

**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GESTÃO  
INTEGRADA DO TERRITÓRIO**

**ADEILSON JORGE DA SILVA**

**DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO: vivências da docência na EJA  
em espaço prisional, resultantes da pandemia por Covid-19**

**Governador Valadares**

**2022**

ADEILSON JORGE DA SILVA

DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO: vivências da docência na EJA  
em espaço prisional, resultantes da pandemia por Covid-19

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eunice Maria Nazareth Nonato

Governador Valadares

2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

S586d Silva, Adeilson Jorge da

Do ensino presencial ao ensino remoto: vivências da docência na EJA em espaço prisional, resultantes da pandemia por Covid-19 / Adeilson Jorge da Silva. – 2022.

141 f.; il.

Orientação: Eunice Maria Nazareth Nonato.

Dissertação (mestrado em Gestão Integrada do Território) – UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce, 2022.

1. Prisioneiros - Educação. 2. Ensino à distância. 3. Covid-19.  
I. Nonato, Eunice Maria Nazareth. II. Título.

CDD-374



**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE**  
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

**ADEILSON JORGE DA SILVA**

**“DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO: vivências da docência na EJA em espaço prisional resultantes da pandemia por Covid-19”**

Dissertação aprovada em 03 de maio de 2022,  
pela banca examinadora com a seguinte  
composição:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eunice Maria Nazareth Nonato  
Orientadora – GIT/Univale

Prof. Dr. Bernardo Gomes Barbosa Nogueira  
Examinador – GIT/Univale

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Celeste Reis Fernandes de Souza  
Examinadora – GIT/Univale

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenice Maria Cammarosano Onofre  
Examinadora – Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Dedico esta pesquisa a todos os professores que sempre lutaram para fazer a educação na prisão acontecer, principalmente, no contexto de pandemia. Pela presença amorosa nestes tempos difíceis que a educação enfrenta, tenham nosso respeito e admiração.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pois, sem Ele, não seria possível ter chegado até aqui.

Agradeço a meus pais por terem me dado o que eu precisava para crescer e entender que a vida é povoada de lutas e incertezas.

À minha esposa Penha agradeço por estar comigo e, com jeito e as palavras corretas, teve o dom de me convencer a sempre fazer a coisa certa. Por ter caminhado ao meu lado durante todo este difícil processo de realização da pesquisa e da escrita, marcadas por ausências, e, mesmo assim, mostrou paciência, pois acredita em minha capacidade de perseverar e superar.

À minha cunhada Graça pela tolerância e por toda a ajuda que me deu, também acreditando que eu conseguiria chegar ao final desta corrida.

Por ter tido a oportunidade de estudar, fui premiado por conhecer e conviver com pessoas diferenciadas que me ensinaram o valor da humildade e da amizade. Assim, menciono a pessoa de minha orientadora, professora Eunice, por acreditar em mim, pelo resultado de uma paciência sem igual que é dom de pessoas iluminadas por Deus, pois consegue entender o outro até mesmo sem o uso de palavras. Vou levar sua presença e sua amizade por toda vida.

Agradeço à educação por transformar pessoas e, sendo resultado disso, posso entender perfeitamente o saudoso Paulo Freire que sustentou este pensamento durante sua trajetória como educador. Por ter me tornado professor e ser orgulhoso desta profissão, posso dizer que estou onde queria estar, fazendo o que quero continuar fazendo e tudo o que puder adquirir será em prol de formar pessoas para que, assim como eu, possam ter uma vida transformada para melhor.

## RESUMO

No contexto de pandemia por Covid-19, vivenciado desde o mês de março de 2020, vê-se na educação, em geral, mudanças, ajustes e reajustes. Fato é que a educação tem vivenciado uma onda de acontecimentos que precisam ser investigados. Nesse sentido, a educação nas escolas destinadas ao aprisionamento têm vivenciado impasses e tiveram que se adequar e criar estratégias para enfrentar as restrições quanto ao não uso das tecnologias por parte dos alunos e que, no contexto da pandemia, seu uso é crucial para que o processo educativo formal se torne possível. Assim, este trabalho objetiva compreender como tem sido a vivência docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o período da pandemia por Covid-19. Trata-se de uma pesquisa com abordagem de natureza qualitativa. O aporte teórico estabelece diálogos entre a educação com um recorte ligado à docência atuante em contexto de aprisionamento, passando, também, pela filosofia, sociologia e geografia de onde emergem os estudos territoriais que levarão a entender as relações e a experiência provenientes das vivências do professorado atuantes nesse espaço. A metodologia de análise baseou-se na Análise de Conteúdo. Para tal, o estudo realizado teve como materiais analíticos documentos do Estado de Minas Gerais que fazem menção à educação em tempos de pandemia e entrevista com 04 professores da EJA que atuaram como docentes em escolas na prisão antes do início da pandemia por Covid-19 e estavam em exercício no momento da realização da coleta desses dados. Os interlocutores foram selecionados a partir de um grupo de *whatsapp* denominado “Nossa Rede” composto por professores de todo o Brasil e atuantes em escolas dos espaços destinados ao aprisionamento. O resultado proveniente das investigações direciona para as vivências docentes a partir de fatores de entraves para o exercício destas como a flexibilidade para adaptações de um material fornecido pelo Estado de Minas Gerais que não consegue efetivar uma educação de qualidade na escola da prisão. Além do não uso da tecnologia pelo aluno e a falta da mediação professor e aluno que é crucial no processo de ensino e aprendizagem nesses espaços. Portanto, espera-se contribuir com o campo dos estudos da educação nesses espaços, ou seja, os destinados ao aprisionamento a partir da experiência vivenciada pelos docentes, apontando, também, para o nível de aprendizagem dos alunos em contexto de pandemia por Covid-19.

**Palavras-chave:** Pandemia por Covid-19. Educação. Docência. Escola. Prisão.

## ABSTRACT

In the context of the Covid-19 pandemic, experienced since March 2020, changes, adjustments and readjustments can be seen in education in general. The fact is that education has experienced a wave of events that need to be investigated. In this sense, education in schools destined for imprisonment has experienced impasses and had to adapt and create strategies to face restrictions on the non-use of technologies by students and that, in the context of the pandemic, its use is crucial for the formal educational process becomes possible. Thus, this work aims to understand how the teaching experience in Youth and Adult Education (EJA) has been during the period of the Covid-19 pandemic. This is a research with a qualitative approach. The theoretical contribution establishes dialogues between education with a focus linked to teaching acting in a context of imprisonment, also passing through philosophy, sociology and geography from which territorial studies emerge that will lead to understanding the relationships and experience arising from the experiences of teachers. active in that space. The analysis methodology was based on Content Analysis. To this end, the study carried out had as analytical materials documents from the State of Minas Gerais that mention education in times of a pandemic and an interview with 04 EJA teachers who worked as teachers in schools in prison before the beginning of the pandemic by Covid-19 and were in exercise at the time of data collection. The interlocutors were selected from a whatsapp group called "Nossa Rede" composed of teachers from all over Brazil and working in schools in spaces destined for imprisonment. The result of the investigations directs to the teaching experiences from factors of obstacles to the exercise of these as the flexibility for adaptations of a material provided by the State of Minas Gerais that cannot carry out a quality education in the prison school. In addition to the non-use of technology by the student and the lack of teacher and student mediation, which is crucial in the teaching and learning process in these spaces. Therefore, it is expected to contribute to the field of education studies in these spaces, that is, those destined for imprisonment from the experience lived by teachers, also pointing to the level of student learning in the context of a pandemic by Covid-19.

**Keywords:** Pandemic by Covid-19. Education. Teaching. School. Prison.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coronavírus Covid-19: principais notícias relacionadas.....	31
Figura 2 – Documentação comprobatória de carga horária dos servidores do Estado de MG.....	37
Figura 3 – Chico Bento em: O Sabe-tudo.....	68
Figura 4 – Videoaula .....	83
Figura 5 – As aulas on-line: será que são boas mesmo? .....	84
Figura 6 – PET confeccionado pelo Estado de Minas Gerais e disponibilizado para as escolas da rede pública.....	101
Figura 7 – Plano tutorado – como fazer? .....	102
Figura 8 – PET desenvolvido na Escola Estadual São Judas Tadeu de Governador Valadares/MG .....	114
Quadro 1 – As vantagens do ensino remoto na escola regular que não acontece na escola da prisão.....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados  
AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária  
CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais  
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos  
EAD – Educação a Distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FAVENI – Faculdade Venda Nova do Imigrante  
GIT – Gestão Integrada do Território  
LEP – Lei de Execução Penal  
MBA – Master of Business Administration  
MEC – Ministério da Educação  
MJ – Ministério da Justiça  
PEESP – Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema Prisional  
PET – Plano de Estudos Tutorados  
REANP – Regime Especial de Atividades Não Presenciais  
RENP – Regulamento e Normas de Procedimentos do Sistema Prisional de Minas Gerais  
SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais  
SEF/MG – Secretaria de Estado de Fazenda de Minas Gerais  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SES/MG – Secretaria de Estado da Saúde de Minas Gerais  
SRE – Superintendência Regional de Ensino  
UNIUBE – Universidade de Uberaba  
UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2. PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E METODOLOGIA</b>	<b>19</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO EM ESPAÇO PRISIONAL FRENTE À PANDEMIA POR COVID-19: O BREVE CAMINHO DE MUDANÇAS, TUMULTOS E INCERTEZAS</b>	<b>24</b>
3.1 EDUCAÇÃO NA PRISÃO COMO DIREITO E NÃO COMO BENEFÍCIO	24
3.2 CAMINHANDO EM MEIO AO CAOS	28
3.3 LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS SURGIDOS PARA O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA	30
3.4 DA CONTRATAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA DA PRISÃO	45
<b>4. A ESCOLA NA PRISÃO: ESPAÇO DE ARTIFICIALIDADES E RESTRIÇÕES?</b>	<b>47</b>
4.1 ESCOLA, PRISÃO E TERRITÓRIO	48
4.2 COMO CONTINUAR EDUCANDO NA PRISÃO?	50
4.3 A ESCOLA EM ESPAÇO DE APRISIONAMENTO DURANTE A PANDEMIA	72
4.4 RELAÇÕES E VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO E METAMORFOSES NO TERRITÓRIO EDUCACIONAL DA PRISÃO	82
<b>5. O TRABALHO DO PROFESSOR NA ESCOLA DA PRISÃO EM CONTEXTO DE PANDEMIA</b>	<b>91</b>
5.1 O OFÍCIO, NECESSIDADES E DIFICULDADES DO PROFESSOR NA PRISÃO	91
5.2 PROFESSORES DA ESCOLA NA PRISÃO PRODUZEM O MATERIAL PEDAGÓGICO	95
5.3 O PROCESSO DA ADAPTAÇÃO DO PET DENTRO DE UMA ESCOLA NA PRISÃO	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO A</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO B</b>	<b>134</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Tornei-me professor em escola de espaço destinado ao aprisionamento<sup>1</sup> e, pela primeira vez na vida, eu pensava que era bom estar ali e que era feliz fazendo o que fazia. Só que ainda não estava contente com a conquista; não poderia pensar que estava bom aonde cheguei e simplesmente parar.

Desde o primeiro dia de trabalho na escola, eu já tinha certeza de que aquilo daria certo. Foi surpreendente e emocionante a forma como fui acolhido por pessoas que são desacreditadas por uma sociedade que não as conhece realmente como eu passei a conhecer e posso afirmar que não só ensinei história e filosofia, mas, principalmente, aprendi o que realmente é a vida.

Os primeiros tempos de docente me levaram também a refletir que a conquista em formar para professor não era importante somente porque eu havia retomado o gosto por estudar, pela sede de obter conhecimento. Mas, além disso, existia outra responsabilidade paralela a esse sentimento, ou seja, as vitórias e os feitos que conseguisse realizar não seriam apenas minhas, pois, agora, eu possuía alunos, pessoas privadas de liberdade e que precisavam de um bom professor.

Estava convencido de que, ao conseguir ser um bom professor, eu poderia também conseguir dar o meu melhor e este foi o motivo maior de todo o esforço atuando como professor nessa escola. Fazia-se também necessário buscar ser um exemplo de superação para meus alunos; de alguém que fora desacreditado por muitos no passado.

Continuei a estudar mantendo o desejo e o foco de crescer sabendo o quanto competitivo está o mundo atual (minha esposa havia conseguido me convencer disso realmente) e que ainda não era suficiente ter chegado onde me encontrava, mesmo sendo motivo de orgulho e felicidade para minha família e alguns outros do meu convívio.

