

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

The place of socialization practices in prison: educational ways that permeate the pedagogical conflict and resistance

Gesilane de Oliveira Maciel José
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS
Coxim-Brasil

Yoshie Ussami Ferrari Leite
Universidade Estadual Paulista/UNESP/FCT
Presidente Prudente-Brasil

Resumo

O estudo procura analisar o processo de socialização estabelecido entre os professores e outros dois grupos envolvidos no contexto educacional: o policial penal e o estudante privado de liberdade, em escolas inseridas em unidades prisionais. Para isso, ocupou-se de revisão de literatura e de aplicação de entrevistas narrativas com docentes que atuam em escolas inseridas em prisões. Dentre os resultados encontrados, destaca-se o fato de que o lugar de socialização é permeado pelo conflito e pela resistência. Nesse aspecto, a pesquisa indica a urgência na consolidação de espaços de formação colaborativa, na perspectiva de promover melhor articulação na comunicação entre indivíduos, bem como a valorização da dimensão comunitária e da difusão dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação em prisões; Educação de adultos; Narrativas de professores; Relacionamento entre pares.

Abstract

The study seeks to analyze the process of socialization between the teachers and two other groups involved in the educational context: the criminal policeman and the student deprived of liberty in schools inserted in prison units. For this, the literature review and the application of narratives with teachers who work in schools in prisons were carried out. Among the results found, the fact that the place of socialization is permeated by conflict and resistance stands out. In this aspect, the survey indicates the urgency of consolidating spaces for collaborative training, with a view to promoting better articulation in communication between the individuals as well as the appreciation of the community dimension and the dissemination of human rights.

Keywords: Prison education; Adult education; Teachers' narratives; Peer relationship.

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

Introdução

Este artigoⁱ tem por objetivo analisar o processo de socialização efetivado em espaços educativos inseridos em unidades prisionais. Assim, buscou-se compreender como acontecem as dinâmicas estabelecidas durante as interações de professores e outros dois grupos de atores envolvidos no contexto educacional: o policial penalⁱⁱ e o estudante privado de liberdade.

A concepção de socialização baseia-se, especialmente, na proposta de Freire (1967), que concebe o homem enquanto ser social, situado como um ser no mundo e com o mundo a serviço do processo de humanização. Nesse sentido, a interação do homem com a realidade e com outros homens pressupõe a criação e a recriação do seu mundo, no qual procura dominar a realidade. A socialização, então, se coloca a serviço da humanização e procura postular a educação em direção a um bem comum de todos os indivíduos (FREIRE, 1967).

A escola, sob essa ótica, é considerada uma instituição que procura valorizar o conhecimento construído socialmente, na qual a interação entre os homens e mulheres é pautada por valores éticos, de humanização, solidariedade e criticidade.

Cabe pontuar que a oferta educacional em espaços prisionais se configura por uma conjuntura paradoxal, com especificidades e condições próprias. Por um lado, tem-se a arquitetura carcerária, que visa à manutenção do controle e da ordem disciplinar e traz à tona aspectos sensíveis relacionados às iniciativas da gestão penitenciária. Trata-se, assim, de modalidades perpassadas pela compreensão da prisão como instrumento de controle social. Tudo isso, em um cenário marcado pela precariedade, insegurança, endurecimento da repressão e inabilidade de conter o crime organizado. Por outro lado, ocorre a perspectiva da construção de processos educativos que promovam a integração social e o pleno desenvolvimento da pessoa, reconhecendo valores emancipatórios e de protagonismo da pessoa privada de liberdade (JOSÉ, 2019).

Dadas as peculiaridades do espaço prisional, intercorrem diferentes demandas para o trabalho docente – em seus aspectos formais e informais – que contemplam distintas ações educativas. Entre elas, destacam-se: o atendimento educacional a jovens e adultos não escolarizados ou com baixa escolaridade; a busca pela autonomia e pela qualidade de seu trabalho; as adequações ao projeto político-social; a conjuntura escolar que abarca as

condições físicas e profissionais; o sistema burocrático e os controles externos; além dos saberes necessários ao fazer docente que, em certa medida, são circunstanciados a um tempo e a um lugar, em processo de constante reconfiguração das próprias especificidades do cárcere.

Nessa direção, nota-se que há inúmeras tramas que são vivenciadas pelos professores que atuam nesse contexto, o que suscita questionamentos a respeito da dinâmica da ação pedagógica, seus limites de atuação e as possibilidades que fazem com que o processo educativo ultrapasse a mera escolarização. Ademais, o estudo possibilita identificar alguns dos conflitos e embates presentes no cotidiano escolar, sobretudo, ao lidar com os diferentes atores sociais, como o policial penal e o próprio aluno em condição de aprisionamento.

Para identificar como essas interações ocorrem, foi desenvolvida uma entrevista narrativa com docentes que atuam em unidades prisionais no estado de Mato Grosso do Sul (MS). A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa, em formato não estruturado, que supera o esquema pergunta-resposta. Nesse sentido, os relatos construídos e coletados centram-se nas trajetórias, percursos e experiências vivenciadas pelos sujeitos (CLANDININ; CONNELLY, 2015; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003; SOUZA, 2014).

Cabe destacar que a tríade que envolve o relacionamento entre os docentes, as pessoas privadas de liberdade e os operadores do sistema prisional se constitui de forma complexa e necessita de várias interlocuções e compreensões distintas. Entretanto, o estudo é direcionado a partir da percepção do professor, considerando sua compreensão a respeito das interações que vivencia no interior de unidades prisionais.

Nessa direção, o estudo foi organizado em três eixos: (i) breve contextualização da educação em prisões no estado do MS e *lócus* da pesquisa; (ii) processo de socialização entre o professor e o operador do sistema prisional; e o (iii) processo de socialização entre o professor e o estudante privado de liberdade.

