constituída de pedagogos que atuam no CEEBJA Dr. Mário Faraco, que atende aos sujeitos privados de liberdade no município de Piraquara, na região metropolitana do município de Curitiba, Paraná.

Os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos da pesquisa foram os seguintes:

- Formação de pedagogo;
- Tempo de atuação do pedagogo na Educação de Jovens e Adultos;
- Pedagogos que atuam nas unidades prisionais;
- Pedagogos que atuam no CEEBJA Dr. Mário Faraco.

O primeiro critério de seleção refere-se à formação de pedagogo, sendo escolhidos aqueles profissionais que tinham a formação específica na área de Pedagogia. O segundo critério aponta para o tempo de atuação do pedagogo na educação de jovens e adultos. O terceiro critério de seleção foi encontrar pedagogos que atuassem nas unidades prisionais e se disponibilizassem em participar da entrevista. O quarto critério foi o de investigar apenas pedagogos que atuam no CEEBJA Dr. Mário Faraco. Esta escolha se deu em função dos limites de tempo e recursos para desenvolver a pesquisa. As condições envolvidas na pesquisa não permitiam um investimento maior em deslocamento para realizar entrevistas com os pedagogos das outras unidades penitenciárias do Paraná, localizadas em outros municípios mais distantes de Curitiba.

Para localizar pedagogos que se disponibilizassem a participar desta pesquisa, foi necessário solicitar à direção do CEEBJA o envio de e-mail, explicando a natureza da pesquisa a ser desenvolvida. (Apêndice A).

Definidos os critérios de seleção dos sujeitos, iniciou-se a construção do questionário. Durante a produção das questões norteadoras, preocupou-se em formular cinco perguntas abertas que possibilitassem aos pedagogos relatar com clareza como acontece a organização do trabalho pedagógico (Apêndice B).

O roteiro de entrevista foi construído de forma a verificar como os pedagogos realizam a organização de seus trabalhos, as possibilidades, dificuldades e os desafios encontrados. A entrevista foi conduzida de modo que os pedagogos respondessem às questões elaboradas de forma tranquila e à vontade, a ponto de relatarem mais sobre suas práticas e ações diárias.

Os nomes utilizados para identificar os pedagogos nesta pesquisa não são os verdadeiros, mas foram criados para preservar os sujeitos envolvidos. Cabe lembrar que esta foi uma condição assegurada aos pedagogos antes de concederem as entrevistas. Na sequência, apresentam-se os sujeitos da pesquisa.

A seleção foi intencional por intensidade, segundo Patton (1990, p. 169). A abordagem da análise diferencia a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa, pois os participantes, no caso da qualitativa, são escolhidos propositalmente, selecionando-se casos específicos que venham a elucidar as questões pesquisadas.

A seleção, segundo o critério de intensidade, resulta em um grupo de sujeitos composto por pedagogos que atuam na educação prisional, de instituição pública estadual.

4.5 LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES

O levantamento de informações ocorreu entre os meses de julho a setembro de 2015, e a estratégia utilizada foi a entrevista semiestruturada (Apêndice B), com pedagogos que atuam no sistema prisional.

A entrevista é fundamental na pesquisa qualitativa, porém deve-se ter cuidado com a origem das relações entre entrevistador e entrevistado, na medida em que estas podem influenciar o curso e o discurso do método proposto na entrevista (SZYMANSKI, 2004, p. 10). A entrevista é considerada como “um

encontro entre duas pessoas”, com a finalidade de que o entrevistado discorra sobre o fenômeno questionado (LAKATOS, 1993 *apud* SZYMANSKI, 2004, p. 10).

Szymanski (2004) reitera que a entrevista, além de ser um rico instrumento de pesquisa, desvela novas oportunidades para que os fenômenos pesquisados sejam compreendidos. Vale lembrar que as informações levantadas nas entrevistas podem trazer surpreendentes possibilidades a respeito dos fenômenos a serem pesquisados, no entanto, o desempenho do entrevistador é fundamental (SZYMANSKI, 2004, p. 58).

Para Triviños (2012, p. 146), a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

De acordo com Ludke e André (2013, p. 38), as entrevistas revelam-se um dos instrumentos básicos e importantes no levantamento de informações, dentro da pesquisa qualitativa.

O uso de entrevistas constitui um procedimento básico para o levantamento de informações, conforme Ludke e André (2013, p. 38). Nesta pesquisa, foram entrevistados 10 pedagogos.

A entrevista passou por um processo até a sua versão final:

- 1^o Foi elaborada a primeira versão do roteiro de entrevista e testado.
- 2^o Foi revisado o roteiro e feito um segundo pré-teste.
- 3^o No terceiro roteiro foram feitos mais alguns ajustes.
- 4^o Na versão final foi realizada a busca dos pedagogos para as entrevistas oficiais.

Ao chegar à versão final das questões que foram utilizadas para a entrevista, o contato realizado com a direção e obtida a autorização assinada pela diretora do CEEBJA Dr. Mário Faraco para a realização da pesquisa, assim, encaminhou-se um e-mail a todos os pedagogos que trabalham diretamente no CEEBJA e nas unidades prisionais, explicando sobre a pesquisa intitulada “Organização do trabalho pedagógico na educação prisional”. Foi enfatizado o interesse em contar com a compreensão e participação de todos neste importante processo de pesquisa, que visa contribuir para o aprimoramento da prática no CEEBJA.

Em seguida, fez-se um levantamento diretamente com os pedagogos que se disponibilizaram a participar da pesquisa, sendo que dos 23 pedagogos existentes na demanda do CEEBJA Dr. Mário Faraco, apenas 10 participaram da entrevista, e a maioria das entrevistas foi realizada no intervalo do almoço e no final da tarde.

As primeiras entrevistas foram realizadas com as pedagogas que atuam nas unidades prisionais, mas inicialmente trabalhavam como pedagogas no CEEBJA. Na sequência, foram entrevistadas as pedagogas que entraram por último no CEEBJA, no edital de seleção de 2012.

Em outro momento, foi realizada a entrevista com a pedagoga que tem maior tempo de experiência de trabalho na unidade prisional e, na sequência, com a que possui maior tempo de lotação no CEEBJA Dr. Mário Faraco como pedagoga e que ainda se encontra em exercício de suas funções.

Assim, foram realizadas mais cinco entrevistas, totalizando 10 pedagogos, que atendiam os critérios da pesquisa. Diante da transcrição, exploração e análise destas 10 entrevistas, 6 foram consideradas interessantes para esta pesquisa, pelo teor e subsídios da pesquisa, pelas mensagens que se encontravam nas entrelinhas.

Antes da realização das entrevistas, foi realizado um pré-teste do roteiro de perguntas da entrevista com pedagogos próximos do círculo de relacionamento da pesquisadora e entre alguns sem formação em Pedagogia. Esse pré-teste, com quatro profissionais, serviu para elaborar o segundo roteiro de entrevista, para, a partir deste, elaborar o terceiro roteiro de entrevista e, por fim, chegar ao roteiro definitivo. Na sequência, a indicação alfabética utilizada para o pré-teste, como referência para elaboração do roteiro de entrevista definitivo.