No período compreendido entre o fim da minha graduação em História pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e o início no programa do mestrado em Gestão Integrada do Território (GIT) pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), cursei *Master of Business Administration* (MBA) em Gestão Estratégica de Pessoas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), seguido das pós-

---

<sup>1</sup> O uso do termo escola de espaço destinado ao aprisionamento foi utilizado para evitar o uso de expressões do tipo escola prisional, pois a escola, por ser um espaço destinado à produção de saberes e propagação do conhecimento, não aprisiona. (Do Autor)

graduações em Docência do Ensino Superior, Filosofia e Sociologia, ambas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Após esse período de estudos, continuava em mim certa inquietação ao pensar que ainda não teria sido suficiente o que havia estudado até o momento e não poderia simplesmente parar. O conhecimento adquirido até o momento, tanto em história quanto nas especializações feitas após a graduação, não era suficiente para que eu pudesse levar adiante o sonho que propus a mim mesmo que era mudar de vida, me tornar uma pessoa culta obtendo, assim, admiração e respeito das pessoas. Tinha o desejo de ser reconhecido pelo trabalho que faria como professor, chegando à conclusão de que apenas um único propósito permanecia firme: a pretensão de me tornar um professor de graduação, sendo necessário cursar um mestrado.

Em 07 de dezembro de 2019, fiz as provas do processo seletivo do mestrado compostas de avaliações de conhecimentos específicos e língua estrangeira e, infelizmente, não passei, porque o pré-projeto, um dos critérios para admissão, era muito fraco. A reprovação também se deveu ao fato de eu ainda não ter entendido a proposta e tudo o que prescrevia um mestrado interdisciplinar dessa magnitude. Alguns dias depois, fiquei sabendo que apenas 19, das 30 vagas disponíveis, foram preenchidas. Dessa forma, a UNIVALE havia aberto um processo seletivo complementar para preenchimento das vagas restantes e as provas aconteceriam em datas que ainda seriam marcadas.

Por não ter conseguido passar, pairava sobre mim um pensamento de incompetência. Ao saber que apesar de 30 vagas terem sido disponibilizadas e apenas 19 delas terem sido preenchidas, o fato de não ter conseguido uma classificação entre elas já era motivo suficiente para desistir de tentar novamente e desisti.

Outra vez, minha esposa me fez retornar à realidade me perguntando se eu ainda conseguia me lembrar dos anos antes de ter cursado a faculdade, ou seja, vivi a vida profissional inteira em setores ligados ao transporte de cargas, com rotinas que me deixavam infeliz, além de sempre trabalhar em lugares onde a convivência com pessoas negativas era uma constante. Eu vivia onde não queria e fazia o que não gostava além de também ter passado por um longo período de desemprego.

Retornei para as provas do processo seletivo complementar do programa de mestrado da Univale, em 07 de março de 2020 e, dessa vez, consegui a tão

sonhada aprovação sabendo que ainda teria que juntar toda a documentação exigida e, ao final, a parte tão temida por todos que aspiram entrar no mestrado e a que mais me preocupava: a entrevista com os professores.

Em 11 de março de 2020, às 16h00min, me encontrei sentado na sala com dois dos professores do programa de mestrado e, apesar de saber que era necessário ser convincente, optei apenas por falar a verdade sobre tudo e, muito mais do que falar em sonhos e vontades, falei sobre a necessidade de estar ali.

Ao ser indagado sobre a dificuldade do mundo acadêmico, pois tive pouca convivência em mínimas experiências anteriores, já que minha primeira graduação foi por meio da modalidade da Educação a Distância (EAD), respondi que seria mais um grande desafio para vencer em minha vida, deixando claro para os professores entrevistadores que não estava ali para desistir no meio do caminho e, com certeza, foi o que definiu minha aceitação no programa do mestrado.

Em 12 de março de 2020, tive uma reunião com o professor Dr. Haruf Salmen Espíndola, coordenador do programa de mestrado. As aulas começaram logo após essa reunião, no mesmo dia, mas, para a maioria dos colegas da turma que haviam passado no processo seletivo em dezembro, elas haviam começado na semana anterior e, por esse motivo, alguns de nós não assistiram à aula magna de Rogério Haesbaert no início do primeiro semestre.

Devido ao período de pandemia que atingiu a todos, só foi possível que acontecessem, presencialmente, dois dias com aulas de nivelamento em metodologia científica após meu ingresso, passando, logo após, para o sistema remoto através da plataforma do *Google Meet*.

Ao ingressar no programa, eu pensava que seria difícil me manter e acompanhar o ritmo de tudo o que nos circunda no meio, não só em se tratando do ambiente do próprio programa, mas em tudo o que se refere ao ambiente acadêmico em geral. Era tudo muito novo. Os professores tinham outro nível e ainda não tinha tido a oportunidade de presenciar, por exemplo, um PhD como meu professor em sala de aula.

Fui acometido de febre alta que durou desde o dia da prova até a semana seguinte a primeira semana de aula, tendo enfrentado todo o processo com muita dificuldade, meio doente e também meio assombrado com o novo que havia chegado (mestrado e Covid-19). Mas, devido aos acontecimentos, fui tomado de tal

assombro que comecei a duvidar se realmente aguentaria o impacto do primeiro semestre de estudos.

A única coisa que não me preocupava era a nova forma de estudar remotamente. A nova modalidade, devido às circunstâncias atuais, nos fora imposta, pois, devido aos tempos de pandemia, começaram a fazer parte de nosso cotidiano e sendo, para muitos, uma novidade ou dificuldade, para mim não era preocupante, pois já trazia comigo a disciplina da forma de estudar na EAD cujo lema é “liberdade com responsabilidade”.

A pandemia, além de me isolar em casa para estudar para o mestrado, também me isolou do trabalho, pois, sendo professor de escola em espaço destinado ao aprisionamento, ainda trabalharia, como todo professor, prestando serviço de forma remota. Aquele tempo utilizado nos deslocamentos casa/estudo/trabalho sobraria e seria revertido em horas a mais de estudos no mestrado.

No primeiro semestre, me desdobrei ao máximo nas disciplinas, assistindo todas as aulas, sem nenhuma falta, assim como também fazendo as leituras obrigatórias e as leituras complementares sugeridas pelos professores. Enfrentei um período de dificuldade quanto à determinação do orientador para acompanhar os trabalhos destinados à pesquisa que já se desenhava em meu pensamento. Apesar de já ter chegado ao mestrado com o desejo de pesquisar sobre a educação, foi grande a dificuldade em estabelecer um problema de pesquisa que realmente estivesse dentro do que o programa prescreve.

Agradeço a Deus por ter me dado como orientadora a professora Dr.<sup>a</sup> Eunice Maria Nazareth Nonato. Em primeiro lugar, por ter aceitado me orientar sendo que, neste tempo, estava já com muitos orientandos entre mestrandos e doutorandos. Em segundo lugar, pela sua grande dedicação sempre com paciência nas reuniões de orientação.

Foi crucial para minha permanência e desenvolvimento no mestrado a parceria que fizemos, eu e minha orientadora, não deixando de reconhecer que, ouvindo seu orientador, trabalhando em sintonia com ele, será uma boa garantia de que você conseguirá passar com louvor por todo o árduo processo.

É emocionante ao falar, mas não deixa de ser também quando escrevo o relato da luta para permanecer no mestrado sabendo que, anteriormente, imaginava ser muito difícil, mas não impossível. Notória também se torna a mudança causada

na visão de mundo e concepção acerca de muitos pontos que vão se modificando quando olhamos as coisas e até mesmo as pessoas, com um olhar mais ampliado a partir do conhecimento.

A vida acadêmica dá muitos frutos, não só pelo conhecimento adquirido, mas, também, ensina a humildade a partir da convivência com ótimos profissionais no ambiente do programa de mestrado que, se não aprendermos enquanto trilhamos esse caminho, não chegaremos a realmente entender o que é ser um pesquisador.

Este é um estudo de natureza e abordagem qualitativa cujos procedimentos para coleta dos dados empíricos se deram por meio da análise documental e entrevistas.

A adoção do título *Do ensino presencial ao ensino remoto: vivências da docência na EJA em espaço prisional, resultantes da pandemia por Covid-19* surgiu a partir do meu interesse por ser professor em escola nos espaços de aprisionamento, perfazendo um total de 06 anos quando da realização desta pesquisa. Além disso, quis, também, registrar o acontecimento presente a partir da ótica e das vivências de outros profissionais da área.

Em se tratando do tema desta pesquisa “Docência na prisão em tempos da pandemia por Covid-19”, me vali do desejo de abordar a transição do ensino presencial para o ensino remoto e os fatores resultantes a partir das dificuldades e especificidades da prisão onde a escola se localiza.

Minhas reflexões sobre o tema resultam da vivência ao desempenhar a docência nesses espaços educacionais que muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

A modalidade de ensino ofertada e exercida na educação básica<sup>2</sup> da escola dos espaços destinados ao aprisionamento é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na qual, geralmente, são encontrados alunos de diversas faixas etárias, sendo, muitos deles, evadidos da escola ou mesmo nunca terem frequentado um ambiente escolar.

Este estudo torna-se pertinente ao contribuir para o entendimento das ações em resposta às demandas sociais resultantes das dificuldades ocasionadas na

---

<sup>2</sup> “Num contexto mais genérico, ‘educação básica’ designa o conjunto de atividades educativas, formais, não formais e informais, destinadas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, em geral correspondentes aos primeiros estágios do processo de alfabetização”. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_b%C3%A1sica](https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica)>. Acesso em: 01 out. 2021.



educação do espaço destinado ao aprisionamento durante a pandemia por Covid-19.

Outra contribuição encontra-se na busca do entendimento de como os envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem buscam condições para a manutenção do ambiente escolar, enfrentando a temporalidade de pandemia, o que faz refletir em como a educação pode estar comprometida nesses espaços, não só no que tange à qualidade, mas, principalmente, sobre sua própria sobrevivência.

Assim, este estudo busca compreender as vivências dos professores que atuam em escola inserida em espaço destinado ao aprisionamento durante o turbulento período de passagem do ensino presencial ao ensino remoto em decorrência da pandemia por Covid-19.

Pontua-se, então, como objetivo geral, compreender como se deu a vivência docente no ensino da EJA durante a pandemia por covid-19 em escola localizada em unidade prisional.

Para buscar respostas, fez-se necessário, primeiramente, formular as perguntas certas e não foi tarefa fácil, pois foi preciso estabelecer e seguir objetivos secundários que servissem realmente como pontes que ligassem e auxiliassem nesse difícil caminho.

Como objetivos específicos buscou-se apresentar legislações e documentos orientadores de estratégias para a educação no enfrentamento da pandemia por Covid-19 (o que modifica; o que permanece); analisar como os professores vivenciaram a docência no contexto de pandemia por Covid-19; caracterizar como se deu o trabalho no que diz respeito ao fazer pedagógico, ao planejamento, às condições de trabalho, aos resultados obtidos, às dificuldades, às facilidades e às especificidades em tempos de pandemia por Covid-19.

Comparecem como aporte teórico os autores Freire (1996; 2018), Libâneo (2017) e Carrano (2017) ao trazerem reflexões no campo da educação.

Para a resposta da questão investigativa desta pesquisa, torna-se necessário fazer um recorte ligado à docência atuante em contexto de aprisionamento com reflexões de Nonato (2010), Duarte (2013), Julião (2013), Vieira (2013), Cardoso e Onofre (2015), Da Silva (2015), Penna, Carvalho e Novaes (2016), Duarte e Pereira (2017), Onofre (2007; 2011; 2012; 2017), Custódio e Nunes (2019), José e Da Silva Torres (2019), Onofre, Fernandes e Godinho (2019), Oliveira e Pereira Júnior (2020), Viana e Amorim-Silva (2020) entre outros.

A perspectiva filosófica se faz presente através dos escritos de Foucault (1987; 2008) e na sociologia recorre-se às reflexões de Giddens e Sutton (2017) e Santos (2007; 2020). No diálogo com a geografia, de onde emergem os estudos territoriais, recorre-se aos autores Moraes e Da Costa (1987), Raffestin (1993), Moreira (2002), De Godoy (2004), Santos (2006), Ther Rios (2006), Mondardo (2009) Fernandes (2012) e Fuini (2017) ao abordarem o espaço, o território e as relações provenientes dos atores dentro destes. Todos esses autores serviram de base e referência para análise do material empírico desta pesquisa.

Tal diálogo envolverá tanto a existência quanto a identificação do objeto constante deste estudo que é a vivência de professores na modalidade da EJA em período de pandemia por Covid-19 na escola em ambiente de privação de liberdade.

Os resultados deste estudo encontram-se organizados, além desta introdução, em quatro capítulos sendo na sequência abordado, primeiramente, a metodologia utilizada.

No capítulo com o título *A educação em espaço prisional frente à pandemia por covid-19: o breve caminho de mudanças, tumultos e incertezas*, é traçado uma linha do tempo composta por todos os documentos norteadores contendo em seus textos estratégias do Estado além de possíveis soluções para a educação no enfrentamento à pandemia por covid-19.

O capítulo intitulado *A escola na prisão: espaço de artificialidades e restrições?* aborda a vivência do professorado desse espaço no contexto da pandemia por Covid-19.