Breve contextualização da educação em prisões no estado do MS e *lócus* da pesquisa

Segundo os dados disponibilizados no painel interativo do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2020), o estado de Mato Grosso do Sul contabiliza 17.596

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

peças privadas de liberdade. O estado soma mais de 591 presos para cada grupo de 100 mil habitantes, o que o coloca em segundo lugar no *ranking* de aprisionamento do país, perdendo apenas para o estado do Acre (AC).

De acordo com a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), é dever do Estado garantir assistência material, à saúde, jurídica, social, religiosa e educacional às pessoas privadas de liberdade, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Com relação à oferta educacional, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais que orientam no sentido de que a assistência educacional esteja associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços (BRASIL, 2010).

A partir dessas diretrizes, a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública elaboraram o Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado de Mato Grosso do Sul, no qual procuram traçar uma política específica para a oferta da educação em estabelecimentos penais. A proposta é de trilhar caminhos que envolvam processos de formação humana articulados a contextos sócio-históricos, a fim de reverter a exclusão e garantir aos jovens, adultos e idosos o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno à escolarização, contribuindo, assim, para a democratização e a efetividade do processo educacional construído pela Educação de Jovens e Adultos - EJA (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O documento destaca que pensar sujeitos para a EJA é trabalhar com a diversidade. Assim, tal modalidade deve ser compreendida nas diferenças de sua constituição, nas especificidades e trajetórias distintas de seus estudantes, sendo possível traçar perfis sociais. Entre os recortes de perfis, consideram-se sujeitos de direitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais; eventual passagem pela escola marcada pelo insucesso devido às repetências acumuladas e às interrupções na vida escolar; dificuldades de interação com o ambiente escolar, professores e colegas; necessidade de ingresso ou retorno ao mercado de trabalho; falta de perspectiva social e/ou econômica; e privação do acesso à cultura letrada, a bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, na política e na cultura (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação conta com extensões escolares instaladas em 27 unidades penais, distribuídas em 18 municípios diferentes. Segundo dados

do Depen (2020), a assistência educacional atende 2.302 estudantes privados de liberdade, sendo 273 em nível de alfabetização, 678 no ensino fundamental, 297 no ensino médio e 56 no nível superior. Os demais 998 estudantes estão vinculados a atividades complementares, cursos profissionalizantes e atividades de remição pelo estudo e pelo esporte. Ao total, o atendimento educacional alcança 11,86% da população carcerária do estado. Caso se considere apenas a educação formal, o indicador é reduzido para 7,41%. Com relação aos professores, estão contratados 245 docentes em regime temporário para atenderem a educação básica na modalidade EJA nas unidades prisionais.

Para esse estudo, foram realizadas entrevistas narrativas entre os anos de 2018 e 2019 com sete professores que atuam ou atuaram em escolas inseridas no interior de prisões em diferentes municípios do estado, sendo eles: Aquidauana, Cassilândia, Campo Grande, Corumbá e Paranaíba. Como critério de escolha dos docentes, buscou-se aqueles com atuação pedagógica de, no mínimo, dois anos em unidades prisionais.

Utilizou-se a entrevista narrativa por se configurar como um dispositivo metodológico qualitativo que possibilita que o narrador conte sua história, sua experiência em uma sequência temporal ou atemporal, encontre explicação para os fatos e dialogue com os acontecimentos que constroem a vida individual e social, em contextos subjetivos e concretos (CLANDININ; CONNELLY, 2015; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003; SOUZA, 2014). Tal metodologia permitiu maior compreensão sobre as experiências vividas em contextos individuais e sociais, e sobre os fatores que produzem e motivam suas ações educacionais.

Como proposto por Souza (2014), ao iniciar a entrevista, procurou-se explicitar ao entrevistado sobre o contrato da pesquisa, os objetivos, as intenções, o processo de coleta dos dados, bem como a preservação de sua identidade. Na ocasião, foi esclarecido que o objetivo da pesquisa era de compreender o processo de trabalho do professor que desempenha atividades pedagógicas em espaços prisionais e as condições objetivas e subjetivas envolvidas nesse contexto.

Após o aceite do entrevistado bem como a concordância com os parâmetros estabelecidos pelo Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) e pelo parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, ligou-se o gravador e os docentes iniciaram seus relatos. Houve a preocupação de estabelecer um apoio não verbal, em uma postura de escuta ativa e de espontaneidade para que os entrevistados pudessem narrar suas histórias

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

com naturalidade.

Ao término das entrevistas, houve transcrição dos relatos para maior aprofundamento das análises. Posteriormente, as entrevistas foram interpretadas por meio da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014), que procura traçar uma leitura temática a fim de reconstituir o conjunto das narrativas e o argumento das falas, suas subjetividades, as diferenças e as regularidades que comportam os discursos.

Faz-se necessário explicitar que a entrevista narrativa adotada nesse estudo requer o exercício constante de escuta e de leitura para a construção de unidades de análise temática em articulação com a totalidade da história narrada, por isso contrapõe-se à ideia de categoria (SOUZA, 2014). Nessa perspectiva, a leitura compreensiva-interpretativa procura superar o agrupamento sucessivo de repetições contidas nos textos narrativos, por isso, são consideradas as particularidades individuais e a seleção de experiências significativas dos sujeitos em suas trajetórias de vida.

Após a triangulação das fontes narrativas, foram apreendidas questões relacionadas às condições de trabalho, aos aspectos físicos e estruturais, à carreira profissional, à formação inicial e continuada, à percepção do trabalho docente e ao processo de socialização entre os pares envolvidos nesse contexto. Como este artigo apresenta um recorte de pesquisa, será tratado apenas a respeito deste último tema.

O processo de socialização descrito pelos docentes está relacionado às trajetórias – individuais e coletivas – vivenciadas no interior das unidades prisionais, e aponta dois eixos de análise: a socialização do professor com o policial penal e a socialização do professor com o estudante privado de liberdade.