Destaca-se que os pedagogos entrevistados deram permissão, por escrito, para que a pesquisadora pudesse utilizar as entrevistas concedidas (Apêndice C). Essa permissão foi concedida por meio da assinatura de um documento denominado *termo de consentimento*, no qual o pedagogo entrevistado autoriza que os dados fornecidos na entrevista sejam analisados e possam fazer parte do texto da pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p. 20), “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Na seção seguinte apresenta-se o método usado para a análise do conteúdo das entrevistas realizadas, com base em um conjunto de categorias. O método em questão é baseado na abordagem apresentada por Bardin (2011).

4.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Antes de analisar a comunicação por meio das técnicas modernas, os textos já eram abordados de diversas formas, dentre as quais se destacam a Hermenêutica, a Retórica (que estudava a expressão favorável à declamação convincente). (BARDIN, 2011, p. 20). Esse item apresenta a descrição do método de análise de conteúdo, utilizado com base na obra *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin (2011): a análise de conteúdo é um método de investigação textual.

Segundo Bardin (2011, p. 20), é por trás do discurso simbólico que se esconde um significado que está nas entrelinhas e merece ser desvendado: “A interpretação [...] e explicação de certos textos literários, até mesmo de práticas tão diferentes [...], revelam um processo hermenêutico” (BARDIN, 2011, p. 20).

Ao se optar por esse método, pressupõe-se que há no conteúdo das entrelinhas significados a serem descobertos e que, posteriormente, serão analisados. O referido método de investigação possui sutilezas a serem destacadas. (BARDIN, 2011, p. 35).

A necessidade de descobrir e o rigor de ir além das entrelinhas marca o aprimoramento histórico da análise de conteúdo, a fim de validar as considerações pertinentes à mensagem. A clareza de elementos no texto amplia inicialmente o seu entendimento. Logo, a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas, com o objetivo de alcançar o entendimento do texto – no caso desta pesquisa são as falas dos sujeitos entrevistados, pedagogos que atuam no sistema prisional, que vai além dos seus significados.

Segundo Bardin (2011, p. 35), a análise de conteúdo possui duas funções, que na prática podem ou não se desassociar:

A superação da incerteza: o que eu imagino ver no discurso estará lá realmente, será que o meu entendimento é o do outro.
O enriquecimento da leitura: é a elucidação de fenômenos que nos levam ao detalhamento do oculto, por não ter, num primeiro momento, a sua clareza. (BARDIN, 2011, p. 35-36).

Na análise de conteúdo, essas duas funções podem interagir de maneira complementar. Esta pesquisa atende a tais funções, pois se faz essa tentativa exploratória e se utiliza da administração da prova a fim de se obter, pelo método de análise, uma validação. Como afirma Bardin (2011, p. 36), a análise de conteúdo “é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”.

Dessa forma, a análise de conteúdo define-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A análise de conteúdo, para Bardin (2011, p. 125), organiza-se em três etapas:

- Pré-análise;
- Exploração do material;
- Tratamento dos dados, inferência e a interpretação.

De acordo com Bardin (2011), a pré-análise é a fase de organização, cujo objetivo é sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais; é flexível, porém precisa. A primeira fase do método tem a função de escolher os documentos a serem analisados. Nesse primeiro momento se estabelece o contato com o conteúdo das entrevistas a serem analisadas, a fim explorar as mensagens ali armazenadas.

Dentre os diferentes critérios de categorização propostos pela autora, o critério semântico (p. 147) foi aqui adotado. Essa abordagem envolve a busca de significados a partir do segmento de conteúdo ou a partir da unidade de registro, o “tema”, que pode ser uma frase, ou um conjunto delas (BARDIN, 2011, p. 147).

Na fase da pré-análise, foi decidido que esta investigação, de natureza qualitativa e exploratória, utilizaria uma técnica de análise textual para a análise de conteúdo, que possibilita a categorização nas diferentes abordagens da investigação dos temas, por ser objetiva na aplicação do discurso direto, possibilitando criar hipóteses dos relatos de suas experiências. “Permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, [...] através do processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses” (BARDIN, 2011, p. 131).

Concluída a fase de pré-análise, inicia-se a de exploração do material, a análise das decisões tomadas. Segundo Bardin (2011, p. 131), consiste em uma fase longa e essencialmente de codificação e categorização. Tratar o material é codificá-lo, assim, para ela, a codificação: “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. (BARDIN, 2011, p. 133).

A categorização, para Bardin (2011, p. 147), é uma "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Portanto, as categorias são rubricas que reúnem um grupo de elementos sob um título, agrupamento em virtude das características comuns destes elementos. Nesta dissertação, esse procedimento possibilitou uma representação que sintetiza as informações coletadas nas entrevistas.

Um conjunto de boas categorias, de acordo com Bardin (2011, p. 149-150), possui as seguintes características: a exclusão mútua, cada elemento só pode existir em uma categoria; a homogeneidade deve orientar sua organização em um único princípio de classificação; a pertinência, quando está adaptada ao material escolhido; a objetividade e a fidelidade, ditos importantes na história da análise de conteúdo, as variáveis nitidamente definidas e os índices de uma categoria são precisos e a codificação acontece da mesma maneira; e a produtividade será no momento que fornece resultados férteis em inferências, hipóteses novas e dados exatos.

O roteiro de entrevista na sua versão final contemplou cinco questões:

1. Qual a principal função do pedagogo dentro do sistema penitenciário?
2. Qual a ação diferencial que acontece neste estabelecimento que você acredita ser importante?
3. Como acontece a Organização do Trabalho Pedagógico no Sistema Prisional?
4. Como você julga que deveria ser sua prática pedagógica no sistema prisional?
5. Dentro das dificuldades e limitações encontradas (de ordem institucional, metodológica e pessoal), qual você colocaria como prioridade para melhorar a Organização do Trabalho Pedagógico no sistema prisional?

Observou-se, na análise das entrevistas, que as respostas apresentadas nas diferentes questões poderiam ser reorganizadas nas diferentes categorias, uma vez que os entrevistados se repetiam muito em suas respostas, independentemente das questões feitas.

As categorias elaboradas para a análise das entrevistas foram: **a) formação continuada; b) rotinas do cotidiano; c) trabalho burocrático; e d) formação humana.**

O trabalho de exploração do material selecionado foi realizado no que concerne à organização das falas tanto para a exploração das matrizes teóricas utilizadas na pesquisa, como para a análise da organização do trabalho pedagógico na educação prisional.

Na fase de análise de conteúdos, inferência e interpretação, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131). Nessa fase, há um maior rigor dos resultados obtidos, submetidos a provas, podendo propor uma inferência, levando a outras descobertas inesperadas. Por fim, o fechamento de tudo o que foi analisado e realizado nesta fase após procedimentos discutidos e interpretação das informações coletadas.

No item seguinte, apresenta-se a análise, inferência e interpretação do conteúdo das entrevistas, com base nas categorias elaboradas (a partir da análise do próprio material reunido a partir do instrumento da entrevista) e o referencial teórico elaborado.

4.7 ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Neste item, fazemos uma Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas, com base em uma abordagem proposta por Bardin (2011). A aplicação desse método se desenvolveu segundo um conjunto de etapas, sendo a primeira delas a *pré-análise*. Conforme apresentado na seção anterior, a *pré-análise* compreende a preparação do material para análise e a constituição de um *corpus*, a leitura flutuante e a elaboração de índices.