O último capítulo, com o título *O trabalho do professor na escola da prisão em contexto da pandemia*, traz à tona realidades do trabalho no que diz respeito ao fazer pedagógico, ao planejamento, às condições de trabalho, aos resultados obtidos, às dificuldades, às facilidades e às especificidades em tempos de pandemia por Covid-19.

As considerações finais refletem sobre os fatos e as situações resultantes das análises a partir dos dados provenientes da pesquisa documental e das entrevistas realizadas, todos estes, surgidos a partir de indagações ligadas aos objetivos específicos onde, por vezes, encontra-se tanto unanimidade quanto dissidência de opiniões e visões dos participantes.

Os pontos abordados no trabalho de investigação, pouco a pouco, surgem e permitem que se destaque seu grau de importância tendo como base a necessidade

de resposta ao problema de pesquisa. Desde a produção realizada a partir de uma adaptação de material pedagógico já fornecido pelo Estado, até a restrição ao uso da tecnologia por parte dos alunos no sistema prisional, presencia-se o posicionamento dos docentes sobre tais questões o que, principalmente, enriquece o presente trabalho.

Ao abordar a realidade vivida pelos professores, fez-se necessário percorrer um caminho difícil provocado pelo estranhamento de se viver uma pandemia, período em que o caminho do pensamento nem sempre acompanhava a necessidade de reflexões. E, por vezes, a agonia do isolamento social e o medo que a todos assolou, atravessaram tanto a construção do projeto de pesquisa quanto a aplicação da metodologia adotada nesta investigação.

## 2. PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E METODOLOGIA

Este é um estudo de natureza e abordagem qualitativa cujos procedimentos metodológicos para coleta dos dados empíricos se deram através de análise documental e por meio de entrevistas que o torna um trabalho de caráter interdisciplinar e também um estabelecedor de diálogo entre a educação e a perspectiva territorial.

A metodologia foi sendo constituída “simultaneamente da teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2015, p. 14), tudo sendo impactado pela longa espera da vacina e pelas perdas de familiares e amigos nesse período.

A busca pela literatura seguiu a linha de escolha de autores ligados à educação e demais áreas que se encontram em diálogo direto, citando a filosofia, a geografia e os estudos territoriais. Segundo Deslandes (2015), a pesquisa bibliográfica precisa ser disciplinada, crítica e ampla:

Disciplinada porque devemos ter uma prática sistemática, um critério claro de escolha dos textos e autores [...]. Crítica porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido [...]. Ampla porque deve dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema. (DESLANDES, 2015, p. 36)

A análise documental foi o primeiro instrumento de coleta de dados escolhido e decidiu-se, também, a partir dela, pela caracterização do documento a ser selecionado para uso, optando pelos documentos de ordem oficial. Dessa forma, realizou-se levantamento a partir das legislações criadas para a educação que traziam normas e estratégias para o enfrentamento da pandemia por Covid-19 pelo Estado de Minas Gerais (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O acesso para a coleta desses dados foi realizado a partir do site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Dessa busca, resultou um total de 24 documentos compreendidos entre resoluções, decretos, deliberações e orientações de trabalho que coordenaram as ações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), Secretaria de Estado de Fazenda de Minas Gerais (SEF/MG) e Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES/MG).

Assim, permitiu-se também chegar ao conhecimento e ao entendimento dos planos, dos planejamentos e das ações que coordenaram a educação tanto no sentido geral quanto na educação exercida nos espaços destinados ao aprisionamento, permitindo, de tal modo, a manutenção das atividades escolares e do direito educacional dos estudantes privados de liberdade.

O segundo instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada realizada com 04 participantes escolhidos segundo o critério de que deveriam ser professores de EJA, em escolas nas prisões, atuando como docentes antes do início da pandemia por Covid-19, iniciada em março de 2020 e permanecendo em exercício até o momento desta pesquisa.

As respostas constantes no roteiro dessas entrevistas situaram o pesquisador quanto às questões ligadas ao problema de pesquisa que abordou as vivências dos docentes no espaço da escola na prisão em tempos de pandemia por Covid-19.

Partindo desse roteiro, foram surgindo temas, que emergiram a partir de relatos dos docentes participantes, ligados à tecnologia, à habilidade e às vivências dos alunos, além da inexistência de material específico para EJA da escola na prisão, bem como a falta de relacionamento entre professor e aluno, influenciando no processo de ensino e aprendizagem, plano de estudos tutorado (PET), material disponibilizado pelo Estado e reajustado pelos docentes na escola da prisão, sendo a única forma de comunicação com os alunos, avaliação, espaço da escola não apropriado às especificidades do aluno privado de liberdade entre outros.

Após o recolhimento dos dados coletados através da análise documental e dos relatos das entrevistas, procedeu-se à organização, à análise, à comparação e ao levantamento dos resultados.

Este trabalho de investigação contou com a participação de quatro professores de EJA em escola inserida dentro de espaço destinado ao aprisionamento que vivenciaram o ensino presencial antes da pandemia Covid-19 e que permaneciam ainda em exercício até o momento da coleta de dados.

Os professores entrevistados foram recrutados a partir da rede nacional “Nossa Rede” que é um grupo de professores atuantes em escolas dos espaços destinados à restrição e à privação de liberdade e pesquisadores também envolvidos com a temática.

O Grupo nasceu em 04 de novembro de 2014, no Rio de Janeiro, devido à articulação dos profissionais da educação de vários estados do Brasil que estavam

presentes no *Encontro Latino Americano de Educação para Jovens e Adultos* em situação de restrição e privação de liberdade.

Por haver sido aceito também como membro em período anterior ao início da pesquisa, consegui, via *Whatsapp*, com a administradora do grupo, uma lista de todos os professores atuantes em escolas dos espaços destinados ao aprisionamento. Assim sendo, foi possível entrar em contato, por e-mail, enviando os convites para a participação na pesquisa.

Salienta-se que o grupo “Nossa Rede” possui em seu quadro de membros professores e pesquisadores que residem em todo o território nacional e, sendo assim, decidiu-se por convidar professores do Estado de Minas Gerais, já que tal problema se refere às questões ligadas ao referido Estado.

Ainda sobre o quadro de membros desse grupo, encontra-se além de professores e pesquisadores atuantes e ligados à temática da educação nas prisões, também, da mesma forma, encontra-se outros membros ligados à educação nos espaços de jovens em medida socioeducativa.

A entrevista semiestruturada aplicada individualmente neste estudo é um método mais espontâneo na qual fiz perguntas anteriormente enunciadas tendo como base os objetivos específicos desta pesquisa e ainda houve a possibilidade de acréscimo de outras perguntas surgidas durante o encontro com o interlocutor.

Entende-se, como crucial, a decisão em abordar diretamente o professorado atuante neste espaço educacional para coletar os dados necessários por entender que será mais favorável ao trabalho investigativo para obtenção de resultados ligados ao problema de pesquisa estabelecido.

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise Temática que é um tipo de prática que compõe a análise de comunicações de massa constante na Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011). A busca, a comparação e a utilização dos dados provenientes da experiência dos docentes foram realizadas a partir dos relatos das entrevistas e narram suas vivências em tempos distintos, ou seja, antes e durante o período de pandemia por Covid-19.

O registro desses dados baseia-se em Gomes (2015, p. 93): “o registro produzido a partir da transcrição das entrevistas seria analisado segundo a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática”.

A análise dos dados seguiu os seguintes passos:

- 1 – As entrevistas foram inicialmente transcritas, mantendo-se a forma original de expressão dos participantes;
- 2 – Pré-análise, em que foi realizada uma leitura flutuante a partir da qual emergiram impressões e orientações, de forma a identificar as grandes categorias discursivas abordadas pelos participantes;
- 3 – Leitura exaustiva dos conteúdos para a organização e a sistematização dos conteúdos que permitiram o agrupamento desses;
- 4 – Análise dos conteúdos das falas dos sujeitos que foram reunidas por categorias, identificando unidades de significados, estabelecendo subcategorias e procedendo-se aos agrupamentos finais;
- 5 – Análise e interpretação dos dados por subcategorias que possibilitaram a descrição dos resultados e dos significados dos conteúdos que consolidaram o tema pesquisado.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. Isso visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., além de procurar trabalhar a fala, ou seja, a prática da língua realizada por emissores identificáveis que considera as significações (conteúdo).

Com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados, as falas serão numeradas, aleatoriamente, sem ligação desses números com identificação dos participantes. Os textos não sofrerão correções linguísticas, preservando o caráter espontâneo dos discursos.

Os dados coletados por meio de gravações das entrevistas em sua totalidade e da forma que se fizerem necessárias, tanto virtuais quanto presenciais, ficarão armazenados no Núcleo Interdisciplinar, Educação, Saúde e Direito (NIESD) da UNIVALE após sua utilização durante 05 anos.

A preocupação com a temática da educação em espaços de privação de liberdade tem sido objeto de importantes pesquisas realizadas no NIESD, as quais todas apontam a relevância da temática tanto para a região quanto para melhor compreensão do contexto nacional.

Em seguida são apresentados trabalhos anteriores que acompanham a temática e foram concluídos através de pesquisas que também se encontram no NIESD:

- *A experiência vivida no acautelamento: a medida socioeducativa na ressocialização de jovens em situação de conflito com a lei* (Autora: Sandra Dias Pereira da Costa, 2016),
- *A relação com o saber dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade* (Autora: Ana Cristina Marques Lemos, 2016),
- *As multiterritorialidades da condição juvenil a partir da marca do acautelamento* (Autor Edmarcius Carvalho Novaes, 2016),
- *Práticas de leitura no contexto prisional: análise da experiência em uma penitenciária masculina do Leste de Minas Gerais* (Autor: Wemberson José de Souza, 2018),
- *Saúde e acautelamento: territorialidades vividas e a relação com o processo de trabalho de profissionais de uma unidade socioeducativa* (Autora: Adriana Mara Pimentel Maia Portugal, 2020).



### **3. A EDUCAÇÃO EM ESPAÇO PRISIONAL FRENTE À PANDEMIA POR COVID-19: o breve caminho de mudanças, tumultos e incertezas**

Este capítulo apresenta, inicialmente, o caminho que a educação na prisão percorreu desde sua criação como um segmento da educação no Brasil até a forma que se encontra nos dias de hoje, ou seja, um direito conquistado que vai muito além de um simples benefício. É possível também, aqui, entender a gravidade da situação de dificuldade que o Estado de Minas Gerais enfrentou no que se refere ao contexto de pandemia no tocante à educação e, posteriormente, aborda a educação nos espaços destinados ao aprisionamento que é o foco deste estudo.

Na sequência, encontra-se uma linha do tempo contendo publicações de documentos norteadores da educação para o enfrentamento da pandemia por covid-19 dando a noção do caminho percorrido pela educação desde sua instauração. Por fim, também aborda a mudança na legislação para a admissão de professores para o exercício docente nas escolas dos espaços destinados ao aprisionamento.

#### **3.1 EDUCAÇÃO NA PRISÃO COMO DIREITO E NÃO COMO BENEFÍCIO**

A educação, em contexto de aprisionamento, nasce de um amplo movimento mundial em prol da garantia de educação para todos, inclusive para as pessoas privadas de liberdade. Tal movimento teve como base diversos documentos internacionais e nacionais como resultados da luta pela democratização e para se firmar como direito e não apenas como um simples benefício.

Atualmente, a educação na prisão é encarada como um benefício existente para o indivíduo que tem sua liberdade retirada:

Embora a educação ainda seja reconhecida por alguns como benefício para os apenados, é direito garantido em lei, conforme previsto na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). É fundamental destacar que os sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade estão, de fato, privados do seu direito de ir e vir detendo, entretanto, os demais direitos, principalmente os de liberdade de consciência, de expressão, de religião e de criação. (JULIÃO, 2017, p. 122)

Comumente, as pessoas desconhecem essa diferença e isso é notório quando se tem a oportunidade de adentrar ao território de uma unidade prisional qualquer que seja, onde nota-se que tanto a educação quanto o trabalho são encarados como benefícios e não como um direito adquirido constitucionalmente.

Esse dito benefício é gerado em pagamento a um bom comportamento do indivíduo privado de liberdade.

Existe uma grande diferença entre esses dois conceitos. Segundo Santos (2001), o benefício é um “serviço ou bem que se faz gratuitamente; favor, mercê; vantagem, ganho, proveito”, enquanto o direito adquirido se torna “aquele constituído de maneira definitiva, sendo incorporado, de maneira irreversível, ao patrimônio de seu possuidor” (SANTOS 2001, p. 44-77).

Um importante marco para a educação prisional é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que em seu art. 26 estabelece que “toda pessoa tem direito à instrução; a instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (NAÇÕES UNIDAS, 1948). Ressalta-se que, nesse período, a educação obrigatória existia somente nos graus elementares e fundamentais (CUSTÓDIO e NUNES, 2019).