Freire (1967) compreende que as interações sociais se constituem em um processo de comunicação entre os homens, de encontro de consciências e de culturas em sentido dinâmico. Nessa concepção, a escola configura-se como um espaço de trocas e diálogos, que pressupõe ação e reflexão sobre si mesma, sobre seu tempo, suas responsabilidades, seu papel e suas potencialidades. Assim, os processos de socialização a serem analisados nesse estudo têm a ver com a reflexão que surge a partir das interações, bem como do papel assumido por cada agente envolvido no espaço escolar. Daí a preocupação de analisar os aspectos que envolvem as relações de poder e de dominação existentes nesses locais e de como essas dinâmicas interferem na efetivação educacional.

Os relatos foram analisados a partir da perspectiva de Freire (1967, 1987, 1998, 2001)

por trazer elementos norteadores de uma educação eticamente empenhada na humanização dos sujeitos. Utilizou-se, ainda, a interlocução com estudiosos do tema sobre educação em prisões como De Maeyer (2013), Onofre (2007, 2009, 2011), José (2019), entre outros.

Para preservar a identidade dos docentes, optou-se pela utilização de nomes tanto fictícios quanto simbólicos: Bertha Lutz, Nísia Floresta, Herbert de Souza (Betinho), Alzira Soriano, Chiquinha Gonzaga, Patricia Rehder Galvão (Pagu) e Laudelina de Campos Melo.

Socialização entre o professor e o operador do sistema prisional

Em um primeiro momento, há que se ponderar algumas questões que envolvem o trabalho do professor. Segundo os relatos dos entrevistados, o docente que atua em unidades prisionais assume inúmeras atribuições para além do processo de ensinar, entre elas: elevar a autoestima do aluno; assumir um papel de orientação emocional diante das condições e das dificuldades apresentadas pelos estudantes, sobretudo devido à situação de encarceramento; mediar conflitos; além de desenvolver variados projetos, com criatividade e dinamismo.

Apesar dessas atribuições se configurarem como desafios para o trabalho docente considerando o contexto prisional, os educadores entendem que seu papel é o de transformar a vida do estudante privado de liberdade.

Esse é o papel de um professor dentro do presídio: transformar. Não é só ensinar a ler e escrever [...]. Mas a questão da cidadania, a questão da autoestima, a questão de transformar a vida daquelas pessoas ali é superimportante (BERTHA, PROFESSORA).

E também eu acho que o professor tem que saber [...] que você tem um papel muito importante de modificar a vida de uma pessoa assim, profissionalmente, intelectualmente (PAGU, PROFESSORA).

Me sinto bem em levar conhecimento a eles, pois o estudo é uma das chaves para a ressocialização (ALZIRA, PROFESSORA).

Os relatos demonstram que os professores acreditam no papel da educação em perspectiva ressocializadora. Contudo, ao apontarem as situações que dificultam o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, anunciam entre outros problemas, os conflitos presentes nos processos de socialização junto aos policiais penais.

Os enunciados descritos a seguir apresentam distintas percepções: há servidores penais que colaboram com o processo educativo por acreditar que tais ações possam se

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

configurar em modificações na vida e na conduta da pessoa privada de liberdade; e há outros que desacreditam que tal atendimento possa contribuir com possíveis mudanças no comportamento do indivíduo:

É difícil lá, é difícil para os agentes, os agentes não gostam, eles falam que aquilo é uma perda de tempo. [...]. Então, os próprios agentes têm preconceitos com os presos. [...]. Alguns são de boa, são mais tranquilos, mas a maioria são severos (NÍSIA, PROFESSORA).

Muitos falam categoricamente que esse preso não deveria ter acesso a essas aulas. Até eles usam uma frase bem forte que fala que “ladrão não merece estudar”! Então, tem muita dificuldade mesmo. E tem muito agente que chega até a tratar mal os professores. Dificultam muito com algumas ações (BETINHO, PROFESSOR).

Com os agentes eu percebo que não gostam dos professores porque primeiro, dá trabalho para eles. É uma coisa meio gozada assim, eles não querem que eles pensem. Na visão deles os caras que estão presos, eles têm que se ferrar porque não prestam para viver em sociedade porque fizeram coisas muito feias. Eles também não pensam que essas pessoas, elas podem mudar (PAGU, PROFESSORA).

As narrativas deixam em evidência que o relacionamento com os policiais penais, é em certa medida, permeado por conflitos e tensões. Assim, tais relatos suscitam o seguinte questionamento: quais são as possíveis explicações que contribuem e/ou potencializam os conflitos estabelecidos entre o professor e o policial penal?

Inicialmente, cabe ressaltar, que há distinta percepção dos policiais penais e dos professores a respeito da oferta educacional em prisões. Os discursos estão imbricados aos diferentes contextos e circunstâncias que são confirmados ou confrontados pelos sujeitos envolvidos no espaço educativo.

Segundo dados publicados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015), é comum encontrar agentes que não aceitam os direitos dos presos, por considerarem regalias oferecidas a quem não merece. A pesquisa ainda mostra que nem todos os agentes estão preparados para lidar com a política de reintegração social, já que a mesma supõe a contínua retirada dos presos das celas para atividades laborativas, recreativas e assistenciais, gerando mais trabalho para a realização de escoltas e de segurança (IPEA, 2015).

Além disso, o Sindicato dos Servidores da Administração Penitenciária de Mato Grosso do Sul (SINSAP, 2018) aponta que há um *déficit* bastante elevado de policiais penaisⁱⁱⁱ para atender a superlotação prisional. Há, ainda, inúmeros entraves quanto às condições de trabalho oferecidas aos servidores, entre eles, encontram-se: a falta de equipamento de

proteção e de segurança, os quais são necessários não apenas para a própria segurança do agente, mas também da coletividade; o aumento da sensação de risco que o ambiente representa; agressões, intimidações e ameaças sofridas por custodiados; e a possibilidade de rebeliões nas quais correm o risco de se tornarem reféns ou vítimas de homicídios. Enfim, são inúmeras situações geradoras de tensões às quais esses servidores estão expostos cotidianamente.