Em uma etapa posterior da análise de conteúdo do texto das entrevistas, elaboramos um conjunto de categorias referenciadas na ordem das perguntas contidas no roteiro de entrevista. Tais categorias se apoiam nos índices elaborados

na etapa de pré-análise, e representam sínteses semânticas de ideias encontradas nos conteúdos das entrevistas. As categorias elaboradas pela análise são: **a) formação continuada; b) rotinas do cotidiano; c) trabalho burocrático; d) formação humana.**

A pesquisa apresenta uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional, tomando como agentes da pesquisa pedagogas que atuam no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA Dr. Mário Faraco, instituição escolar que se encontra dentro do Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, em Piraquara.

A categoria *formação continuada*, apesar de não estar tão presente na fala dos entrevistados, foi citada apenas por uma pedagoga, que se referiu a ela como uma das atividades desenvolvidas pelo pedagogo do CEEBJA, e foi considerada devido à sua importância e presença no dia a dia da escola, em função do papel do pedagogo: seja em relação à orientação dada aos professores, ou em relação ao Plano de Trabalho Docente (PTD), encaminhamentos em sala de aula, ou também quando o trabalho de *formação continuada* requer uma organização mais detalhada, estruturada para o desenvolvimento e necessidades do contexto educacional.

“A gente trabalha fazendo acompanhamento no grupo de estudos, a formação continuada com o grupo de estudos aqui, na orientação das atividades trazendo temáticas que são necessárias aqui no contexto nosso.” (P5)

Apesar da dinâmica do trabalho com a *formação continuada* ocorrer de forma organizada, planejada e articulada pelas pedagogas que trabalham diretamente no CEEBJA, esta ação não ficou em evidência na fala dos entrevistados, mas pensamos ser importante categorizar por ser uma das principais atribuições do pedagogo.

Geglio (2010) compreende que o pedagogo exerce papel relevante na *formação continuada* do docente em serviço, justamente pelas próprias especificidades da função, “que é planejar e acompanhar a execução de todo processo didático-pedagógico da instituição” (GEGLIO, 2010, p. 115).

O trabalho de orientação, mediação, acompanhamento e articulação do processo educacional perpassa pela reconstrução e realimentação do PPP, PPC.

Os trabalhos de “Formação em Ação”, “Semana Pedagógica”, programas ofertados pela SEED, chegam com orientações para que os docentes sejam os próprios profissionais da educação das escolas a realizarem a condução desta formação, e dificilmente as propostas contemplam a realidade do contexto da educação prisional. Sendo assim, se fazem necessários o planejamento e a readequação da proposta para tentar atender a expectativa local.

Desta forma, a gestão democrática na escola apresenta uma proposta social com intencionalidades coletivas da comunidade educacional, na tomada de consciência como participante no processo democrático destinado à reflexão e debate sobre as políticas que atendam “a escola pública em sua concretude [a qual] deve estar situada, historicamente, em seus determinantes políticos, econômicos e sociais” (PARANÁ, 2010, p. 10).

A escola expressa um projeto social e, por isso, ela não se esgota em si mesma, mas caminha para uma intencionalidade coletiva e social. A escola pública não é um organismo isolado. Ela depende das políticas de gestão pública. Portanto, sua autonomia está, de um lado, limitada pelas necessidades, aspirações e condições reais da comunidade escolar e, do outro, pelas políticas públicas em curso: o fundo público destinado à escola para gerir seus gastos internos – políticas de financiamento, políticas de formação continuada, regimes de trabalho, política de eleição ou indicação dos diretores, cumprimento do calendário escolar, diretrizes e legislações em educação (PARANÁ, 2010, p. 10).

A *formação continuada* está prevista e respaldada na LDEB 9.394/96, em seu art. 62, que regulamenta a formação docente e a *formação continuada*. No edital nº 10/2007 – GS/SEED, apresenta-se a descrição das atividades do cargo para o pedagogo e, entre as atribuições relacionadas, consta “participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar” (SEED, 2007).

Para Nóvoa (1995),

A formação permanente deve constituir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino (NÓVOA, 1995, p. 119).

É essencial que o pedagogo invista em sua própria formação continuada, para ter subsídios para a formação continuada dos docentes da instituição em que

atua. Sendo assim, o pedagogo necessita ter compromisso político-pedagógico da escola, aprimorando o processo educacional de acordo com o espaço e tempo do contexto prisional.

A outra categoria escolhida – *rotinas do cotidiano* – foi a que apareceu mais fortemente na fala tanto dos pedagogos de unidade como dos pedagogos do CEEBJA.

Os pedagogos de unidade relatam que há uma *rotina diária* em relação aos alunos presos: investigar se permanecem ou não nos mesmos cubículos ou se houve troca; caso estejam faltando às aulas, verificar o porquê da falta; depois, solicitar autorização da segurança para a movimentação dos presos alunos para a escola. Na sequência, pesquisar e alimentar o SPR em relação às turmas e presos que estão estudando, bem como a organização e preparação de turmas para os cursos profissionalizantes ofertados pelo SENAI¹⁵; participar das reuniões internas de cada unidade prisional, entre outras atividades burocrático-administrativas que marcam a vida diária da escola no sistema prisional, sobrepondo-se muitas vezes às atividades didáticas.

Os pedagogos do CEEBJA relatam ser sua prática semelhante à desenvolvida na escola regular, que seguem orientação da SEED, os professores têm o PTD conforme o Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar e o Regimento Escolar, mas enfatizam que o que diferencia bastante seu trabalho é a rotina burocrática específica às necessidades do sistema prisional, conforme as características de cada unidade prisional.

“Tem toda rotina que já mencionei e ela acontece no sentido de valorização de estar realmente atendendo aos pedidos dos presos que realmente queiram estudar, como acontece na prática mesmo, atender individualmente os bilhetes deles, implantando-os para a escola, para as atividades que a gente tem, justificando muitas vezes as limitações, porque a gente tem muitas limitações.” (P4)

As situações da *rotina do cotidiano* podem ser observadas como fundamentais para compreender o papel socializador da escola, vinculando as ações

¹⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial é uma instituição privada brasileira de interesse público, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, está fora da administração pública.

pedagógicas, o processo de socialização e as interações na construção histórico-crítica do conhecimento.

Para André (2010),

O sujeito é o centro da vida cotidiana. É um sujeito histórico, inserido num tempo e num espaço e, como tal, determinado pelo momento histórico, mas é, ao mesmo tempo, um sujeito ativo, dotado de razão e de vontade e como tal ator e produtor desse momento histórico (ANDRÉ, 2010, p. 13).

Conforme Guimarães (2002),

A teoria da cotidianidade procura trazer novos elementos para se pensar o próprio cotidiano e que permite ir além das formas de pensamento do senso comum. Pois o próprio nome sugere que o cotidiano, palavra que vem do latim *cotidie* ou *cotidianus*, significa todos os dias, o diário, o dia-a-dia, o comum, o habitual (GUIMARÃES, 2002, p. 11).

Neste sentido, esta teoria compara-se a conceitos filosóficos, que criam determinadas condições para se viver em sociedade, transformando certas atividades e valores num processo de objetivação.

Para Lefebvre (1968),

O conceito de cotidianidade provém da filosofia e não pode ser compreendida sem ela. [...] O conceito de cotidianidade não vem do cotidiano nem o reflete: ele exprime antes de tudo a transformação do cotidiano vista como possível em nome da filosofia (LEFEBVRE, 1968, p. 19).

Segundo Heller¹⁶ (1990 *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 13), “as objetivações em si compreendem basicamente a apropriação dos instrumentos e produtos, costumes e linguagem. Os instrumentos e produtos são tudo aquilo que está à nossa disposição na sociedade”. O modo de pensar, agir e se relacionar na sociedade são características particulares das relações humanas, sendo que este conjunto de atividades permitem interação e reprodução do homem na vida em sociedade.