Outro instrumento legal importante para a consolidação da educação em contexto de privação de liberdade é a Constituição Federal de 1988 que, além do reconhecimento e da compreensão da oferta da educação, embasa essa conquista ao mencionar em seu artigo 205 que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”, garantindo o direito constitucional de todas as pessoas à educação visando seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1988).

Embora a educação na prisão seja, em termos legais e formais, um direito já assegurado, essa permanece pouco conhecida e discutida sendo considerada pela sociedade como um privilégio dado aos “presos” e não como direito que a todos deve ser garantido. Nonato (2010, p. 57) traz a essa reflexão a importância que a educação tem para a sociedade:

Desse modo, a educação assume destaque na vida social e encarrega-se eticamente de fazer parte da vida das pessoas, proporcionando a elas possibilidades de viver e conviver melhor na sociedade. Esse caráter social da prática educativa é, portanto, de grande importância [...]. (NONATO, 2010, p. 57)

Conforme Da Silva (2015, p. 46) afirma, a educação prisional proporcionou a complementariedade de áreas diversas que, até então viviam seus processos separadamente: ou seja, mobilizam órgãos, pessoas, profissões e atitudes:

Como a mais nova fronteira da educação, a educação prisional possibilita a salutar complementariedade entre a legislação educacional e a legislação penal – Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) e Lei de Execução Penal –, favorece a articulação entre políticas setoriais – educação, trabalho, saúde, segurança pública e serviço social –, potencializa a sinergia entre duas ciências – pedagogia e direito penitenciário – e mobiliza distintos campos profissionais – professores e agentes penitenciários – em torno de objetivos comuns. (DA SILVA, 2015, p. 46)

A educação escolar nas prisões, prevista na Lei de Execução Penal 7210 de 11 de julho de 1984 (LEP), ao ser investigada, revela-se também como espaço de contradições, pois, ao mesmo tempo, estando ela mergulhada no interior da instituição prisional, com todas as dificuldades, consegue despontar como um grande espaço de possibilidades (PENNA, CARVALHO e NOVAES, 2016, p. 112).

Além disso, merece ser mencionado o art. 3 da citada lei que reitera a garantia que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei” significando que, no tocante a uma possível perda de direito proveniente da perda de liberdade, a referida lei assegura ao indivíduo privado de liberdade a não perda e conservação desses direitos (BRASIL, 1984).

A LEP 7210/84 se tornou também uma importante diretriz ao direito à educação na prisão quando, em seu artigo 18, cita a obrigatoriedade do ensino fundamental ao narrar “o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa”. (BRASIL, 1984).

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), através da Resolução nº 03 de 11 de março de 2009<sup>3</sup>, aprova e institui diretrizes para a oferta da educação em estabelecimentos penais (BRASIL, 2009). Em um processo de normatização educacional, o CNE em conjunto com a CEB já instituía a Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010, que legitimava essas diretrizes com orientações baseadas em documentos como a Constituição Federal de 1988, a LEP 7210/84, além dos tratados internacionais firmados pelo Brasil. Tudo isso em função da garantia do reconhecimento e do acesso para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. A Resolução nº 02 de 2010 do CNE/CEB assim descreve:

---

<sup>3</sup> A resolução nº 03 de 11 de março de 2009, foi revogada pela resolução nº 07 de 08 de outubro de 2020, que, por motivo de vício de forma ou exaurimento de efeitos (juntamente com muitas outras resoluções do CNPCP), não invalida seu conteúdo. Republicada em 27 de outubro de 2020, por motivo de inserção de resolução indevida em seu texto anteriormente publicado (BRASIL, 2020a - BRASIL, 2020b).

Considerando o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei no 7.210/84, bem como na Resolução no 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil; Considerando o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação. (BRASIL, 2010, p. 1)

No ano de 2011, é instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema Prisional (PEESP) durante o governo da então Presidenta da República Dilma Roussef e no decreto 7626, de 24 de novembro de 2011, afirma, em seu art. 1º, que sua finalidade é de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Ainda sobre o PEESP, vale citar em seu art. 3º uma importante diretriz do plano que prevê a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal (BRASIL, 2011a).

Quanto aos objetivos do PEESP que constam em seu artigo 4º cita-se:

Executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal; incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação: contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional; fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional; promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; viabilizar as condições para a continuidade dos egressos do sistema prisional. (BRASIL, 2011a)

A Lei 13.163 de 09 de setembro de 2015 substitui e altera a LEP 7.210/84 fortalecendo a discussão do direito à educação dos indivíduos privados de liberdade dispondo, também, sobre a necessidade de implantar, além do ensino fundamental, o ensino médio ao nível de formação geral ou educação profissional, aumentando, assim, anos e níveis de educação, até então, ofertados (BRASIL, 2015).

Como professor atuante na educação em sistema prisional tenho observado nesse caminho educacional, progresso e conquistas da educação exercida na prisão

a partir dos referenciais normativos citados que proporcionaram sua chegada até aqui da maneira que concebemos nos dias atuais.

Apesar de existir no Brasil um arcabouço legal importante assecuratório do direito do preso ao processo educativo, o momento agora pede que se busquem programas que consolidem novas políticas e propostas, pois é chegado o momento de se avaliar verdadeiramente e efetivamente os resultados da educação prisional (CUSTÓDIO e NUNES, 2019).

Assim, no Brasil, tanto a educação em si como a de segmento em contexto de aprisionamento passaram por transformações advindas de lutas e conquistas em defesa do direito da pessoa presa de ter acesso à educação, ainda que cerceada de seu direito de ir e vir.

### 3.2 CAMINHANDO EM MEIO AO CAOS

Em março de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia por Covid-19. Desde então, até novembro de 2021, quando os dados deste estudo foram coletados, a educação foi atravessada por um turbilhão de processos, dentre eles a impossibilidade de se manter as aulas presenciais para jovens e adultos privados da liberdade.

Segundo Viana e Amorim-Silva (2020, p. 44), “são muitas as medidas geradas para o enfrentamento ao Covid-19 e para o amparo à população, priorizando a saúde; mas também na manutenção das demais áreas da vida social dos sujeitos”.

Vivenciamos o contexto da pandemia por Covid-19 que modificou hábitos e costumes, mudando, em geral, o cotidiano de todos. A educação também precisou fazer reajustes para poder seguir em frente, reajustes esses traduzidos em documentos do tipo complementares que alteraram não só calendários e agendas como também a forma de se praticar a formação escolar de jovens e adultos matriculados em unidade prisional.

A educação se viu frente a um novo obstáculo até então desconhecido e que viria a modificar a forma de viver de todos os indivíduos: a pandemia por Covid-19.

Hábitos e costumes até então esquecidos voltariam a ser uma constante na vida das pessoas podendo destacar, principalmente, o cuidado com a higienização das mãos e também o uso de álcool com a mesma finalidade.

Novos hábitos também passaram a fazer parte do cotidiano de todas as pessoas: desde o distanciamento individual que consiste em manter certa distância mínima exigida entre um metro e meio até o combatido isolamento social.

No Brasil, todos os setores públicos e privados tiveram que se adequar a essa realidade catastrófica que, sendo uma situação inusitada, ninguém poderia prever quanto tempo duraria. O mundo inteiro passava pela mesma situação.

As escolas, no Estado de Minas Gerais, não tinham condições de continuar com suas atividades, coordenando seus trabalhos permeados por estratégias de controle e prevenção da Covid-19 ao longo do ano escolar. O governo do Estado criou o Comitê Extraordinário COVID-19, instituído através do decreto 47886, de 15 de março de 2020, que possuía competência extraordinária para acompanhar o quadro epidemiológico, assim como também responsabilidade pela criação de medidas necessárias para prevenção, controle do contágio e tratamento das pessoas afetadas, optando, assim, pela suspensão de todas as atividades escolares, principalmente, as aulas presenciais (MINAS GERAIS, 2020s).

A decisão pela suspensão das aulas presenciais se deu em dois tempos, sendo, no primeiro deles, por meio da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 1, de 15 de março de 2020, que determinava o período entre 18 e 22 de março de 2020, após a recomendação da SES/MG (MINAS GERAIS, 2020f).

Na sequência, no texto da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 15, de 20 de março de 2020, determina-se pela suspensão por tempo indeterminado das atividades de educação escolar básica em todas as unidades da Rede Pública Estadual de Ensino, abrangendo, também, a educação superior nas atividades autárquicas e de fundações administradas pelo próprio Estado (MINAS GERAIS, 2020j).

Este documento também estendeu as mesmas normas e determinações às instituições de ensino privadas e às redes de ensino municipais, determinando, ainda, a antecipação do uso de 15 dias do recesso do calendário escolar de 2020, a contar a partir de 23 de março de 2020 (MINAS GERAIS, 2020j).

O governo se lançou na busca de soluções para o enfrentamento dessa situação de calamidade que se abateu em todo o mundo e, em uma sequência de erros e acertos, procurou instituir regras e estratégias para evitar a contaminação quando o vírus se propagou dentro do território do Estado de Minas Gerais.

### 3.3 LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS SURGIDOS PARA O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA

Para buscarmos a resposta ao problema de pesquisa a que esta investigação sugere, foi necessário traçar uma linha do tempo que se inicia em 12 de março de 2020 e também nos lançar na busca por todos os documentos norteadores para, assim, também buscar o entendimento das estratégias do Estado de Minas Gerais para o enfrentamento da pandemia por Covid-19. Assim, partindo da educação em uma visão geral, para, então, nos lançarmos à educação exercida na escola dos espaços destinados ao aprisionamento.

Para guiar a educação no Estado de Minas Gerais nesses tempos de calamidade imposta pela pandemia por Covid-19, foram redigidos, em caráter de urgência, documentos que auxiliariam a educação durante esse tempo que, a julgar a partir de pensamentos positivos, não se prolongaria por mais que alguns poucos meses.

Os meses que se seguiram a março de 2020 provaram estar enganado quem pensava ser essa uma pandemia de curto período, pois a situação se prolongou, contrariando o esperado. O “Novo Normal”, como passou a ser chamado por muitos, retrata o contexto pandêmico a que ficamos sujeitos e que Santos (2020, p. 5) chamaria “a normalidade da exceção. A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade” vai, além disso:

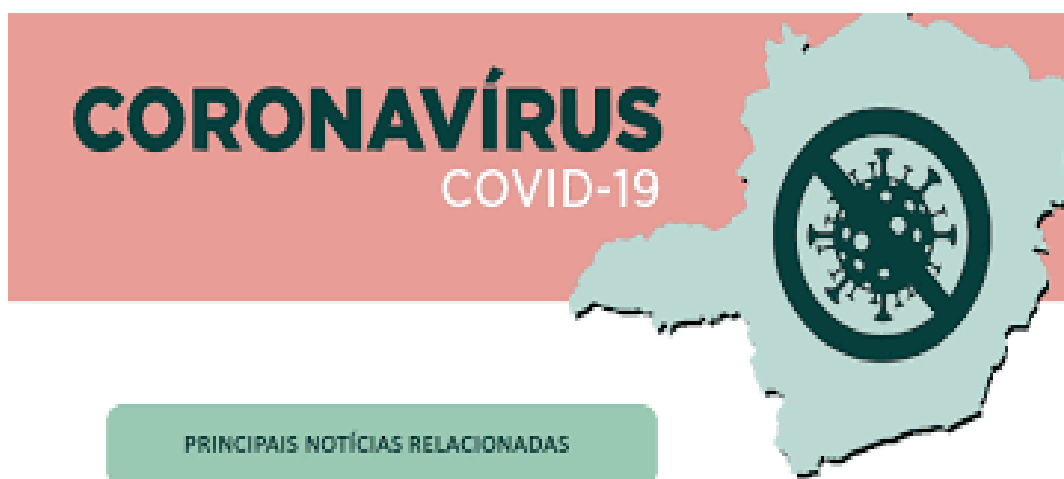
Desde a década de 1980 à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anômala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro<sup>4</sup>, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objetivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objetivo deste objetivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim

---

<sup>4</sup> Combinação engenhosa de palavras cujo sentido literal é contraditório ou incongruente (ex.: bondade cruel é um oxímoro). Fonte: "OXÍMORO", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/OX%C3%8DMORO>> Acesso em: 02 fev. 2022.

temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje. (SANTOS 2020, p. 5)

Figura 1 – Coronavírus Covid-19: principais notícias relacionadas



Fonte: Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/sala-de-imprensa/coronavirus-linha-do-tempo-agosto-de-2020>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

Permite-se, neste trabalho de pesquisa, traçar uma linha do tempo composta de documentos na forma de legislações e normativas do governo do Estado de Minas Gerais sendo resoluções, decretos, deliberações e orientações de trabalho que coordenaram as ações pela SEE/MG, SEF/MG e SES/MG para o enfrentamento da pandemia por Covid-19.