Nesse aspecto, há um processo paradoxal no qual a naturalização e a familiarização com o ambiente prisional significam que o profissional necessita estar em permanente estado de alerta e de guarda. Logo, o fator de desconfiança ou de baixo nível de confiança é importante, inclusive se estendendo aos próprios colegas de trabalho.

Somado a essas constatações está o fato de que muitos egressos do sistema penitenciário, ao retornarem ao convívio social, não conseguem desvincular-se das redes de sociabilidades estabelecidas na prisão, e, também por outras razões, entre elas, criminais ou socioeconômicas, cometem novos crimes e acabam retornando à situação de prisão. O operador penitenciário acompanha, em certa medida, esse processo de idas e vindas, o que contribui com sua descrença quanto à reintegração e à mudança de vida do apenado.

Embora existam inúmeras explicações que remetem ao problema da reincidência criminal e de ações institucionais necessárias para a reinserção da pessoa privada de liberdade, para o agente prisional, além de trabalhar em condições precárias e com contingente de funcionários muito aquém do mínimo desejável, a entrada do professor no interior da prisão é vista, equivocadamente, como dispendiosa, além de gerar novas demandas no desempenho de sua função. Tal situação resulta, por consequência, em conflitos permanentes nessa relação.

Diante desse contexto, as narrativas dos professores denotam que há fragilidade no relacionamento estabelecido junto aos servidores, de modo que os sujeitos desenvolvem suas funções de formas distintas, com objetivos antagônicos, que tentam superar, cada um a seu modo, os desafios impostos pelo ambiente caótico do encarceramento.

Freire (2001) explica que a luta travada entre os homens está permeada por antagonismos presentes entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional por estarem imbricados pelas posições que ocupam nesse contexto. Esses embates levam os indivíduos a se enclausurarem em seus próprios muros e decretarem seus pensamentos e

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

suas posições como uma única verdade. Assim, é preciso retomar um diálogo que busque melhor interlocução entre esses sujeitos, mesmo diante de suas dessemelhanças, buscando inclusive, melhor percepção a respeito da profissão de cada categoria de servidor - seja educacional ou prisional - reconhecendo suas diferentes condições de trabalho na procura de localizar pontos de convergência para que a assistência educacional possa, de fato, atender às necessidades das pessoas privadas de liberdade.

Considera-se, em especial, que o processo de educação se constitui pelo diálogo, pela problematização do mundo vivido e pela ação de transformação (FREIRE, 1987). O diálogo assume, nesse contexto, um papel fundamental na educação como prática de liberdade na qual os homens se solidarizam no refletir e no agir sobre o ambiente carcerário, a ser transformado e humanizado.

Sob essa chave de análise, é indispensável a efetividade de processos formativos continuados direcionados aos policiais penais e aos professores, de forma que a educação possa ser encarada como um instrumento potencializador de transformação do indivíduo preso. A proposta é de desenvolver um trabalho de (re)construção permanente de suas identidades profissionais, promovida pela troca de experiências, de modo a permitir que se examinem as teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, as tensões presentes nas relações e como se estabelecem as lutas (ditas e não ditas) no espaço de aprisionamento.

Sendo assim, é necessário construir uma rede colaborativa de trabalho com diálogo permanente entre os atores envolvidos no processo educacional, diálogo esse pautado pelos princípios da humildade, do encontro, da solidariedade, numa relação horizontal e de confiança (FREIRE, 1987). Faz-se necessário estabelecer processos de interação que possibilitem a crença na capacidade do outro de “ler” o mundo e de superar o determinismo arbitrário imposto pela rigidez das normas e das disciplinas reguladas pelo sistema prisional.

Cabe, ainda, uma formação em educação popular, que considere a cotidianidade dos privados de liberdade e a integração de práticas de cidadania ativa; bem como uma formação em direitos humanos, que promova o enfrentamento das múltiplas negações de direitos, contrapondo-se a toda e qualquer forma de exclusão.

Nessa direção, os temas a serem desenvolvidos nesse processo formativo – que envolve policiais penais e professores – passam pelo reconhecimento ontológico do ser humano e pela promoção de uma cultura fundada por preceitos de igualdade, princípios

democráticos, respeito às diferenças, justiça social e dignidade dos seres humanos (JOSÉ, 2019).

Socialização entre o professor e o estudante privado de liberdade

O segundo eixo desta investigação diz respeito ao relacionamento do professor com os alunos/as privados de liberdade, conforme relatado a seguir:

[...] tem também um ponto positivo que é a questão do comportamento dos alunos. Isso é muito importante ressaltar porque esse aluno, pelo menos a parte de interesse dele você tem. Ele vai te respeitar, ele chega lá e depende só de o professor dar uma boa aula e conseguir ensinar. Você não perde tempo chamando atenção de aluno, eles são bem participativos (BETINHO, PROFESSOR).

Respeitam muito bem o professor, não tenho o que reclamar de desrespeito de aluno. [...]. Eles tratam a gente muito bem (ALZIRA, PROFESSORA).

Eles acabam criando certo afeto com a gente, eles criam um vínculo (CHIQUINHA, PROFESSORA).

Nota-se que os relatos dos docentes são elogiosos sobre a participação dos estudantes, que, por sua vez, demonstram motivação e interesse pelos estudos, além de respeitadas relações de afeto e permanente diálogo.

Segundo as pesquisas de Onofre (2011) e Santos (2007), existem vários indicadores motivacionais que levam o estudante a se inserir nas atividades educacionais, entre eles, encontram-se: (a) o sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas; (b) o interesse em sair da cela, em distrair a mente, ocupar o tempo, encontrar-se com outras pessoas, (c) até a busca de um parecer positivo no laudo criminológico. Por outro lado, José e Torres (2019) acrescentam que há aqueles que ingressam na escola a fim de utilizar o horário das aulas para negociações de pertences (objetos de uso pessoal), entorpecentes ou, até mesmo, celulares, considerando que a escola possibilita o convívio entre os presos de diferentes pavilhões, solários ou alas. Evidente que também há aqueles que desejam acessar a escola a fim de alcançar novas aprendizagens escolares, mas trata-se de um público mais restrito.