“O que muda muito é a rotina, a rotina de aula, a rotina de horário, a rotina de entrada e de saída dentro do sistema prisional, isto é uma organização diferenciada. Então a gente

¹⁶ HELLER, Agnes. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

tem realmente toda uma rotina específica para cada estabelecimento.” (P3)

Como no espaço prisional a rotina é um dos elementos disciplinadores, é importante destacar a necessidade de conscientização e reflexão sobre esta rotina, que pode conduzir à repetição de atos automatizados, contrariando os objetivos da educação, que visa à emancipação transformadora do aluno. Por isso, é importante lembrar o que afirma Heller (1982 *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 21), que um dos aspectos a ser enfatizado “é de que se sua proposta está voltada para a liberdade, portanto se contrapõe a todas as formas que levam a relações do tipo de escravidão”. Qualquer forma de dependência ou escravidão pode e deve ser rompida, deixando prevalecer a liberdade e a autonomia.

Na defesa da liberdade, trazemos também Freire (1996, p. 106), para quem “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade [...] Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir”. Esta compreensão e aprendizagem do que é ter liberdade de decisão faz parte de um processo de construção de tomada de decisão, e mesmo que não sejam as decisões acertadas, fazem parte da constituição da autonomia.

Para Freire (1996),

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...] a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

A categoria *trabalho burocrático*, presente no conteúdo da fala dos pedagogos entrevistados, refere-se à principal função do pedagogo dentro do sistema penitenciário, aparecendo praticamente em todas as respostas às questões feitas. Encontra-se muito forte e presente tanto na fala dos pedagogos de unidade como dos pedagogos que atuam pelo CEEBJA, mas que ainda realizam um trabalho de atendimento tanto ao professor quanto (e principalmente) aos alunos.

Percebe-se que os pedagogos consideram que o trabalho burocrático é todo aquele que passa pelo processo de registro, seja escrito ou digital. Porém, o que

assegura o trabalho realizado pelo pedagogo e as situações ocorridas no sistema prisional é a sistematização destes registros.

Os pedagogos de unidade descrevem as várias atividades realizadas, colocando a triagem¹⁷ como uma das principais atividades que deveriam ser realizadas por eles, mas que, em função de outras próprias do sistema penal, não conseguem realizá-la a contento. Dentre as inúmeras ações desenvolvidas, destacam-se: atender a demanda do SPR (Serviços de Informações Penitenciárias), que consiste em registrar, acompanhar, atualizar os registros dos apenados matriculados, frequentando e remanejando de turmas, caso seja necessário; participar do CD¹⁸ (Conselho Disciplinar); CTC¹⁹ (Comissão Técnica de Classificação), conforme aparece descrito na fala abaixo:

“Hoje é um trabalho burocrático, do chamado pedagogo de unidade, que responde pela demanda do SPR (Serviços de Informações Penitenciárias), então ele tem que registrar ou acompanhar, o registro da frequência do aluno, apenado matriculado, assim como os remanejamentos de turma, o processo de matrícula. Eu diria que a atividade está burocratizada”. (P1)

“[...] participar do CD (que é o Conselho Disciplinar), que avalia os casos das falta médias, leves e graves; e do CTC (Comissão Técnica de Classificação); fora esta atribuição, nós temos o registro das presenças no SPR mês; nós temos a impressão da remição pelo estudo, temos a impressão da remição pela leitura; e temos que fazer a verificação dos cursos que eles fazem; nós atendemos os presos dentro da unidade e atendemos as solicitações quando eles vêm de outras unidades”. (P2)

Os pedagogos que atuam no CEEBJA enfatizam que sua atividade mais frequente é de natureza burocrática, e diz respeito ao trabalho de pesquisa dos dados acadêmicos dos estudantes de algumas unidades e a matrícula que

¹⁷ É a entrevista inicial realizada com o apenado, identificando e registrando as informações apresentadas no prontuário criminal, especificando e objetivando a individualização da pena.

¹⁸ CD – Conselho Disciplinar que avalia junto com outros técnicos o comportamento do apenado. Nesta reunião, é orientado e organizado como serão os procedimentos para a sanção disciplinar do preso ou da presa, conforme a falta cometida, podendo ser considerada falta leve, média e grave, e tendo como penalidade o afastamento das atividades escolares.

¹⁹ CTC – Comissão Técnica de Classificação, composta por técnicos que trabalham no sistema penitenciário e avaliam e aprovam ou não todo preso a frequentar a escola, de acordo com a análise de todas as situações e condições necessárias para a autorização.

necessitam fazer quando não há um agente II (funcionário da secretaria do CEEBJA) para efetivá-la. A solicitação desta pesquisa é feita a partir da ficha de matrícula, entregue ao agente II na secretaria do CEEBJA, mas o retorno desta pesquisa é dado pelo pedagogo ao aluno. Caso haja alguma intercorrência, o pedagogo realiza as devidas alterações que se fizerem necessárias para efetivar a matrícula do aluno no ano/turma/disciplina adequada.

“As pedagogas do CEEBJA realizam o acompanhamento das Fichas Individuais dos alunos, do preenchimento destas Fichas em relação à movimentação deles. Este trabalho nas escolas regulares, geralmente é mais restrito à secretaria escolar. Na educação prisional, a gente faz este acompanhamento mais próximo, porque dependendo do contexto (unidade prisional), fazendo a ponte com a pedagogia da unidade, que é uma outra pedagoga, que faz um trabalho em conjunto com o nosso”. (P5)

Weber (1982) apresenta algumas características específicas do funcionamento da burocracia moderna:

1. As atividades regulares necessárias aos objetivos da estrutura governada burocraticamente são distribuídas de forma fixa como deveres oficiais.
2. A autoridade de dar as ordens necessárias à execução desses deveres oficiais se distribui de forma estável, sendo rigorosamente delimitada pelas normas relacionadas com os meios de coerção, físicos, sacerdotais ou outros, que possam ser colocados à disposição dos funcionários ou autoridades.
3. Tomam-se medidas metódicas para a realização regular e contínua desses deveres e para a execução dos direitos correspondentes; somente as pessoas que têm qualificações previstas por um regulamento geral são empregados. (WEBER, 1982, p. 229).

Segundo Weber (1982), há vantagens da organização burocrática comparada a outros tipos de organizações, “da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não-mecânicos de produção” (WEBER, 1982, p 249).

Observa-se que a:

Precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discrição, unidade, subordinação rigorosa, redução do atrito e dos custos de material e pessoal – são levados ao ponto ótimo na administração rigorosamente burocrática. [...] É no que se relaciona com tarefas complicadas, o trabalho burocrático assalariado não só é mais preciso, mas, em última análise, frequentemente mais barato do que até mesmo o serviço honorífico não-remunerado formalmente (WEBER, 1982, p. 249).

O autor reforça que “o trabalho organizado pelos órgãos colegiados provoca atrito e demora e exige compromisso entre interesses e opiniões em conflito” (WEBER, 1982, p 249). Isto acontece pela falta de precisão, uniformidade, necessitando de um tempo maior para a criatividade e exploração por parte dos funcionários. “A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas” (WEBER, 1982, p. 250).