A linha do tempo tem como marco inicial a publicação do Decreto NE nº 113, de 12 de março de 2020, declarando o Estado de Minas Gerais em situação de emergência devido ao surto de doença respiratória dispondo de medidas para seu enfrentamento previstas em Lei Federal (MINAS GERAIS, 2020r).

Por fim, o último documento publicado é a Resolução SEE nº 4506/2021, de 26 de fevereiro de 2021, que instituiu o ensino híbrido<sup>5</sup> como modelo educacional vindo revogar, assim, outras duas resoluções anteriormente vigentes (MINAS GERAIS, 2021b).

<sup>5</sup> §1º - "O Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais". (MINAS GERAIS, 2021b)



Em 12 de março de 2020, surge o Decreto NE nº 113 que declara “SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA” em saúde pública no Estado em razão de surto de doença respiratória – 1 5 1 1 0 – Coronavírus e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº 13 979, de 6 de fevereiro de 2020 (MINAS GERAIS, 2020r).

No referido decreto, fica exposto em seu art. 6 que “este decreto entra em vigor na data de sua publicação e vigorará enquanto perdurar o estado de emergência causado pelo Coronavírus, responsável pelo surto de 2019” (MINAS GERAIS, 2020r) declarando, definitivamente, que o Estado de Minas Gerais se encontraria, a partir daí, em situação de emergência.

Na sequência, é publicado o Decreto nº 47886, de 15 de março de 2020, sendo a primeira medida para o enfrentamento da situação alarmante. Em seu texto, determina que fosse instituída uma quarentena acompanhada de trabalho realizado por meio remoto para os servidores e, além disso, o isolamento daqueles que poderiam ter estado em áreas comunitárias passíveis de transmissão, pois não haveria formas de identificar a origem da contaminação (MINAS GERAIS, 2020s).

Outra contribuição, a partir deste decreto, foi instituir o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19, sendo este de caráter deliberativo e com competência extraordinária para acompanhar a evolução do quadro epidemiológico do novo Coronavírus, além de fixar e adotar medidas de saúde pública necessárias para a prevenção e controle do contágio e o tratamento das pessoas afetadas.

O comitê Extraordinário COVID-19 era composto pelas seguintes autoridades:

- O Secretário de Estado de Saúde, que o presidirá;
- O Secretário de Estado de Planejamento e Gestão;
- O Secretário de Estado de Governo;
- O Secretário de Estado de Fazenda;
- O Secretário-Geral;
- O Advogado-Geral do Estado;
- O Consultor Geral de técnica Legislativa;
- O Secretário de Estado de Educação;
- O Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública;
- O Comandante-Geral da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais;
- O Comandante-Geral do corpo de Bombeiros Militar do Estado de Minas Gerais

O Chefe do Gabinete Militar do governador (MINAS GERAIS, 2020s).

A Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 1, de 15 de março de 2020, determinou a suspensão das aulas em todas as escolas da rede estadual do Estado de Minas Gerais, na data de 18 a 22 de março de 2020, após recomendação do comitê da SES/MG (MINAS GERAIS, 2020f).

A partir da publicação da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 2, de 16 de março de 2020, passa a ser adotado o regime especial de teletrabalho sendo, até então, encarado como medida temporária de prevenção ao contágio e de enfrentamento ao período pandêmico. Essa medida abrangeria a todos os servidores do Estado que realizariam, total ou parcialmente, suas atividades profissionais em ambientes fora dos locais físicos das instituições onde estes eram lotados sendo, conseqüentemente, e, na maioria das vezes, em suas casas (MINAS GERAIS, 2020g).

Nessa mesma deliberação, o governo mineiro também acrescenta em seu art. 6º afastamento com prioridade para a realização de teletrabalho, nos termos do art. 3º, ou para o gozo de folga compensativa, férias regulamentares, férias prêmio ou compensação, aos servidores considerados grupo de risco, ou seja, com idade igual ou superior a 60 anos que possuíssem em seu quadro clínico doenças crônicas como diabetes, hipertensão, cardiopatias, doença respiratória, pacientes oncológicos e imunossuprimidos, devidamente comprovadas por atestado médico e também as gestantes ou lactantes (MINAS GERAIS, 2020g).

Na Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 4, de 17 de março de 2020, em seu art. 2º, determinou-se que executariam suas atividades em regime especial de teletrabalho, enquanto perdurasse a situação de emergência em saúde pública no Estado, em caráter obrigatório, o mesmo grupo anteriormente abordado na deliberação nº 2 desse comitê, considerado grupo de risco, ou seja, composto por idade igual ou superior a 60 anos que possuíssem em seu quadro clínico doenças crônicas como diabetes, hipertensão, cardiopatias, doença respiratória, pacientes oncológicos e imunossuprimidos, devidamente comprovadas por atestado médico e também as gestantes ou lactantes (MINAS GERAIS, 2020h).

Estendem-se ainda essas normas ao estagiário, bolsista, contratado temporário e prestador de serviço sendo que, também, as empresas controladas direta ou indiretamente pelo Estado poderiam aderir ao presente disposto nessa

deliberação. Futuras ampliações do regime especial de teletrabalho a outros grupos de servidores ficariam a cargo do comitê (MINAS GERAIS, 2020h).

No Decreto nº 47891, de 20 de março de 2020, o Estado de Minas Gerais reconhece e determina então, estado de calamidade pública no âmbito de todo o território do Estado (MINAS GERAIS, 2020t).

O regime especial de teletrabalho foi instituído a todos os servidores do Estado enquanto durasse a situação de calamidade pública, através de publicação da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 12, de 20 de março de 2020 (MINAS GERAIS, 2020i).

Finalmente, no texto da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 15, de 20 de março de 2020, o Estado determinou a suspensão por tempo indeterminado das atividades de educação escolar básica em todas as unidades da Rede Pública Estadual de Ensino (MINAS GERAIS, 2020j).

Essa suspensão abrangeu, também, por tempo indeterminado, as atividades de educação superior em todas as unidades autárquicas e fundacionais que integram a Administração Pública Estadual. Essa medida de política pública de suspensão de atividades de educação foi também extensível às instituições privadas de ensino e às redes de ensino municipais (MINAS GERAIS, 2020j).

Consta no art. 2º da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 18, de 22 de março de 2020, a suspensão, pelo Estado, por tempo indeterminado, das atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino (MINAS GERAIS, 2020l).

Essa mesma deliberação ainda acrescenta no art. 3º: “ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades de educação superior em todas as unidades autárquicas e fundacionais que integram a Administração Pública estadual”. No parágrafo único desse artigo, porém, esclarece: “fica facultada às instituições referidas no *caput* a realização de atividades acadêmicas por meios não presenciais, de modo a cumprirem o calendário escolar que lhes é aplicável” (MINAS GERAIS, 2020l).

O recesso previsto no calendário escolar de 2020, também foi antecipado por essa medida, sendo contado a partir da data de 23 de março de 2020, e o art. 5º estende esse recesso ao pessoal administrativo lotado nas escolas da rede pública estadual, em função da natureza de suas atribuições (MINAS GERAIS, 2020l).

Através da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 26, de 08 de abril de 2020, o Estado estipulou a data de 14 de abril de 2020, como sendo o retorno às atividades para os seguintes servidores em exercício nas unidades da Rede Pública Estadual de Ensino:

- 1 Ocupantes dos cargos de provimento em comissão de Diretor de Escola e Secretário de Escola;
- 2 Detentores das funções gratificadas de Vice-Diretor de Escola e de Coordenador de Escola;
- 3 Ocupantes de cargo efetivo ou designados para a função de Assistente Técnico de Educação Básica;
- 4 Auxiliares de Serviços de Educação Básica;
- 5 Ocupantes de cargo efetivo ou designados para a função de Analista Educacional - Inspetor Escolar (MINAS GERAIS, 2020m).

O art. 2º § único dessa mesma deliberação prevê:

Para os servidores em exercício nas unidades da Rede Pública Estadual de Ensino detentores de cargo efetivo ou designados para as funções de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica e Auxiliar de Educação Básica fica antecipado o uso de mais cinco dias do recesso do Calendário Escolar de 2020, a contar de 14 de abril de 2020. (MINAS GERAIS, 2020m)

Na sequência, no art. 3º, “fica autorizada a aplicabilidade do regime especial de teletrabalho ao servidor que estiver em exercício nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, a partir da data de 14 de abril de 2020”. O texto ainda deixa evidente, no §1º, a definição de teletrabalho para fins dessa deliberação como esclarecimento “[...] o servidor público executa parte ou a totalidade de suas atribuições fora das dependências físicas das unidades escolares, por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação” (MINAS GERAIS, 2020m).

A Resolução SEE nº 4310/2020, de 22 de abril de 2020, dispõe sobre as normas para a oferta do Regime Especial para as Atividades Não Presenciais (REANP) instituindo o regime especial de teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública de educação básica e de educação profissional com exigência do cumprimento da carga horária mínima exigida. Essa resolução trazia direcionamentos tanto para o professor quanto para a escola através de documentos

que comprovariam o cumprimento da carga horária mínima exigida. Era composta de 06 anexos, a saber:

**Anexo I - Registro das Atividades do Plano de Estudos Tutorado (PET) e Cumprimento da Carga Horária.** Seu preenchimento seria a partir do registro das atividades cumpridas pelos estudantes no regime especial de teletrabalho. As atividades escolares programadas assim como a respectiva carga horária, em conformidade com a matriz curricular correspondente ao seu ano de escolaridade contariam com o apoio do PET.

**Anexo II - Plano de Escalonamento/Rodízio de Servidores, em Regime Presencial na Unidade Escolar, a ser aprovado pela Superintendência Regional de Ensino.** Seu preenchimento registrava as informações dando ciência de que o gestor escolar teria conhecimento da obrigatoriedade e necessidade de disponibilização dos equipamentos de proteção individual aos servidores que, excepcionalmente, estavam em cumprimento da jornada de trabalho de modo presencial na escola.

**Anexo III - Mapeamento de Viabilidades e Prioridades da Unidade Escolar - Regime Especial de Teletrabalho.** Seu preenchimento permitia ao gestor da escola ter às mãos os dados constantes de cada servidor em exercício incluindo dados para contato.

**Anexo IV - Plano de Trabalho Individual.** Planejamento mensal esquematizando tudo que o professor pretendia realizar diariamente em seu horário de trabalho enviando para a supervisão da escola no início do mês vigente.

**Anexo V - Relatório de Atividades.** No fim do mês as atividades do anexo IV eram transcritas na íntegra para o Anexo V podendo inserir outras atividades que, porventura surgiram a partir de necessidades ou imprevistos. Este documento serviria como livro de ponto para validação e posterior pagamento dos encargos e salários do professor.

**Anexo VI - Controle Interno de Distribuição do Plano de Estudos Tutorado (PET).** Permitia ao gestor da escola ter às mãos os dados referentes a cada aluno citando como teria sido estabelecida a comunicação além de, também informar se este tinha acesso ao aplicativo, qual foi o formato que o PET chegou a ele, se virtual ou impresso e, como foi realizada a entrega deste.

Figura 2 – Documentação comprobatória de carga horária dos servidores do Estado de MG.

---

# COMO PREENCHER?

# ANEXOS 4 e 5

# NA TELA PARA VOCÊ!!!

---

Fonte: Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=F\\_EEWV3NYPs](https://www.youtube.com/watch?v=F_EEWV3NYPs)>. Acesso em: 26 jul. 2021

Desses documentos, apenas os anexos IV e V eram de responsabilidade do professor o seu preenchimento e envio para a secretaria da escola (MINAS GERAIS, 2020b).

A Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 43, de 13 de maio de 2020, “dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia Coronavírus COVID-19, em todo o território do Estado” e declara permanecerem ainda suspensas, por tempo indeterminado, as atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino (MINAS GERAIS, 2020n).

Em seu art. 2º, observa-se “a partir de 18 de maio de 2020 para os seguintes servidores em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino” a determinação do retorno às atividades em regime especial de teletrabalho:

1. Ocupantes dos cargos de provimento em comissão de Diretor de Escola e Secretário de Escola;
2. Detentores das funções gratificadas de Vice-Diretor de Escola e de Coordenador de Escola;
3. Ocupantes de cargo efetivo ou designados para a função de Assistente Técnico de Educação Básica;
4. Ocupantes de cargo efetivo ou designados para a função de Analista Educacional – Inspetor Escolar;

## 5. Ocupantes de cargo efetivo de Assistente de Educação.

O parágrafo único do art. 2º determina que:

Para os servidores em exercício nas unidades da rede pública estadual de ensino detentores de cargo efetivo ou designados para as funções de Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica e Analista de Educação Básica, fica antecipado o uso de mais cinco dias do recesso do Calendário Escolar de 2020, a contar de 14 de abril de 2020 (MINAS GERAIS, 2020n).