De Maeyer (2013), sob outro aspecto, explica que há uma ambiguidade muito presente na participação de atividades educacionais, que é a cultura da imitação. Para o autor, a prisão impõe atitudes, condicionamentos e comportamentos. “É necessário conformar-se aos códigos explícitos ou implícitos e certamente aos mais visíveis. [...]. É suficiente, nessa cultura da imitação, se inscrever, estar, então, fisicamente presente” (DE

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

MAEYER, 2013, p. 36). Logo, como anunciado por Foucault (1987) e Goffman (1974), o bom detento não é aquele que toma iniciativas, mas aquele que se conforma ou que obedece à sua condição de preso.

Além de se submeter a tais normas de conduta, a pessoa privada de liberdade deve demonstrar em suas atitudes que compreende a gravidade de seu delito como se aceitasse a pena, como se estivesse interessado pelas atividades proporcionadas, entre elas, a educação.

Essa cultura de conformidade, adotada pelo detento, é a única chance para que ele possa sair melhor e mais rápido. Não é de se espantar que as atividades serão aceitas e que se participará delas. Seria utópico interpretá-las como motivação educativa. Há simplesmente pontos a ganhar para uma saída mais rápida (DE MAEYER, 2013, p. 37).

O autor procura elucidar o comportamento dócil do estudante, explicitando que o sujeito tem muito a perder ao adotar posturas violentas e/ou agressivas, especialmente no espaço escolar. Nesse sentido, a pessoa privada de liberdade não chega à escola necessariamente com interesse pelos estudos, mesmo quando há a participação ativa do estudante nas tarefas educacionais. As atividades são aceitas e realizadas com empenho por configurar-se como uma conduta de bom comportamento.

Outro fator que gera interesse do interno pelo estudo é a possibilidade da remição da pena, que se torna um atrativo para diminuir seu tempo de cela. Assim, um bom comportamento agregado à presença nas aulas pode significar progressão de regime, logo, torna-se interessante manter o bom convívio com o professor e com toda a comunidade escolar. Além disso, os estudantes, na ótica de Santos (2007) e Onofre (2007), valorizam a presença do educador, considerando que são agentes externos que apresentam a possibilidade de trazer os acontecimentos culturais, políticos e econômicos ocorridos fora dos muros das prisões.

Diante desses aspectos, há uma sensação de maior tranquilidade ao docente no desempenho de seu trabalho pedagógico, podendo contar com o apoio e a participação dos alunos nas atividades propostas.

Posto isto, os professores em suas narrativas, descrevem satisfação com seu fazer pedagógico junto aos estudantes e, com isso, prezam por ações motivacionais e, ainda, por propiciar um ambiente harmônico por meio de diversas práticas educativas.

A escola torna-se um lugar de trocas, de vivências interativas, de respeito mútuo, de cooperação, de diálogo, que pode minimizar as marcas deixadas pela pena privativa de

liberdade. E o docente, por sua vez, configura-se como um sujeito primordial no resgate da condição de cidadão do indivíduo e no estabelecimento de vínculos que a pessoa presa perdeu durante o período de afastamento social (JOSÉ, TORRES, 2019).

O ambiente de isolamento e de privação intramuros repercute, principalmente, na demonstração de carência afetiva pelo grupo. O fato requer prudência e expertise professoral ao se relacionar e demonstrar afeto, não desconsiderando as singularidades dos indivíduos. Com relação a isso, talvez o relato de *Pagu* possa expressar uma postura comum aos demais professores participantes dessa pesquisa.

Com orientação, com segurança, amor e afeto, vou mostrando o caminho com a minha determinação. Não desisto facilmente. Persisto, insisto. Até que esse aluno vira parceiro e tudo flui naturalmente. É muito gratificante. Tratá-los pelo nome é construir a singularidade de cada um, fortifica sua identidade. Gera respeito e confiança. [...]. Não necessariamente essa interação indica uma amizade, mas pressupõe um vínculo afetivo (PAGU, PROFESSORA).

O depoimento da educadora denota que a partir de sua intervenção pedagógica, busca oferecer dignidade ao estudante, demonstrando uma atitude de sensibilidade e empatia, mediante a escuta e o diálogo.

Sobre isso, cabe mencionar a visão de Freire (1998), ao assegurar que ensinar exige estar aberto ao querer bem os educandos pautado pela relação dialógica, visto que promove o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo, a ser transformado e humanizado, evitando reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro.

Outro elemento mencionado pelos professores concerne à distinção no relacionamento entre o público masculino e feminino.

Os homens quando se propõem a uma atividade, caso eles não concordem comigo eles reformulam e executam a proposta com total comprometimento. Já as mulheres carregam uma carga maior de resistência. Reclamam, dizem que não vai dar, e não possuem autonomia de seguir os comandos sem a minha intromissão (PAGU, PROFESSORA).

Você não perde tempo chamando atenção dos alunos, eles são bem participativos, mas com as mulheres são diferentes. É muito difícil trabalhar com elas, reclamam muito (BETINHO, PROFESSOR).

Os alunos no [presídio] masculino são mais amorosos. Eu falo amorosos em que sentido, no sentido de gostar de estudar, eles fazem as atividades sem reclamar [...]. Já no feminino, é difícil você trabalhar com elas. As meninas reclamam demais. [...]. Uma está com dor de cabeça, está com problema de menstruação, outra hora dão desculpas que estão com problema com o filho, elas choram. A professora tem que ser psicóloga, tem que ser tudo ali. Aí elas

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

choram, se abraçam, querem um abraço, elas querem contar a vida delas. Aí você já para a sua aula ali, aí você já tem que escutar um pouco mais, você vê que ela está com problema [...] (NÍSIA, PROFESSORA).

As narrativas demonstram especificidades próprias da unidade prisional feminina, as quais evidenciam características que são atribuídas pelos docentes à mulher e que pode ser ocasionada por diversas circunstâncias, entre elas, o sofrimento demonstrado pela distância da família, sobretudo dos filhos, além de alterações hormonais que ocorrem em período menstrual.