Rosar (1999) ressalta a necessidade de ajustar a realidade educacional brasileira, porque a perspectiva histórico-crítica apresenta um descompasso entre teoria/prática e a gestão democrática, a ponto de “conceber uma estratégia a ser desencadeada pelos setores progressistas que permitisse alcançar níveis mais profundos de radicalidade teórica e política, a partir da transformação de práticas administrativas e pedagógicas” (ROSAR, 1999, p. 172). Este modelo de administração empresarial levado para dentro da escola reproduz o desenvolvimento e interesse do capitalismo.

Entretanto, mediante formas e ritmos diferenciados, foi se dando a direção ao processo educativo sob a ótica da administração empresarial, produzindo-se em relação ao currículo, bem como ao modo de organizar a escola e avaliar o desempenho dos professores e alunos, experiências que permitiram identificar de modo mais generalizado e, também, de modo mais particular, a tendência em curso (ROSAR, 1999, p. 166).

A autora reforça a necessidade de uma estratégia que articule uma concepção dialética no binômio (teórica e prática) que proporcione a produção do pensamento crítico de caráter transformador em todos os níveis de ensino e nos diferentes espaços, garantido o caráter democrático, social e anticapitalista.

Para Geglío (2010), o trabalho burocrático existe nas instituições escolares, porque

[...] é algo intrínseco também ao meio escolar, e o estabelecimento e o cumprimento de prazos, principalmente no serviço público, muitas vezes são inflexíveis [...] não podemos concordar com que essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, sejam uma constante em sua rotina, de modo a se constituir em parte do seu trabalho, o que, conseqüentemente, resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função (GEGLIO, 2010, p. 116).

No espaço escolar, o pedagogo muitas vezes realiza atividades que não são de sua competência, reduzindo o tempo que deveria ser destinado à articulação e organização do trabalho pedagógico, no intuito da melhoria do processo educacional, e com a sua função principal que é a formação humana.

Na fala dos entrevistados percebe-se que o pedagogo tem queixas em relação às atividades administrativas que ele tem realizado, julgando que estas funções rotineiras sobrecarregam seu tempo, e acabam por desviá-lo de sua principal função.

Ao dedicar-se mais às atividades que fazem parte de uma rotina de organização e articulação de seu trabalho, o pedagogo queixa-se por não conseguir direcionar um tempo maior para o trabalho diretamente com os aprendizes, priorizando a formação humana. Há contradições e conflitos nas atribuições a serem realizadas pelos pedagogos.

Este caráter burocratizado na educação e na escola teve seu ápice com a pedagogia tecnicista, cujo ápice se deu nos anos finais da década de setenta no Brasil, na qual a ênfase ao princípio da eficiência e da racionalidade contribuiu para a adoção do modelo empresarial para a escola, com a especialização das funções e o caráter burocrático, de modo a garantir tal racionalidade.

Sabemos que a educação é primordial para a *formação humana*, pela caracterização da estrutura que está condicionada ao meio sociocultural e as possibilidades da efetivação da educação como ato político.

“Às vezes num espaço prisional, ela é vista como uma pessoa do crime; uma pessoa que deve; uma pessoa que tem tantos outros problemas. Na escola, porém, ela é uma pessoa que tem nome; ela é uma pessoa que resgata sua autoestima; ela é uma pessoa que participa e que pensa num mundo melhor; não sei se às vezes para nos agradar temporariamente ou se existe de fato uma mudança. O fato é que a educação melhora as pessoas, eu acredito nisso, porque eu fui melhorada pela educação, então eu penso que elas também podem ser”. (P6)

Para Saviani (2012, p.14), “formação humana coincide [...] com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da educação cumpre um papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, a educação”. Assim, os profissionais que trabalham com a educação devem ter um profundo conhecimento do homem.

Para Saviani (2012),

No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que seja objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais (SAVIANI, 2012, p. 20-21).

Quando a unidade prisional consegue fazer e realizar diferentes parcerias, no intuito de proporcionar maior possibilidade de acesso cultural, percebe-se que o interesse e o estímulo dos apenados aumenta, pela mediação e convivência proporcionada, conforme informa a pedagoga entrevistada.

“Algumas instituições desenvolvem atividades que também pensam na questão da ressocialização, do preso(a) que vai encarar o mundo lá fora. São vários projetos que se desenvolvem tanto na parte de teatro, coral e música, mas sempre pensando no incentivo ao preso(a), que pode melhorar aqui dentro para quando interagir lá fora. A gente recebe muitas palestras, orientações tanto da área da segurança, da escola, de instituições que vem contribuir com vários assuntos para apenados(as). Havia um trabalho da assistência social, tinha a psicóloga que fazia trabalhos bem bacanas. Os cursos profissionalizantes que ajudam os presos(as) a encararem a vida depois lá fora, como uma possibilidade de ingressar no mundo, de trabalhar com aquilo”. (P2)

As dúvidas são constantes, por parte dos alunos, em relação a sua vida funcional e acadêmica, sendo esta uma das principais funções do pedagogo do CEEBJA, ou seja, mediar possíveis dúvidas e angústias escolares do aluno privado de liberdade, porque muitas vezes este aluno não sabe em que ano/série parou de estudar e nem lembra mais qual o motivo específico de sua evasão escolar. Normalmente, a justificativa dada por eles é que tiveram que parar de estudar para trabalhar e ajudar no sustento da família. Assim, para uma pedagoga entrevistada, quanto às suas funções,

“Uma delas é o atendimento ao aluno, em todos os sentidos, o aluno tem muitas dúvidas em relação à vida funcional dele em relação à escola; o ano que ele terminou, o ano que ele não terminou; a documentação que ele não sabe se tem ou não tem; alguns alunos por frequentarem a escola muito tempo

atrás, eles não sabem nem dizer em que ano, série, que antigamente era série que eles pararam, até onde eles fizeram... então, assim, está é uma dúvida que eles tem muito grande, que a gente tem que fazer a pesquisa e tem que auxiliar eles”. (P4)

“Pedagogo dentro do sistema penitenciário, ele tem uma atividade mais voltada a formação humana, de atendimento; de conversação no que se refere à situação escolar do apenado naquele espaço, quanto tempo estudou; em que escola; como... para situar em que nível, em que estágio de aprendizagem ele se encontra, para colocá-lo na série, esta é uma das atividades”. (P6)

A triagem realizada pelo pedagogo de unidade possibilita a aproximação e o conhecer um pouco melhor o preso no momento da entrevista, proporcionando um encaminhamento mais específico para cada apenado e valorizando a sua bagagem cultural e acadêmica.

“A principal função do pedagogo é a triagem do preso, para poder encaminhar à escola; para cursos; para atividades diversas que aparecem na unidade, como: palestras, canteiro de trabalho [...], para os cursos profissionalizantes e as demais atividades extras que é o CD, SPR”. (P2)

Na fala dos pedagogos da unidade e dos pedagogos do CEEBJA, aparece também a ênfase ao *acesso à educação* – atividade permanente desenvolvida em suas atividades, na busca e acompanhamento dos alunos para que não só tenham acesso, mas permaneçam na escola – estimulando sempre, quer seja pela sua participação na escola, matriculando-se regularmente, quer seja na participação nos momentos culturais que lhes são proporcionados, valorizando, assim, as atividades extracurriculares, sempre com o intuito de promover a ressocialização, trazendo mais perto do aluno privado de liberdade as atividades culturais que talvez nunca tenha tido a oportunidade de ver, ouvir ou vivenciar enquanto estava em liberdade.