O art. 4º determina que “os gestores escolares devam avaliar e identificar as atividades passíveis de execução pelo regime especial de teletrabalho e os servidores aptos a exercê-las” dando a entender que ainda seriam analisados os casos pela gestão da escola e alguns servidores classificados como grupos de risco, por exemplo, estariam dispensados desse retorno. As atividades dos servidores que não fossem possíveis serem realizadas no modo remoto deveriam também fazer parte do retorno (MINAS GERAIS, 2020n).

Seguindo ainda no art. 4º, seu §1º cita: “é condição para adesão ao regime especial de teletrabalho que o servidor tenha à sua disposição meios físicos e tecnológicos compatíveis com as atividades a serem desempenhadas”. Entende-se que, na prática, não houve um levantamento prévio dessas condições pelas instituições escolares no que diz respeito aos seus servidores, ainda que, em contrapartida, no § 2º acrescenta-se que para fins do § 1º “a SEE poderá disponibilizar temporariamente equipamentos para viabilizar a execução das atividades administrativas das unidades escolares sob o regime especial de teletrabalho desde que se trate de bens passíveis de empréstimo [...]” (MINAS GERAIS, 2020n).

Os autores Oliveira e Pereira Júnior (2020) discorrem sobre essa questão:

O tipo de assistência varia entre as redes de ensino. Algumas alternativas possuem menor custo, como fornecer materiais impressos ou disponibilizar apoio pedagógico para professores e/ou estudantes. Outras estratégias podem custar bem mais, como a disponibilização de aulas por TV ou rádio e a utilização das plataformas ou aplicativos pedagógicos, também denominados ambientes virtuais de aprendizagem. Um dos motivos de as redes estaduais oferecerem mais suporte para a realização do ensino remoto é que elas contam com um quantitativo maior de profissionais, o que pode significar maior capacidade de investimentos. Dessa forma, é esperado que aos professores das redes estaduais seja oferecido mais suporte institucional, sobretudo

recursos tecnológicos mais caros. (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 729)

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que institui os direitos de todo trabalhador no Brasil, traz esclarecimentos no que diz respeito ao teletrabalho e às condições para exercê-lo. Em seu art. 75-B, antes, esclarece sua definição:

Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo. (BRASIL, 2017, p. 29)

O art. 75-D da CLT esclarece essa dúvida quando se retrocede no tempo e relembremos os primeiros movimentos da SEE em relação à pandemia por Covid-19:

As disposições relativas à responsabilidade pela aquisição, manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infra estrutura necessária e adequada à prestação do trabalho remoto, bem como ao reembolso de despesas arcadas pelo empregado, serão previstas em contrato escrito. (BRASIL, 2017, p. 29)

Essa questão não foi discutida, mas o parágrafo único do art. 75-D da CLT afirma que “as utilidades mencionadas no *caput* deste artigo não integram a remuneração do empregado” o que isenta o Estado da responsabilidade que alguns professores tentam imputar a ele quando afirmam que muitos não teriam condições de arcar com dívidas na apropriação de ferramentas para realizarem o trabalho remoto (BRASIL, 2017, p. 29).

O art. 6º dessa mesma deliberação ainda esclarece:

O servidor que desempenhar suas atividades sob o regime especial de teletrabalho deverá: Cumprir diretamente as atividades previstas no plano de trabalho individual, sendo vedada a sua realização por terceiros, servidores ou não; Consultar regularmente os meios de comunicação disponíveis, conforme periodicidade pactuada com o gestor escolar; Atender, durante a jornada de trabalho e pelos meios de comunicação disponíveis, as solicitações do gestor escolar para prestar esclarecimentos, sobre as atividades desempenhadas e o cumprimento das demandas estabelecidas; Elaborar relatório de atividades, conforme modelo constante em regulamento. (MINAS GERAIS, 2020n, p. 2)

Como complemento, o §1º ainda diz “os servidores sob regime especial de teletrabalho e os gestores das unidades escolares deverão observar as normas e os procedimentos relativos ao sigilo e à confidencialidade das informações” deixando



claro que, embora os servidores não estivessem trabalhando dentro da instituição, deveriam proceder como se estivessem (MINAS GERAIS, 2020n).

Por fim, o §2º ainda trata que “os períodos de realização do regime especial de teletrabalho serão computados como efetivo exercício para todos os fins legais, exceto para a concessão de auxílio-transporte ou vale-transporte”, dando a entender que o exercício do teletrabalho seguiriam todas as normas e as regras constantes no direito ao benefício por parte dos servidores, exceto no que diz respeito ao benefício de transporte, já que esse não seria utilizado para deslocamentos pelo servidor entre sua casa e o trabalho (MINAS GERAIS, 2020n).

A Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 46, de 14 de maio de 2020, traz em seu art. 2º alteração da deliberação anterior de nº 43 datada de 13 de maio de 2020, no tocante ao *caput* de seu art. 3º passando a vigorar com a seguinte redação: “fica autorizada, a partir de 14 de maio de 2020, a aplicabilidade do regime especial de teletrabalho ao servidor que estiver em exercício nas escolas da rede pública estadual de ensino, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA” (MINAS GERAIS, 2020o).

Vale citar o art. 3º que trata de alterar a redação do art. 7º da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 43, de 13 de maio 2020, o qual citava “os Auxiliares de Serviço de Educação Básica, em razão de sua incompatibilidade com o regime especial de teletrabalho, retornarão presencialmente às atividades a partir de 18 de maio de 2020”. A redação do art. 3º revoga, então, o art. 7º da deliberação anterior sendo reescrito “os Auxiliares de Serviço de Educação Básica, em razão de sua incompatibilidade com o regime especial de teletrabalho, retornarão presencialmente às atividades a partir de 14 de maio de 2020” (MINAS GERAIS, 2020 o).

Finalizando, então, dessa forma, o art. 4º determina que “esta deliberação entrou em vigor na data de sua publicação, retroagindo os seus efeitos a 14 de maio de 2020” (MINAS GERAIS, 2020o).

Em seguida, o Estado publica a Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 47, de 15 de maio de 2020, no intuito de ratificar, reafirmando a deliberação anterior de nº 46 datada de 14 de maio de 2020. Consta no texto simples apenas dois artigos: o art. 1º trata dessa ratificação e o art. 2º afirma que “esta deliberação entrar em vigor da data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 15 de maio de 2020” (MINAS GERAIS, 2020p).

É possível notar a velocidade com que se desdobra o Estado no atendimento às necessidades surgidas nesse conturbado período pandêmico a ponto de se tornar quase impossível acompanhar esses movimentos na íntegra e em tempo real.

A Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 89, de 23 de setembro de 2020, autoriza o retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino durante o período de calamidade em todo o Estado de Minas Gerais. O art. 2º trata dessa deliberação e autoriza:

Fica autorizado o retorno das atividades presenciais na rede pública estadual de ensino infantil, fundamental e médio, a partir de 5 de outubro de 2020, nos Municípios localizados nas regiões qualificadas como Onda Verde, conforme classificação e organização regional do Plano Minas Consciente<sup>6</sup>. § 1º – O disposto no caput se aplica, por adesão, às unidades: a) da rede pública municipal de ensino infantil, fundamental e médio, por decisão do Município; b) da rede privada de ensino infantil, fundamental e médio, por decisão da instituição escolar § 2º – Na hipótese de regressão da região para a qualificação de Onda Amarela as atividades presenciais de ensino serão mantidas desde que obedecidos protocolos específicos. § 3º – Na hipótese de regressão da região para a qualificação de Onda Vermelha as atividades presenciais de ensino serão imediatamente suspensas em todas as redes de ensino infantil, fundamental e médio. (MINAS GERAIS, 2020q, p.1)

O que se podia notar nesses tempos é que se desencadeou grande confusão e opiniões diversas sobre o retorno ou não das atividades presenciais nas escolas do Estado de Minas Gerais. Além da insegurança sobre novas possíveis regressões da região para situações calamitosas nesse possível retorno a partir do início do mês de outubro de 2020 era possível constatar que, matematicamente falando, essa volta sem riscos não seria possível sem a devida vacinação total de alunos e professores.

O retorno gradual e seguro não seria possível como proposto pela SEE? Em 01 de setembro de 2020, essa ainda gerava notícias em jornal:

A Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais (SES-MG) anunciou, nesta terça-feira (1º), a preparação de um plano de contingenciamento para imunização contra a COVID-19. Segundo o chefe da pasta, Carlos Eduardo Amaral, a ideia é que o protocolo

---

<sup>6</sup> O plano “Minas Consciente – Retomando a economia do jeito certo” orienta a retomada segura das atividades econômicas nos municípios do estado. O “Minas Consciente” foi baseado nas informações fornecidas por diversas instituições e entidades de classe, com objetivo de auxiliar os 853 municípios do estado para que possam agir de maneira correta e responsável, mantendo os bons resultados apresentados por Minas Gerais na contenção da pandemia do novo coronavírus. (ENTENDA....., 2020, ONLINE). Acesso em: 01 out. 2021.

orientar os municípios no processo de vacinação da população mineira, tão logo o imunizante esteja disponível no mercado. (EMILIANA, 2020, ONLINE)

A SES/MG reforçou, ainda, através de seu secretário Carlos Eduardo Amaral, que “nós estamos nos preparando para, quando chegar essa vacina, termos condições de fornecer os insumos, distribuir adequadamente a vacina e, inclusive, fazer o acompanhamento pós-vacina” (EMILIANA, 2020, ONLINE).

A Resolução SEE nº 4506/2021, de 26 de fevereiro de 2021, institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020/2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4329, de 15 de maio de 2020. Apesar de instituir o ensino no formato híbrido, determina em seu art. 1º, § 2º “o Regime Especial de Atividades Não Presenciais - REANP permanece vigente até o final do ano escolar de 2021” (MINAS GERAIS, 2021b).

Nessa resolução, encontram-se 04 anexos, a saber:

**Anexo I - Formulário de Monitoramento dos Servidores e Estudantes que Reportarem Sintomas de Covid-19.** Seu preenchimento é importante, pois, a partir deste documento que consta os dados, tanto de servidores quanto de estudantes que, porventura, tiverem apresentado sintomas além de registro de confirmação do diagnóstico para Covid-19.

**Anexo II – Checklist.** Seu preenchimento se deve ao suporte e acompanhamento para a retomada consciente, gradual, híbrida e segura das atividades presenciais nas unidades de ensino. Visa contribuir com o trabalho do Gestor Escolar onde este deverá estar atento para organizar o ambiente escolar para o recebimento dos estudantes.

**Anexo III - Mapeamento do Regime de Trabalho.** Controle dos servidores lotados e em exercício na unidade escolar, em sistema informatizado da SEE/MG para implantação do regime híbrido e regime de teletrabalho.

**Anexo IV - Relatório de Atividades.** Da parte do professor este deverá elaborar mensalmente este relatório onde serão especificadas as entregas realizadas durante o mês e, no tocante ao gestor da escola este deverá designar atividades ao servidor acompanhando a execução destas conforme atribuições previstas na legislação vigente, validando o “Relatório de Atividades” (MINAS GERAIS, 2021b).

Outra mudança adotada foi em relação ao preenchimento de documentos. O Anexo IV (Plano de Trabalho Individual), que era um planejamento mensal esquematizado anteriormente, contendo atividades antecipadamente pensadas pelo professor (com possibilidades de também se modificarem ao longo do mês de vigência), depois de preenchido, era enviado com antecedência para o gestor da escola (MINAS GERAIS, 2020b). Ao final do mês de vigência, preenchia-se também o Anexo V (Relatório de Atividades) que recebia a transcrição na íntegra deste Anexo IV, anteriormente preenchido, procedendo, assim, até o 5º dia útil do mês subsequente o envio deste para a gestão escolar (MINAS GERAIS, 2020b). Ambos os documentos constavam na Resolução SEE nº 4310/2020, de 22 de abril de 2020.

Na Resolução SEE nº 4506/2021, de 26 de fevereiro de 2021, esse processo passa a existir apenas com o preenchimento do Anexo IV (Relatório de Atividades) que exerce o mesmo efeito dos dois documentos da resolução anterior, minimizando, assim, o trabalho burocrático do professor (MINAS GERAIS, 2021b). Esse documento é a forma que o Estado encontrou para monitorar, diariamente, o trabalho do professor. Unifica-se, dessa forma, as anotações de todas as atividades em um único documento, sendo este comprobatório de carga horária para fins de remuneração do servidor (MINAS GERAIS, 2021b).

O preenchimento desse documento fica sob a responsabilidade do professor e sua posterior validação fica a cargo do gestor da escola, sendo essa medida capaz de organizar o tempo docente em trabalho remoto, tratando, também, de outras questões relacionadas à escola como planejamentos coletivos em reuniões de módulos e reuniões pedagógicas, além de relatar ações individuais como acesso às ferramentas de comunicação como e-mail institucional e grupo de *Whatsapp* composto pela equipe da escola (MINAS GERAIS, 2021b).