O enunciado revela que as alunas buscam aconselhamento com os professores, levando-os a assumir uma posição de orientação emocional. Diante dessa circunstância, há o esforço de uma atitude de escuta, na tentativa de direcionar as estudantes a uma conduta mais otimista diante das situações que vivenciam diariamente. Contudo, para compreender o processo de socialização estabelecido entre os docentes e as alunas, é preciso explicar, mesmo que brevemente, a condição da mulher no espaço prisional.

Pesquisas de Cunha (1991), Lemgruber (2010) e Barcinski (2012) já atestavam o abandono comumente experimentado pelas mulheres, que, em sua maioria, cumprem suas penas esquecidas pelos familiares, amigos, companheiros, maridos, namorados, e até pelos filhos, ou seja, há um abandono familiar ou conjugal e a perda de laços com suas redes de afetos. No caso do homem, enquanto estiver preso, contará com a visita da esposa, companheira, mãe ou namorada.

Mulheres que eram casadas são, em sua maioria, abandonadas pelos companheiros, embora muitas se encontrem em situação de encarceramento devido à relação direta com crimes de seus cônjuges, envolvidos com tráfico de drogas, roubo, homicídios, entre outros (NOVAIS, FERREIRA, 2019).

Jesus *et al.* (2015) explicam que, entre os fatores que predispõem o abandono familiar, destacam-se os rígidos preceitos morais que envolvem o feminino, sobretudo, porque a mulher ainda é vista como uma representação de moralidade e religiosidade presente no percurso histórico da sociedade. Logo, ao contrariar as regras da socialização, há um confronto com as premissas da moral e dos bons costumes, levando a uma situação de marginalização e preconceito.

Por outro lado, a pesquisa de Priori (2012) aponta outros dois fatores para o abandono feminino: primeiro, porque os homens refazem suas vidas e formam novas

famílias com outras mulheres. Segundo, porque, muitas vezes, os pais das crianças também estão na prisão. Assim, os filhos acabam ficando sob a tutela de avós, tios, ou estão sob guarda judicial e são enviadas para instituições de menores.

Somado a isso, muitos dos vínculos afetivos e familiares vivenciados pelas mulheres presas já tão frágeis, se esfacelam diante da distância geográfica, da situação econômica precária dos familiares, do sentimento de vergonha, da falta de afeto, compaixão e solidariedade. Não bastassem as histórias já tão marcadas pelo abandono, violência doméstica e familiar, e por tantas outras mazelas que elas enfrentaram ao longo da vida, a prisão imprime marcas ainda mais profundas no que tange à solidão, incertezas e desagregação da família (PRIORI, 2012).

Diante desses e de outros problemas, o isolamento da mulher na prisão por anos consecutivos causa distúrbios de comportamento, transtornos psiquiátricos e, posteriormente, dificulta o processo de ressocialização. Logo, diante dessa situação de vulnerabilidade física, mental e social, a falta do apoio familiar compromete os vínculos afetivos e, por consequência, interfere em sua qualidade de vida (VARELLA, 2017).

Portanto, é fato que o encarceramento feminino se distingue do masculino ao trazer situações bem mais complexas^{iv}. A mulher é abandonada, perde a autoridade sobre os filhos e sente uma sensação de impotência e vergonha perante a família. Todas essas situações dificultam que a estudante privada de liberdade tenha uma conduta de maior motivação com relação aos estudos e, conseqüentemente, à aprendizagem. Como resultado, o professor se vê diante da necessidade de criar diferentes ações pedagógicas a fim de alcançar maior interesse e melhor interação com a aluna presa.

Sendo assim, no trabalho docente não se pode desconsiderar a formação integral do ser humano, e reduzir a tarefa pedagógica a um puro treino técnico do conteúdo em desrespeito à condição em que o aluno/aluna se encontra em sala de aula. Não se pode abrir mão de uma prática educativa humanizante.

Considera-se a proposta de Freire (1998), quando anuncia que ensinar exige saber escutar, o que vai além da possibilidade auditiva do indivíduo. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1998, p. 135).

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

Logo, a atitude de escuta faz parte do papel do professor, como um ato democrático, solidário e humano.

Na visão de Onofre (2007, 2011), cabe ao educador, pelo diálogo com o educando, compreender sua história, apreender sua realidade social passada e atual em uma aproximação crítico-reflexiva que leve o educando privado de liberdade a se perceber como um sujeito protagonista de sua própria história e que lhe permita dotar-se de ferramentas que lhe garantam uma reinserção social mais sólida e crítica. Nessa perspectiva, a educação pode oferecer ao sujeito aprisionado a possibilidade de resgatar ou aprender outra forma de se relacionar com o Outro, além de contribuir com a desconstrução da identidade do homem criminoso.

Além do mais, a ação docente não pode assumir uma posição ingênua ou, pior, neutra, pois é preciso considerar que a escola se constitui como um espaço econômico, cultural e social, vinculado às esferas controversas e dinâmicas que expressam disputas acerca das formas de poder. Diante disso, a função que a prática pedagógica pode (e deve) exercer nesse ambiente marcado por contradições é naturalmente política, por isso o professor precisa ter clareza do projeto político que defende a fim de exercer uma *práxis* pedagógica pautada pela defesa das pessoas privadas de liberdade, no respeito por sua dignidade e por seus direitos.

Ao apreender que a educação tem esse caráter político sob essas condições, que transmite modelos sociais, que difunde ideias, forma a personalidade e desempenha um papel fundamentalmente educativo, torna-se possível tanto enxergar a distorção presente nos discursos direcionados à população encarcerada, como perceber os alcances de seu trabalho pedagógico, reconhecendo o potencial formativo humano e ético na educação escolar.