“O diferencial que é dado pela pedagogia da unidade em relação a outros órgãos da unidade, é **o tratamento dado aos presos**, ele é atendido como ser humano. Mais de uma vez os presos relatam que ali na pedagogia, eles não são tratados como em geral pela massa carcerária”. (P1)

Desta forma, valorizar e tratar este aluno como ser humano em todos os momentos de interação com a educação é uma das finalidades da EJA, no sistema prisional. Isto porque, infelizmente, não são todos os agentes penitenciários que conseguem perceber a necessidade de um tratamento diferenciado, no sentido de que o preso já foi condenado juridicamente e não somos nós que devemos puni-lo no espaço destinado à educação.

“Outra situação também, que é uma situação a parte, é a questão de outras rotinas que interferem na nossa, vai desde o lanche; o horário de entrada; do tempo de aprendizagem que você tem... então as atividades do pedagogo desenvolvidas no espaço prisional são muito diferentes das que acontecem na Educação Básica, lá fora, porque é o tempo todo um contraste muito grande do que precisa ser feito e do que pode ser feito. Então, conflito pequeno que a gente gerencia a gente não pode nem falar por questões de sigilo, mas é muito diferente do que pensam as pessoas, em relação às particularidades que não são poucas”. (P6)

Em poucas unidades o acesso à escola tem sido estimulado e se colocado de modo ilimitado, independente da condenação. Esta facilitação do aluno para ir à escola não acontece em todas as unidades pela logística da segurança, que precisa seguir o protocolo para realizar a movimentação dos presos, e para tal se faz necessário ter pelo menos um agente a mais em relação à quantidade de presos por cubículos, que é o espaço em que o detento fica preso. Se forem seis presos em um cubículo, são necessários 7 agentes para realizar a movimentação, lembrando que as equipes de segurança trabalham por escalas.

O trabalho conjunto com a segurança da unidade e com os pedagogos é fundamental para transformar esta realidade.

As contradições existentes no espaço prisional são constantes e se refletem nos espaços direcionados à educação, principalmente nas unidades fechadas, porque ao mesmo tempo em que a EJA trabalha com o intuito do resgate do saber elaborado e a autonomia do sujeito pela sua transformação e valorização do respeito e ética nas relações, se faz necessário seguir os regulamentos impostos, por questão de segurança. Conforme reforça um dos pedagogos:

“[...] no sistema prisional, a gente precisa cumprir com as rotinas deles, é uma visão muito antagônica, de um lado tem a

questão do não poder, isto não pode, não é permitido, assim não dá a questão dos horários... e a escola trabalha num outro ponto de vista, o ponto de vista da liberdade; da autonomia; do conhecimento... e gerenciar este processo de aprendizagem, nesse tempo e nesse espaço é algo muito importante, porém difícil muitas vezes de se chegar à qualidade desejada, até porque muitas vezes nossa maior dificuldade, é tentar transformar o conhecimento que esta pessoa tem, associando-o aos saberes escolares e gerar um conhecimento [sistematizado]. De fato, ela sabe, ela tem uma vivência que por muitas vezes não foi positiva, e como positivar esta experiência de vida que esta pessoa tem? A pergunta está como? De que forma? A gente tenta focar nos aspectos positivos da pessoa, o que ela tem de melhor? O que ela sabe mais? Só que tudo isto, respeitando o que as Diretrizes Curriculares Estaduais nos pedem. O que não é uma tarefa fácil, devido ao tempo e ao espaço que a gente tem". (P6)

Este trabalho de construção da autoestima e da identidade do aluno privado de liberdade é fundamental para um bom desempenho e desenvolvimento no processo de emancipação e transformação.

Para Libâneo (2012),

O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal, quanto no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos desta própria ação exercida (LIBÂNEO, 2012, p. 104).

Saviani (2012) parte da premissa de que "a educação é sempre um ato político, a atividade educacional é sempre um ato político" (SAVIANI, 2012, p. 250). É importante valorizar a função política de modo a contribuir significativamente na articulação da emancipação e transformação do homem.

O ato pedagógico assume a função de transformação social, a partir da intencionalidade e mediação realizada neste processo sistematizado e reelaborado do conhecimento científico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem de quem se insere na realidade contraditória, movido pelo sonho de fazê-la menos perversa, é a da possibilidade.

Paulo Freire

Este trabalho é fruto das inquietações e indagações relacionadas ao trabalho pedagógico observado e desenvolvido dentro do sistema prisional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, um espaço bastante diversificado pelas próprias especificidades, complexidades e contradições locais.

A educação na prisão tem por finalidade a formação humana, oportunizando o aprimoramento de leitura de mundo, envolvimento na elaboração do conhecimento sistematizado, de forma a compreender e superar sua atual situação.

Os objetivos gerais traçados para a educação dos sujeitos privados de liberdade não são diferentes da educação básica para o ensino regular. Desta forma, a educação escolar realizada na prisão deve assegurar a formação humana deste sujeito, deve estar preocupada em resgatar valores, possibilitando práticas de leitura crítica e reflexivas frente ao contexto e a realidade, promovendo uma prática solidária, transformadora, de modo a proporcionar a formação cultural e humana. Para tanto, deve ser considerada a experiência de aprendizagem acumulada do aluno privado de liberdade no processo educacional.

A aquisição do conhecimento elaborado ao longo da história e as oportunidades de conviver e relacionar-se com os outros têm como suporte a dialética utilizada no processo de formação humana.

Assim, a proposta de organização do trabalho pedagógico do CEEJA Dr. Mário Faraco pretende desenvolver a autonomia e emancipação transformadora do sujeito privado de liberdade, a partir do aprimoramento dos conhecimentos curriculares específicos das disciplinas e da valorização da prática de valores e atitudes sociais.

O PPC/PR da EJA enfatiza a prioridade em atender os educandos que foram excluídos e marginalizados pela sociedade, proporcionando ações restaurativas de direitos que lhes foram negados, direito à escola de qualidade e à igualdade dos direitos humanos, bem como possibilitar canais de comunicação e participação

quando reintegrados na sociedade e no mundo do trabalho; e, principalmente, considerar que há, em todo ser humano, um potencial a ser explorado e desenvolvido dentro ou fora da escola, na perspectiva da formação transformadora, emancipadora, que prioriza a autonomia.

A ação educativa deve proporcionar atividades desenvolvidas para a libertação e transformação deste sujeito, considerando as dificuldades, limitações e expectativas a serem enfrentadas nas diferentes situações de convivência na sociedade.

Entretanto, as contradições existentes entre o processo educativo e as questões de segurança dificultam muito a efetivação do trabalho pedagógico previsto e pretendido.

Apesar da realidade carcerária e de a sociedade continuar julgando e marginalizando os sujeitos privados de liberdade, está garantido na Lei de Execuções Penais o direito à educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante do exposto, é fundamental que a educação na prisão desenvolva seu papel principal no processo educativo, promovendo condições de desenvolver as potencialidades para a formação humana, para o exercício da cidadania e a reintegração na sociedade, quando em liberdade.

Se a educação é um ato político articulado diretamente às questões econômicas, sociais e culturais, é primordial que as práticas pedagógicas desenvolvam uma consciência reflexiva para transformar a realidade dos sujeitos que fazem parte da sociedade. Desta forma, o trabalho conjunto com os diferentes segmentos (diretor, vice-diretor, chefes de segurança, agentes, etc.) em cada estabelecimento penal para o desenvolvimento educacional torna-se fundamental.