Constata-se que, em trabalho remoto, apesar da gestão da escola tentar, de toda maneira, o monitoramento diário das atividades docentes a partir do preenchimento de formulários, não é possível saber, na íntegra, sobre a realidade da realização dessas atividades (MINAS GERAIS, 2021b). O tempo real das realizações das atividades poderá vir a ser controverso, uma vez que, a responsabilidade deste preenchimento ficando a cargo do professor será, na verdade, aquilo que ele relatar e no tempo que ele declarar.

Tomemos como base as reflexões de Foucault (1987) quando discorre sobre o tempo utilizado para disciplinar. O autor acrescenta:

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. (FOUCAULT, 1987, p. 177)

O mesmo autor ainda acrescenta:

Surge assim uma exigência nova a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. (FOUCAULT, 1987, p. 189)

Moreira (2002) também dá sua contribuição ao analisar:

[...] recuando ao tempo da manufatura, para mostrar como, no âmbito do seu nascimento, uma ordem disciplinar de tempo - não de espaço - do trabalho aparece, mas igualmente geradora de uma ordem de espaço capaz de instituir e legitimar uma cultura do trabalho pertinente com as necessidades da economia política capitalista emergente. O caminho é, em ambos, o controle dos corpos. (MOREIRA, 2002, p. 97)

Nota-se que as medidas tomadas, em se tratando do trabalho do professor, a exemplo do Anexo IV citado anteriormente, traduzem certa preocupação do Estado em manter o professor sempre em estado de cumprimento de seu horário de trabalho apesar de estar em modo remoto (MINAS GERAIS, 2021b).

Além disso, existe outra ferramenta de monitoramento, o e-mail institucional, anteriormente, criado através do Decreto 46226, de 24 de abril de 2013, gerando relatórios de entradas diárias do professor (MINAS GERAIS, 2013).

Apesar do Estado de Minas Gerais prezar tanto pelo combate dessa pandemia, como também pelo retorno às aulas presenciais, conclui-se que seria necessário da parte deste a preocupação com os alunos crianças que ainda não haviam sido alcançados pela vacina à época desta pesquisa e estariam vulneráveis à contaminação pelo vírus ao retornarem presencialmente às salas de aulas.

Em se tratando das escolas nos espaços destinados ao aprisionamento, esta preocupação é atenuada, pois, para evitar contaminações por Covid-19, as visitas de toda natureza haviam sido proibidas para resguardar os indivíduos privados de liberdade do risco de contaminação e que, logicamente, estariam também os alunos resguardados por fazer parte dessa população carcerária.

### 3.4 DA CONTRATAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA DA PRISÃO

Uma discussão que sempre tem gerado polêmicas no ambiente da escola nos espaços destinados ao aprisionamento é no tocante ao perfil do professor atuante nesses espaços, ou seja, os que possuem mais tempo no exercício da docência afirmam a necessidade de um perfil compatível com a função.

Um perfil satisfatório para as unidades prisionais seria o alinhamento do professor às necessidades e especificidades da escola na prisão para o exercício da função que não comprometesse questões de segurança.

O art. 22º da Resolução SEE 4475/2021, publicada em 06 de janeiro de 2021 traz ao conhecimento de todos:

Para atuar como Professor de Educação Básica (PEB), na função de Regente de Aulas, nas áreas de conhecimento, em escolas do SISTEMA SOCIOEDUCATIVO para o Ensino Médio e em escolas do SISTEMA PRISIONAL/APAC para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, o candidato será classificado em listagens específicas, por município, observando-se a habilitação/escolaridade exigidas no item 3.6 do Anexo I desta Resolução. (MINAS GERAIS, 2021a, p. 6)

A pandemia veio, simplesmente, acentuar uma situação que, em detrimento da mudança do critério para a escolha do professor para essas escolas, nos mostra que o convívio com os alunos privados de liberdade, seja no presencial ou no remoto, pode acontecer com profissional que não tenha perfil alinhado às reais necessidades desse espaço. Se levadas em conta questões como o impacto causado na pessoa que chega e não conhece o espaço em detrimento da falta de formações e preparo quando de suas licenciaturas, isso é bem possível.

Nós, enquanto professores a gente tem que seguir as normas e a gente também passa, até então passava, por uma espécie de entrevista, hoje está diferente, hoje nosso modelo de designação segue um outro formato, você assina um documento constando que você vai seguir todas as normas, as propostas que são dirigidas aí pela coordenação [...]. (Rubi)

Pelo relato do professor entrevistado, pode ser percebida a mudança de estratégia na designação para a contratação do professor para a escola nos espaços de aprisionamento. Sendo assim, a exigência para a aceitação do profissional na função, depende, simplesmente, do fato deste ter mais tempo de serviços prestados como professor no Estado, não levando em conta que este deveria possuir um perfil para tal (MINAS GERAIS, 2021a).

O art. 12º prevê “para a inscrição, o tempo de serviço exercido pelo candidato na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais será automaticamente extraído dos bancos de dados da SEE/MG”, ou seja, qualquer professor que se interesse em disputar a vaga em edital na escola da prisão poderá assim fazê-lo, sendo que para isso comprove o tempo de serviços prestados para a referida disciplina a qual concorra através de certidão de tempo de serviço (MINAS GERAIS, 2021a).

Por se tratar de ambiente compartilhado com a segurança pública, o professor precisa se inteirar tanto da existência quanto da observação do Regulamento e Normas de Procedimentos do Sistema Prisional de Minas Gerais (ReNP) que rege todo o sistema prisional estadual (MINAS GERAIS, 2016).

Sobre mudanças de estratégias, Foucault (2008, p. 76) afirma que “[...] as estratégias assim descritas não se enraízam, aquém do discurso, na profundidade muda de uma escolha ao mesmo tempo preliminar e fundamental”, ou seja, as mudanças nas estratégias tanto podem surgir sendo superficiais como também podem ser profundas e modificar bruscamente se tomadas como decisões que se tornam mudanças necessárias.

Em tempos de pandemia, o Estado de Minas Gerais trava um embate no enfrentamento das dificuldades e, em relação à educação, isso pode ser notado pelos documentos presentes na linha do tempo já apresentada.

Pode se tornar um risco contratar professores sem uma breve formação mesmo interna, realizada pela própria unidade prisional sobre questões afeitas à segurança exigida no contexto do aprisionamento.

Por fim, na escola desses espaços, com alunos sem acesso às ferramentas tecnológicas que, nesses tempos, se tornaram cruciais para a educação, os gestores se viram em um grande e difícil dilema que precisava ser vencido.

#### 4. A ESCOLA NA PRISÃO: espaço de artificialidades e restrições?

Este capítulo apresenta, inicialmente, as estratégias do Estado de Minas Gerais ao instituir as normas através de documentos que permearam o REANP, além do regime especial para o teletrabalho ao decretar que o trabalho das escolas do Estado, em geral, continuasse acontecendo de forma remota (MINAS GERAIS, 2020a).

Sequencialmente, depara-se com uma comparação sobre as formas de se ensinar presencialmente e remotamente. Ao analisar essa situação na escola dos espaços destinados ao aprisionamento, nos deparamos com o problema da falta de interação, da parte do ensino remoto, entre o professor e o aluno prejudicando o processo de ensino e aprendizagem:

Já que a realização concreta da história não separa o natural e o artificial, o natural e o político, devemos propor um outro modo de ver a realidade, oposto a esse trabalho secular de purificação, fundado em dois polos distintos. No mundo de hoje, é frequentemente impossível ao homem comum distinguir claramente as obras da natureza e as obras dos homens e indicar onde termina o puramente técnico e onde começa o puramente social. (SANTOS, 2006, p. 65)

A busca por adaptação ao mundo virtual gerou transformações e desigualdades oriundas de mudanças no espaço dessas escolas a todos os envolvidos no processo de educar.

Fernandes (2005, p. 30) traz reflexões sobre possíveis intencionalidades dos sujeitos transformando realidades ao afirmar que “a produção ou a construção do espaço acontece pela ação política, pela intencionalidade dos sujeitos para transformação de suas realidades”.

Silva (2004, p. 150) afirma que “o (a) professor (a), enfim, não é convidado (a) para refletir, discutir, sugerir, apontar dificuldades ou possibilidades para um processo educacional escolar no âmbito prisional”.

É possível elencar as maiores dificuldades que permeiam o ambiente escolar na prisão, haja vista que, dentre as mais sérias, detecta-se, primeiramente, a suspensão das aulas presenciais como ocorreu em toda escola do Estado de Minas Gerais. A restrição às ferramentas tecnológicas também merece menção, pois são essas que permitem aos alunos a utilização do material de estudo disponibilizado pelo Estado de Minas Gerais de forma mais satisfatória e eficiente.



A ação docente, mediante o material disponibilizado pelo estado, é que viabiliza o ensino, organizando formas explicativas para compreensão do material. Tanto a mediação tecnológica quanto a pedagógica é, pois, importante elemento na construção do ensino, principalmente para pessoas que, em decorrência da privação de liberdade, se distanciam do mundo em termos de informações e de relações sociais.

Sobre o que é o ensino e como ele deve acontecer na escola, Libâneo (2017) deixa bem claro:

Os conteúdos de ensino compreendem as matérias nas quais são sistematizados os conhecimentos, formando a base para a concretização de objetivos. O ensino é a base do professor de organização, seleção e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhando objetivos, métodos, formas organizativas e meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos. O processo de ensino opera a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos; sintetiza na aula a ação didática em sua globalidade, uma vez que operacionaliza objetivos gerais sobre o fundo objetivo das condições concretas de cada situação didática. (LIBÂNEO, 2017, p. 92)

Torna-se necessário, então, encontrar formas para os docentes continuarem a ensinar os alunos privados de liberdade em contexto de pandemia lembrando uma máxima que ouvimos circular no ambiente da unidade prisional e pode também ser ouvida entre os alunos no interior da escola, ou seja, “em cadeia é um dia de cada vez” e foi dessa forma que todos, gestores e professores, se lançaram nesse desafio, pensando e vivendo um dia de cada vez.

#### 4.1 ESCOLA PRISÃO E TERRITÓRIO

As escolas, em ambientes destinados ao aprisionamento, assim como a educação nesse diferente segmento e contexto, sempre dividiram opiniões e já mudaram inúmeras visões, concepções e entendimentos.

Entendemos que pessoas que não conhecem a realidade do cárcere, a não ser pelo estigma que ele carrega, acreditam ser desnecessário e não funcional a manutenção de um ambiente escolar dentro de uma unidade prisional.

A sociedade erra ao negar oportunidades para a pessoa que um dia já fora privada de sua liberdade, ainda mais quando faz isso a um indivíduo que se convenceu e convence a outros que é resultado positivo da ação ressocializadora,

ao qual a educação é uma importante ferramenta do processo para alcançar esse objetivo.

Segundo Nonato (2010) as escolas nos presídios se tornam um lugar de possibilidades, proporcionando mudanças tanto nas questões pessoais quanto sociais. Significa passar a possuir uma existência reconhecida e, também, principalmente, legitimada pela sociedade:

A educação em espaço prisional adquire pleno sentido, pois possibilitará à população carcerária ser incluída em outro universo. Universo esse ligado ao conhecimento, à construção de projetos de vida e de qualificação profissional. A educação deve ser concebida com a finalidade de dar à pessoa condição para continuar a viver bem consigo e de viver de forma digna na sociedade. (NONATO, 2010, p. 37)

Para respondermos ao objeto deste estudo, torna-se necessário antes entendermos a dinâmica do território da escola a partir da compreensão das vivências docentes no espaço prisional no contexto da pandemia por Covid-19. Isso traz também à tona estratégias e ações dos atores que compõem esse espaço.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos encontrar em Raffestin (1993) uma reflexão pertinente ao abordar uma série de elementos constitutivos de uma relação em um mesmo espaço geográfico:

Os elementos constitutivos são: os atores, a política dos atores — ou o conjunto de suas intenções, isto é, suas finalidades —, a estratégia deles para chegar a seus fins, os mediatos da relação, os diversos códigos utilizados e os componentes espaciais e temporais da relação. (RAFFESTIN, 1993, p. 38)

Contextualiza-se a pesquisa, aqui defendida, sob o enfoque de Santos (2009) na sustentação do diálogo com a geografia e com os estudos territoriais através da interpretação de território. Aborda-se também Raffestin (1993) que trata da dinâmica dos espaços e pelo uso dos mesmos pelos atores envolvidos:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...], por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si. (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144)

Sendo, então, em contexto de pandemia, depara-se com a realidade do ensino remoto cujas referidas vivências docentes são investigadas buscando relatos dos interlocutores.

Santos (2006) menciona ações, sejam novas ou modificadas, criadas nos territórios provenientes, principalmente, de necessidades:

[...] as ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. Realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso de objetos, formas geográficas. (SANTOS, 2006, p. 53)

Desde a adaptação do material pedagógico até a restrição ao uso dessa mesma tecnologia pelo aluno, a educação, nesses espaços, tem sido exercida na contramão do que se espera.