Sobre a dimensão ética, Freire (2001) aponta que o trabalho do educador não se restringe à competência pedagógica, à sua formação ou ao cumprimento de seus deveres, mas se estende à pessoa humana dos educandos. Logo, educar significa formar, dar testemunho, vivenciar a experiência da docência de mãos dadas com a ética e com a seriedade. Significa reconhecer as especificidades do homem e da mulher presa, respeitar seus saberes, suas limitações e suas experiências de vida, assumindo-se como sujeito ético.

Com essa dinâmica, as ações e interações com o docente podem levar o sujeito privado de liberdade a um processo de consciência e de busca constante, desvinculando-o

de uma visão fatalista e determinante de seu fracasso, e levando-o a uma posição de quem luta para não ser um objeto, mas um sujeito que compreende e problematiza sua própria história.

Processos de socialização que caminham entre o conflito e a resistência

Diante das narrativas apresentadas, nota-se que a efetividade do trabalho do professor se estabelece em um paradoxo entre o Conflito e a Resistência. Conflito porque o docente lida cotidianamente com a desconfiança, em certa medida, do operador do sistema prisional, que enfrenta dificuldades em perceber a educação ofertada como uma ação que pode gerar resultados positivos na vida e na conduta do aluno em situação de privação de liberdade.

As narrativas apontam que a interação com os policiais penitenciários se manifesta sob situações de tensões cotidianas, implicadas por inúmeras contradições que prejudicam o trabalho de ambos. Nota-se que é preciso estabelecer melhor articulação da educação escolar junto aos operadores do sistema prisional, no sentido de promover processos formativos integrados e continuados a todos os servidores penitenciários, de forma a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e para o aprimoramento das diferentes funções de cada segmento.

É preciso, ainda, que os diferentes atores envolvidos nesse contexto compreendam que a educação ofertada em espaços de privação de liberdade se configura como um direito, e não como um privilégio. Assim, tais processos formativos devem abranger a perspectiva da educação popular e da formação em direitos humanos, que estejam preconizados pelos princípios democráticos, pelo respeito às diferenças, pela justiça social e pela dignidade dos seres humanos.

Nessa concepção, a assistência educacional passa a configurar-se, sobretudo, como garantia de direitos, ao reconhecê-la como valor intrínseco ao indivíduo, amparado pelo respeito à cidadania, pela responsabilidade social e pela emancipação na direção da prevenção do crime, além de contribuir com o retorno do indivíduo ao convívio em sociedade.

Com relação ao relacionamento do professor com o estudante privado de liberdade, os discursos docentes demonstram que a convivência diária é amparada pelo respeito e pelo diálogo entre o grupo. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de promover

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes, apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural (ONOFRE, 2009).

Portanto, pode-se ponderar que outro fator que impera no trabalho docente é a Resistência. Resistir, nesse contexto, significa que é imperativo que o docente respeite as normas e as regras da ordem e da lógica da segurança, que se submeta às condutas mais sistemáticas e rígidas do operador do sistema penitenciário e, ao mesmo tempo, estabeleça interações junto ao aluno de forma a promover uma prática educativa transformadora e, até mesmo, libertadora.

Freire (1998) explica que adaptar-se a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Nesse último caso, o professor “daria a impressão” de que aceita a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de si mesmo e da realidade imposta. A intervenção nessa realidade opressora torna-se, então, mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a mera adaptação ao sistema marcado pela repressão e pela égide da segurança.

Resistência, portanto, configura-se como uma postura de indignação, do seu direito de rebelar-se contra as transgressões éticas de que os sujeitos aprisionados estão submetidos. Significa, ainda, que o professor assuma uma conduta de respeito à “leitura de mundo” do educando e à forma como este chega à escola, além do exercício de resistência como uma prática de luta política (FREIRE, 1998). Nesse sentido, a prática docente situa-se enquanto dimensão social da formação humana para além do aspecto pedagógico, na perspectiva de uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

A resistência docente pode, entre outras ações, possibilitar afirmações identitárias, ao considerar que os sujeitos aprisionados estão em processo de construção e reconstrução de suas identidades; desenvolver ações pedagógicas que possam redirecionar as trajetórias individuais e coletivas; e insistir em práticas educativas estabelecidas em forma de liberdade na busca de mecanismos favoráveis ao direito à educação.

Assim, a prática educativa no cárcere pode caracterizar-se como libertadora, na medida em que valoriza o exercício da vontade, da escolha, da resistência, do sentido ético da presença humana no mundo, da compreensão de que a educação pode provocar esperança e conscientização.

Notas finais

Este estudo procurou analisar, a partir da perspectiva do professor que atua em unidades prisionais, como se estabelece o processo de socialização com o policial penal e com o estudante privado de liberdade.

Por meio de entrevistas narrativas, foi possível constatar que o processo de socialização entre o docente e o operador do sistema prisional se estabelece de forma complexa e em cenário gerador de conflito cotidiano, no qual os dois grupos são expostos a inúmeras situações geradoras de tensões. Tais conflitos se explicam, em certa medida, pelas condições de trabalho de ambos, pelas distintas perspectivas ideológicas educacionais presentes em cada sujeito vinculado a essa realidade, como também devido à desarticulação entre o segmento da segurança penal e o da assistência educacional.

Esta situação indica a urgência na consolidação de espaços colaborativos de formação dos policiais penais em conjunto com os professores, assim como melhor integração dos diferentes segmentos e atores envolvidos nesse contexto. A proposta é de promover melhor articulação de elementos que potencializem a comunicação entre indivíduos e a valorização da dimensão comunitária, da responsabilidade social e da difusão dos direitos humanos.

Por outro lado, a pesquisa demonstrou que o relacionamento com os alunos privados de liberdade é pautado pelo diálogo e pela empatia. Destaca-se, ainda, que há especificidades presentes na interação com as mulheres em privação de liberdade, que se constitui de maneira distinta da estabelecida com os homens. Logo, considera-se que a postura que o docente assume ao desempenhar seu trabalho pedagógico se configura como um ato de resistência, em especial, que o professor/a necessita criar maneiras pedagógicas inovadoras, motivacionais e libertadoras em um ambiente coercitivo e punitivo. Assim, cabe ao educador desenvolver ações educacionais que promovam a reconciliação do estudante com o ato de aprender, livre de preconceitos e estigmas, independentemente do que levou a pessoa privada de liberdade à condição de aprisionamento.