Os sujeitos privados de liberdade possuem marcas próprias de suas experiências de vida. As influências recebidas no decorrer de suas histórias e de outros meios sociais são parecidas com as recebidas pela maioria da população brasileira. De acordo com as estatísticas nacionais, prevalecem no perfil dos apenados as características da maioria da população brasileira, constituída por grupo marginalizado social e economicamente, destituída dos direitos humanos básicos, como moradia, saúde e educação, entre outros, enfrentando humilhações e perda de identidade.

No Brasil, há um número significativo de pessoas que fazem parte da população pobre, que foram excluídas socioeconomicamente, vivendo muitas vezes

em condições sub-humanas. Percebe-se que esta população permanece marginalizada, sem perspectivas de ascensão cultural e socioeconômica.

Na pesquisa realizada com os alunos privados de liberdade que se encontravam no processo de escolarização pelo CEEBJA Dr. Mário Faraco, observou-se que 80% eram oriundos de escola pública e que o abandono da escola ocorreu pela necessidade de trabalhar, problemas de disciplina ou desinteresse.

Em relação ao estado civil, a maioria se autodeclarou casada ou com união estável, com filhos e ainda mantendo o vínculo familiar. A maioria se autodeclara branco, seguido de pardo, independentemente da origem etnográfica.

A formação profissional foi obtida pela necessidade de sobrevivência e com baixa faixa salarial, a maioria possui renda mensal de um salário mínimo. Quanto à religião, aproximadamente 90% se autodeclararam evangélicos ou católicos.

A pesquisa revelou também que a maioria dos delitos ocorreu pelo tráfico de drogas, o que levou a outros delitos. A porcentagem de usuários de drogas e de não usuários está bem dividida. Os usuários utilizam diversas substâncias, sendo o crack a mais comum, e a cocaína, a maconha e o álcool estão sempre presentes nos depoimentos.

A maioria da população carcerária do CEEBJA Dr. Mário Faraco é natural do interior do Paraná, seguido de outros estados brasileiros, sendo este o perfil dos presos que se encontram em processo de escolarização.

Podemos observar que, mesmo distante da realidade carcerária, a sociedade continua criticando e discriminando estes sujeitos, que não tiveram as mesmas oportunidades de estudo quando se encontravam em idade escolar.

O direito à educação, que é garantido pela LEP, é visto como privilégio, inclusive por vários agentes do sistema prisional. Desta forma, nem sempre há um trabalho coletivo no sentido de proporcionar a (re)construção da identidade e dignidade, a transformação do sujeito e sua ressocialização, conforme a expectativa do discurso educacional e mesmo da LEP.

Observa-se que alguns estabelecimentos penais ainda funcionam hegemonicamente de forma repressora, disciplinadora, controladora, no intuito de manter o cumprimento das regras, muitas vezes esquecendo-se de privilegiar o processo de formação humana para a regeneração do apenado.

A educação no presídio é difícil pelo próprio espaço em que se encontra; normalmente, são locais adaptados para a escola, e é rara a unidade que foi

planejada com salas de aulas específicas para atender o aluno privado de liberdade, sem considerar os diferentes tipos de relações pessoais que ali se desenvolvem. A educação prisional é complexa também pelas relações de poder, o que diminui as possibilidades da educação para a transformação, emancipação e formação para a cidadania.

A prisão representa a suspensão temporária dos direitos civis e políticos; do direito de o interno ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade; mas isto não resulta em perda dos seus direitos ao respeito; à dignidade; à integridade física, psicológica e moral; ao processo de desenvolvimento pessoal e social, sendo neste espaço que acontece a prática educacional.

A maior dificuldade encontrada para a efetivação da educação na prisão é a questão da movimentação dos presos, por necessitar de um contingente específico de pessoal da segurança para esta finalidade. O trabalho dos agentes acontece por escala e nem sempre é possível acontecer esta movimentação, porque os agentes devem seguir um protocolo, por questão de segurança. Em alguns destes estabelecimentos penais, o acesso à escola tem sido restrito justamente por esta logística da segurança.

A presente dissertação, que aqui se encerra, descreve uma investigação qualitativa e de natureza exploratória sobre a visão de um grupo de pedagogos que trabalham com sujeitos privados de liberdade, acerca da organização do trabalho pedagógico na educação prisional. Esta pesquisa teve por objetivo analisar como acontece a organização do trabalho pedagógico na educação prisional numa instituição escolar que oferta esta modalidade educacional.

A investigação se desenvolveu com base em uma elaboração teórica sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional, apoiada nos autores Julião (2007), Bruno (2009), Placco (2009), Libâneo (2010), Libâneo, Mazzotti e Pimenta (2011), Saviani (2010, 2012, 2013), Garrido (2009), Pimenta (2012), Freire (2013), Vasconcellos (2013), Onofre (2014), bem como na Análise de Conteúdo das respostas a um conjunto de perguntas feitas aos pedagogos, em entrevistas semiestruturadas.

A partir dos estudos de revisão teórica que realizamos, particularmente sobre a educação prisional e a função dos pedagogos, foi possível verificar a existência de uma diversidade no trabalho. Entre tais práticas, podemos destacar a rotina do cotidiano e nela o trabalho burocrático que se realiza prioritariamente, e

que difere significativamente das atividades desenvolvidas pelo pedagogo nas escolas de ensino regular, cuja prioridade é a formação continuada e a formação humana.

Após realizarmos a Análise de Conteúdo das informações obtidas nas entrevistas, pudemos concluir que os pedagogos descrevem que há forte predominância de uma rotina do cotidiano, que exige muito do seu tempo de trabalho, o que coloca em segundo plano o trabalho específico do pedagogo em sua função neste espaço tão diversificado.

A ênfase dada ao trabalho burocrático é muito presente na fala da maioria dos entrevistados, os quais relatam que, apesar das contradições e do excesso de trabalho burocrático ainda existente no sistema prisional, percebem que seu papel é fundamental no sentido oportunizar a educação formal aos presos, proporcionando momentos de reflexão importantes para a sua formação humana. A essência da formação humana é a educação e a escola vem tentando cumprir seu papel nesse processo.

O trabalho realizado pelo pedagogo apresenta-se de forma dialógica, com o diretor, vice-diretor, chefe e inspetor de segurança, agentes e presos dos Estabelecimentos Penais, no intuito de mobilizar e unificar todos os envolvidos pela educação e segurança no Estabelecimento Penal. É imprescindível a compreensão e articulação das necessidades básicas da educação prisional, na construção coletiva com os diferentes segmentos (educação e segurança), de uma proposta pedagógica que possa conduzir à concretização de um processo de emancipação e transformação das condições iniciais dos apenados que se encontram no processo de escolarização, com a concepção da formação humana, preparando-o para a ressocialização e reintegração na sociedade.

A educação prisional deve ter o foco na formação humana, oportunizando a aquisição do conhecimento sistematizado no decorrer da história, auxiliando na tomada de consciência para a transformação no processo educacional e social.

A partir do levantamento realizado sobre a formação dos pedagogos, pode-se observar que os pedagogos que concluíram seus cursos de magistério e de pedagogia na metade da década de 1980 tiveram sua formação ainda com o foco na pedagogia tecnicista. Este, inclusive, foi o período em que a pesquisadora concluiu o curso de magistério, em 1984, e o de pedagogia, em 1989, sendo que também teve sua formação influenciada pela pedagogia tecnicista, na qual era reforçado o

“aprender a fazer” com qualidade e perfeição, com base nos pressupostos caros ao sistema empresarial: a racionalidade e a eficiência.