Trata-se de uma dinâmica de humanização, mesmo em um espaço desumanizador, no qual o docente necessita compreender a realidade da vida do educando e o enxergar,

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

sobretudo, com um olhar alicerçado pelo respeito e pela escuta, embora tenha que conviver com o paradoxo da repressão, da punição e da lógica da segurança disciplinar.

Dado o estudo e os resultados apresentados a partir das narrativas dos professores, entende-se que a pesquisa pôde evidenciar as tramas relacionadas ao aspecto subjetivo do trabalho do professor com relação ao processo de socialização entre os diferentes agentes envolvidos no contexto prisional. Sabe-se que estas observações são limitadas e não dão conta de esclarecer todas as tensões presentes no cotidiano prisional que interferem no relacionamento entre os pares envolvidos nesse cenário, ainda assim, espera-se que o estudo possa suscitar reflexões, inquietações e novas pesquisas de forma a contribuir para a efetividade da oferta educacional direcionada às pessoas privadas de liberdade.

Referências

BARCINSKI, Mariana. Expressões da homossexualidade feminina no encarceramento: o significado de se “transformar em homem” na prisão. In: **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 3, p. 437-446, set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300010>.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 19 maio 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rce002-10&Itemid=30192. Acesso em 26 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 104, de 4 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: Presidência da República, 04 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc104.htm. Acesso em 27 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Decreto-Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília, DF: Presidência da República, 11 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa**. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Manuela Ivone P. da. **A prisão feminina como ‘Ilha de Lesbos’ e escola do crime: discursos, representações, práticas**. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários, 1991.

DE MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 15 abr. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Painel interativo janeiro a junho de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: questões da nossa época**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Reincidência criminal no Brasil**. Rio de Janeiro: Secretaria de assuntos estratégicos da Presidência da República, 2015.

JESUS, Amanda Costa Freitas de et al. O significado e a vivência do abandono familiar para presidiárias. **Ciência & Saúde**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, p. 19-25, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1983-652X.2015.1.19535>. Acesso em: 15 jun. 2020.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; TORRES, Eli Narciso da Silva. Docência no sistema penitenciário: o que as narrativas de professores revelam sobre a educação de adultos privados de liberdade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 56-76, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v27i2.12626>. Acesso em: 12 jun. 2020.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. **Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182025>. Acesso em: 09 fev. 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEMGRUBER, Julita. **A dona das chaves: uma mulher no comando das prisões do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MS. **Projeto Conectando Saberes. Projeto pedagógico de curso de educação de jovens e adultos, unidades com privados de liberdade etapas do ensino fundamental e do ensino médio**. Org. Anny Michelly Brito, Maria Joana Durbem Mareco. Campo Grande, 2016.

O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica

NOVAIS, Flávia Luciana Magalhães; FERREIRA, Guilherme Gomes. A família que se merece: relações e relacionamentos de familiares com as prisões. In: FERREIRA, Guilherme Gomes; KLEIN, Caio Cesar (Orgs.). **Sexualidade e gênero na prisão: LGBTI+ e suas passagens pela justiça criminal**. Salvador: Devires, 2019, p. 284-293.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267-285.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, 2009, p. 1-17. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v17i1.836>. Acesso em 02 jun. 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 11-28.

PRIORI, Claudia. **Mulheres fora da lei e da norma: controle e cotidiano na penitenciária feminina do Paraná (1970-1995)**. 2012. 214f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27118>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SANTOS, Silvio dos. A educação escolar sob a ótica dos detentos. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007, p. 93-110.

SINDICATO DOS SERVIDORES DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA DE MATO GROSSO DO SUL (SINSAP). **Agentes protestam por mais segurança e cobram equipamentos de proteção**, 2018. Disponível em: <http://www.sinsap.com.br/novidade/agentes-protestam-por-mais-seguranca-e-cobram-equipamentos-de-protecao/1433>. Acesso em: 08 fev. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>. Acesso em: 23 nov. 2020.

VARELLA, Drauzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Notas

ⁱ Trata-se de um recorte de pesquisa de Doutorado em Educação realizado na UNESP/Presidente Prudente.

ⁱⁱ A transição recente da nomenclatura da categoria profissional “agente penitenciário” para “policia penal” foi promulgada a partir da Emenda Constitucional nº 104 de 4 de dezembro de 2019 que

alterou os artigos específicos da Constituição Federal na criação das polícias penais federal, dos estados e do Distrito Federal (Brasil, 2019).

ⁱⁱⁱ Segundo dados do Sinsap (2018), existem 1.650 policiais penais no sistema penitenciário do estado, sendo 70% lotados na segurança e custódia, o que equivale a um policial para uma média de 66 presos. A previsão do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária é de um policial penal para cada cinco presos. Na Penitenciária de Segurança Máxima de Campo Grande/MS, por exemplo, esse número chega a um policial para cada 900 presos.

^{iv} Evidentemente que esboçamos uma análise bastante simplificada com relação à complexidade que o sistema prisional feminino apresenta. Existem inúmeras variáveis que permeiam esse ambiente, entretanto, procuramos delinear alguns aspectos que distinguem a interação entre o público masculino e feminino.

Sobre as autoras

Gesilane de Oliveira Maciel José

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/FCT/Presidente Prudente e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/MS. É docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, em regime de trabalho de dedicação exclusiva. Integra o Observatório da Violência e Sistema Prisional e o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE).

E-mail: gesilane.jose@ifms.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5868-8459>.

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Livre-docente pela FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com Estágio de Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp/Presidente Prudente. É líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE).

E-mail: yoshie.leite@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4410-1236>.

Recebido em: 16/06/2021

Aceito para publicação em: 20/06/2021