Após investigação realizada, a pesquisadora constatou a relevância das diferentes concepções pedagógicas na história, identificando o contexto histórico em que recebeu sua formação e percebendo a dimensão das correntes pedagógicas em seu processo de formação acadêmico e profissional. Diante da investigação, enfatiza-se a necessidade da formação continuada, não só como uma das formas de atualização, mas principalmente pela ligação com a vida acadêmica e com o contexto educacional.

A pesquisa será socializada com os pedagogos que trabalham na instituição de ensino em que ocorreu a pesquisa, para estudo e discussão sobre questões analisadas, proporcionando novas reflexões e possíveis alterações na articulação e organização do trabalho pedagógico desejado.

Desta forma, este trabalho pretendeu dar visibilidade à educação prisional, aos demais educadores e pedagogos, significando o trabalho realizado para a sociedade, inclusive aos próprios apenados, apesar dos limites e contradições existentes para a efetivação da educação prisional.

Esperamos que esta pesquisa sirva para próximas investigações sobre a organização do trabalho pedagógico na educação prisional e possa também contribuir para que profissionais da educação, possíveis interessados ou pesquisadores conheçam um pouco sobre o contexto atual da organização do trabalho pedagógico na educação prisional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O balanço da EJA: o que mudou nos moldes de vida de jovens-adultos populares. **REVEJ@ - Revista de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Verônica. A sala de aula na educação de jovens e adultos. **SciELO Brasil. Educ. Rev.**, v.29, p.157-170, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20/07/2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais**. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html> . Acesso em: 13/04/2016.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (Orgs.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta** / 12. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GEGLIO, Paulo Cesar. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GRANDE, María José Caballero. Convivencia escolar. Um estúdio sobre buenas prácticas. **Revista Paz y conflictos**, n.3, p. 154-168, 2010.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro (Org.). **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HELLER, Agnes. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HOFF, Sandino. A história da organização do trabalho didático: a palavras e a coisa. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de. (Orgs.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Políticas de execução penal no Brasil: questões, avanços e perspectivas. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Privação de Liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1968.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Maria Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. Tradução Elisabete de Moraes. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia, Ciências da Educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na prisão: o olhar de alunos e professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PABIS, Nelsi Antonia. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná.** Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Função do Pedagogo.** Disponível em: <http://diadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/print.php?conteudo=12>. Acesso em: 19/05/2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Edital nº 10/2007 – GS/SEED.** 2007. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital102007gs.pdf>. Acesso em: 02/02/2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Organização do trabalho pedagógico.** Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Edital nº 01/2012. DG/SEED. 2012. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital012012dg.pdf Acesso em: 26/05/2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciárias. **Estatística DEPEN.** Disponível em: <http://www.depen.cidadania.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=46> . Acesso em: 30/06/2015.

PARANÁ. Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciárias. **Estatística DEPEN.** Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=241> . Acesso em: 02/02/2016.

PARANÁ. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, 2015. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1474> . Acesso em: 16/06/2015.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas.** In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva

(Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ROSAR, Maria de Fátima Costa Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p.165-176, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a08v2069.pdf Acesso em: 20/04/2016.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de. (Orgs.). **A Organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber livro, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE A QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

Nome:

Data de Nascimento:/...../.....

Celular: e-mail:

DADOS ACADÊMICOS

Cursou Magistério? () Não () Sim – Ano de conclusão:

1ª Graduação: Ano de conclusão:

2ª Graduação: Ano de conclusão:

3ª Graduação: Ano de conclusão:

Cursou Pós-graduação? () Não () Sim – Ano de conclusão:

Qual?

Possui Mestrado? () Não () Sim – Qual?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

⇒ **COMO DOCENTE**

Tempo de atuação como docente?

Indique o tempo de experiência docente nas modalidades em que atuou:

Modalidade	Tempo de serviço	Rede
Educação regular	..... anos	() privada
Educação regular	..... anos	() municipal
Educação regular	..... anos	() estadual
Educação regular	..... anos	() federal
Educação de jovens e adultos	..... anos	() municipal
Educação de jovens e adultos	..... anos	() estadual
Ensino superior	..... anos	() privada
Ensino superior	..... anos	() pública

- Como foi a escolha pela carreira docente?... E pela Pedagogia?

.....

⇒ **COMO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (supervisão/orientação)**

Sua coordenação pedagógica foi em qual nível de ensino? Quantos anos?

Nível de ensino	Tempo de serviço	Rede
() Berçário	..... anos	() privada () pública
() Educação Infantil	..... anos	() privada () pública
() Anos/séries iniciais - EF	..... anos	() privada () pública
() Anos/séries finais - EF	..... anos	() privada () pública
() Ensino Médio	..... anos	() privada () pública
() Ensino Superior	..... anos	() privada () pública

Indique o tempo de experiência de coordenação pedagógica nas modalidades em que atuou:

Modalidade	Tempo de serviço	Rede
Educação regular	..... anos	() privada
Educação regular	..... anos	() municipal
Educação regular	..... anos	() federal
Educação regular	..... anos	() estadual
Educação de jovens e adultos	..... anos	() municipal
Educação de jovens e adultos	..... anos	() estadual

É Pedagogo(a) no CEEBJA Dr. Mário Faraco? () não () sim. Há quanto tempo? Em qual Unidade?

É Pedagogo(a) na Unidade Penitenciária? () não () sim. Há quanto tempo? Em qual Unidade?

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

6. Qual a principal função do pedagogo dentro do sistema penitenciário?

.....

7. Qual a ação diferencial que acontece neste estabelecimento que você acredita ser importante?

.....

8. Como acontece a Organização do Trabalho Pedagógico no Sistema Prisional?

.....

9. Como você julga que deveria ser sua prática pedagógica no sistema prisional?

.....

10. Dentro das dificuldades e limitações encontradas (de ordem institucional, metodológica e pessoal), qual você colocaria como prioridade para melhorar a Organização do Trabalho Pedagógico no sistema prisional?

.....

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,

RG _____, concordo em participar da pesquisa

intitulada **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRISIONAL**, desenvolvida por LUCIA REGINA SALVALAGGIO, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Estou ciente de que a entrevista poderá ser gravada e os dados fornecidos poderão ser posteriormente analisados e integrados ao texto da pesquisa em andamento.

Ao participar desta pesquisa não terei nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por minha participação, e o pesquisador se compromete em manter sigilo com relação ao meu nome para evitar qualquer constrangimento pessoal e profissional.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa, ciente de que os dados obtidos serão divulgados no meio acadêmico.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores

_____ , _____ de _____ de 2015.

Diretora Ana Beatriz Tosato

Prezada Diretora:

Venho através deste solicitar seu auxílio no estabelecimento de contato com as pedagogas do CEEBJA Dr. Mário Faraco e das unidades penitenciárias de responsabilidade deste estabelecimento de ensino, para a realização de uma pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, de Curitiba, sob a orientação da Professora Doutora Iêda Viana, doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e mestrado em História Social também pela Universidade Federal do Paraná.

A pesquisa consiste em analisar, através do material coletado, como acontece a Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Prisional.

Atenciosamente,

Lucia Regina Salvalaggio