Não se pode esquecer que a privação de liberdade suprime possibilidades de direito à liberdade de quem está sujeito a ela, em oposição ao que é regido pela escola. Em contrapartida, a autora Nonato (2010, p. 25) afirma que “a prisão passaria a ser um lugar para novas formas de liberdade, especialmente aquelas ligadas a sólidos processos de construção de conhecimentos”.

Apesar da grande diferença de visões, concepções e entendimentos que passam a dividir as opiniões existentes sobre a questão da educação em contexto de aprisionamento, afirma-se que é por falta de informação e conhecimento que estas existem. Um estigma gerado como fruto de tais condições não pode, por si só, defini-la.

#### 4.2 COMO CONTINUAR EDUCANDO NA PRISÃO?

Após a publicação da Resolução SEE nº 4310/2020, de 22 de abril de 2020, que instituiu as normas para o REANP aos servidores do Estado e também o regime especial do teletrabalho em todas as escolas estaduais da rede pública na educação básica e profissional, havia, então, o governo de Minas Gerais, através da SEE/MG, colocado em prática uma grande estratégia para enfrentamento dos obstáculos impostos pela pandemia por Covid-19 em relação à educação (MINAS GERAIS, 2020b).

Assim, por consequência da pandemia por Covid-19, houve o afastamento de alunos e professores do ambiente escolar no Estado de Minas Gerais, sendo determinado que o trabalho das escolas, em geral, continuasse acontecendo de forma remota (MINAS GERAIS, 2020b).

O texto introdutório da 2ª versão do REANP, publicado em julho/2020, relata as ações estratégicas tomadas como alternativas para o combate a uma possível ampliação de desigualdade educacional:

As ações foram pensadas na perspectiva de que o estudante é o centro do processo e, por isso, a necessidade de se propor alternativas que garantam sua aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Foram consideradas também as características econômicas, sociais, geográficas e físicas para criar condições de acesso ao regime especial para os estudantes em todo território, contribuindo para que a educação chegue em cada domicílio do Estado e não haja ampliação das desigualdades educacionais. Nesse regime especial, a SEE/MG organizou frentes de ações educacionais baseadas em Plano de Estudos Tutorado (PET) e, para que este material chegue aos estudantes, as escolas estaduais deverão utilizar-se, preferencialmente, dos diferentes recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, em casos excepcionais, providenciar a impressão dos materiais e assegurar que sejam disponibilizados ao estudante. A seleção desses recursos deve partir da necessidade e acessibilidade do estudante. (MINAS GERAIS, 2020a, p. 4)

Para as escolas regulares da rede pública estadual, foi decidido adotar a videoaula assim como também o aplicativo Conexão Escola 2.0<sup>7</sup> como ferramentas de auxílio docente, além de instituir o Plano de Estudos Tutorados (PET) composto de conteúdos básicos selecionados por professores, sendo esses para ministração das aulas e computação de carga horária dos alunos (MINAS GERAIS, 2020a).

Diante disso, vale explicar que “o PET abarca um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante”. O PET engloba atividades semanais, contemplando as habilidades e os objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal (MINAS GERAIS, 2020a, p. 5).

---

<sup>7</sup> O aplicativo Digital Conexão Escola 2.0 é uma estratégia complementar ao Regime de Estudo Não Presencial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. “O formato promoverá a interação direta entre professores e estudantes. Com esse recurso o estudante terá acesso ao PET, às videoaulas transmitidas pelo programa Se Liga na Educação, às atividades de fixação, além da troca de informações e experiências por meio de chat” (MINAS GERAIS, 2019).

A elaboração do PET se baseou no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), de acordo com a Resolução CEE 470/2019. O CRMG propõe a educação como compromisso com o desenvolvimento integral do estudante, colocando-o no centro do processo de ensino e aprendizagem, numa visão de formação para além dos conteúdos escolares (MINAS GERAIS, 2020a, p. 5).

Se o REANP afirma ser o estudante o centro do processo de ensino aprendizagem (MINAS GERAIS, 2020a), se comprometendo a fornecer para ele condição para tal, surge, a partir daí, uma desigualdade para com o aluno privado de liberdade no que se refere ao acesso tecnológico que, já existindo anteriormente essa desigualdade, passa, agora, a se acentuar ainda mais com o período de pandemia vivenciado na educação.

Entende-se que, na escola, a aprendizagem precisa estar no centro da discussão principal e não a privação de liberdade advinda da pena sofrida, ou seja, por estar em cumprimento dessa pena se aceita que o aluno realmente tenha que ter seu acesso à tecnologia restrito e, por vez, essa restrição deve ser tratada como sendo normal por todos os envolvidos no espaço da escola na prisão.

O documento da *Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) Princípios e boas práticas para a proteção das pessoas privadas de liberdade nas Américas* traz, no texto de sua disposição geral, uma noção do conceito de privação de liberdade:

Qualquer forma de detenção, encarceramento, institucionalização ou custódia de uma pessoa, por razões de assistência humanitária, tratamento, tutela ou proteção, ou por delitos e infrações à lei, ordenada por uma autoridade judicial ou administrativa ou qualquer outra autoridade, ou sob seu controle de fato, numa instituição pública ou privada em que não tenha liberdade de locomoção. Incluem-se nessa categoria não somente as pessoas privadas de liberdade por delitos ou infrações e descumprimento da lei, independentemente de terem sido processadas ou condenadas, mas também aquelas que estejam sob a custódia e a responsabilidade de certas instituições, tais como hospitais psiquiátricos e outros estabelecimentos para pessoas com deficiência física, mental ou sensorial; instituições para crianças e idosos; centros para migrantes, refugiados, solicitantes de asilo ou refúgio, apátridas e indocumentados; e qualquer outra instituição similar destinada a pessoas privadas de liberdade. (CIDH, 2008, p. 1)

O princípio XIII (CIDH, 2008, p. 9) trata das questões ligadas à educação e das atividades culturais e afirma: “os locais de privação de liberdade terão bibliotecas, com livros suficientes, jornais e revistas educacionais, com

equipamentos e tecnologia adequados, de acordo com os recursos acessíveis” (CIDH, 2008).

Quanto aos novos recursos que foram disponibilizados, ou não, para atender aos estudantes nos tempos de pandemia, reportamos a Raffestin (1993, p. 8) quando salienta: “um recurso não é uma coisa, é uma relação cuja conquista faz emergir propriedades necessárias à satisfação de necessidades”. O mesmo autor ainda se refere a recurso como “meio para atingir um fim” não sendo este uma relação estável, pois surge e desaparece na história das técnicas e da consequente produção de necessidades humanas: “[...] o recurso se refere a uma função, e não a uma coisa ou substância; é o meio para se atingir um fim, e à medida que este fim ou objetivo muda, os recursos podem mudar também” (RAFFESTIN, 1993, p. 225).

Assim, a presença ou ausência de recurso para aquilo que deveria ser prioridade, como revistas, livros, instrumentos tecnológicos, se coloca como algo relacional, da qual depende a mera liberalidade dos gestores da educação que nem sempre levam em consideração a necessidade e a importância sob a perspectiva do aluno que se encontra privado de liberdade. Deixa, pois, de ser mero recurso e passa a se constituir uma alavanca para a privação também do direito à educação.

Segundo Viana e Amorim Silva (2020), a modalidade de ensino ofertado e exercido na educação básica da escola dos espaços destinados ao aprisionamento é a EJA que possui sempre como marca principal alunos de diversas faixas etárias:

A educação básica é ofertada através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e abrange a alfabetização, ensino fundamental e médio, na forma presencial, sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade convencional. (VIANA; AMORIM-SILVA, 2020, p. 52)

Com um público de faixa etária heterogênea e tendo a EJA como modalidade ofertada, uma preocupação se fazia presente desde então, sendo, justamente, como articular planos para que a educação na prisão continuasse a acontecer e não fosse afetada pela suspensão das aulas presenciais nem tampouco pela restrição dos alunos à tecnologia, ponto crucial para o ensino remoto que estava chegando.

A restrição à tecnologia e outros recursos acentua ainda mais a situação caótica da pandemia, deixando o aluno da EJA ofertada em instituições prisionais em situação de desvantagem em relação a um aluno de escola regular, situada fora da prisão.

Diante de tal cenário, indaga-se: com estudantes sem acesso a computadores e internet, seria possível, durante a pandemia, prosseguir com a educação na prisão? Um dos nossos interlocutores, ao ser entrevistado sobre essa questão, dá seu parecer:

A questão tecnológica durante a pandemia não existe porque o aluno não tem acesso a nada tecnológico pra ser beneficiado com a aprendizagem então isso assim não existe e como nós dissemos estava ligado justamente aos PET's, às apostilas que nós criamos e enviamos para que eles façam mesmo com detalhando explicações e mesmo detalhando resoluções e atividades, essa que era a comunicação agora a questão tecnológica e até por questão do ambiente deles e pela limitação que se é necessária ter, então, não houve essa tecnologia, não há o espaço pra isso então não teve, essa é a grande questão [...]. Como eu disse o impedimento é necessário porque, infelizmente, tem que ter todo um sistema de segurança para ajudá-los com relação a isso então, há limitações sobre toda essa questão tecnológica na penitenciária ou no sistema prisional e algumas coisas que temos que medir as palavras para não sermos mal interpretados. (Topázio)

Apesar do professor Topázio mostrar-se preocupado em ser mal interpretado, é possível perceber que ele concorda que haja restrição à tecnologia no tocante ao aluno aprisionado e apresenta como justificativa para essa restrição o ambiente prisional e a necessidade dessa limitação: “[...] por questão do ambiente deles e pela limitação que se é necessária ter [...]”.

Em outro momento, quando alega “não há o espaço pra isso”, o professor faz uma afirmação de duplo sentido que pode ser interpretada, primeiramente, como tentar dizer que não há oportunidade para tal ou que não há espaço físico para esse empreendimento ou para adaptação por parte da escola.

Por fim, quando o mesmo professor afirma que “o impedimento é necessário porque, infelizmente, tem que ter todo um sistema de segurança [...]”, novamente, leva a crer sua concordância com o fator segurança, mas pode ser também interpretado “infelizmente” como um pesar de sua parte por tentar dizer que a segurança impede a convivência do aluno preso com a tecnologia, comprometendo sua aprendizagem, principalmente, em tempos de pandemia.

Deste modo, é possível perceber que o próprio docente se equilibra entre a falta de condições para realizar seu trabalho e a reafirmação de que o ambiente educacional na prisão sofre consequências decorrentes da coexistência com a segurança.

Viana e Amorim-Silva (2020) trazem uma reflexão sobre o travamento do uso dessas tecnologias na escola dos espaços destinados ao aprisionamento:

O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação ainda é tabu no ambiente prisional. Por mais avanços e abertura a elas percebidos nos últimos anos na educação em prisões, a falta de segurança, infraestrutura e vontade política, não permitiram seu uso em uma proporção maior e de qualidade. Então, como garantir o direito à educação escolar dos sujeitos privados de liberdade sem o acesso às ferramentas digitais? (VIANA; AMORIM-SILVA, 2020, p. 49)

Como continuar a escolarização dos alunos privados de liberdade? Por se tratar de um direito legal (BRASIL, 1988), a despeito das circunstâncias, a escola precisava manter seu funcionamento, ainda que sob outras bases e processos.

Fazia-se, então, necessário, atender a um aluno apartado da sala de aula e ao mesmo tempo sem acesso tecnológico, mantido apenas por uma apostila de textos e atividades impressas como único fator de comunicação entre ele, seu professor e a vida escolar e isso não seria uma garantia de aprendizagem efetiva e eficiente. Era necessário continuar a oferecer ao aluno privado de liberdade uma assistência e uma educação de qualidade.

Toda pessoa, quando passa para a condição da privação de liberdade, normalmente, é retirado de si, além do direito de ir e vir, também o acesso a todo tipo de tecnologia de acesso individual sob alegação de questões de segurança das unidades prisionais onde as escolas se inserem. Passa a existir esse suposto choque entre as realidades cotidianas da escola e da prisão. É possível entender, segundo os autores Bessil e Merlo (2017):

[...] a prática educativa tem suas especificidades de acordo com o contexto no qual se desenvolve. Quando a prática educativa acontece no ambiente prisional, a escola tem as suas regras e procedimentos submetidos às regras e procedimentos do estabelecimento prisional [...]. Por um lado, as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares; do outro lado, a atividade docente. (BESSIL; MERLO, 2017, p. 289)

A partir daí a pergunta é justamente que, alunos sem acesso às ferramentas da tecnologia e, no contexto atual, seriam tão necessárias para ir adiante estudando, como continuar então fazendo o trabalho de ensinar na prisão?



Essa dificuldade imposta, nos faz refletir sobre um possível paradoxo existente entre a escola e a unidade prisional onde ela se localiza e que a autora Nonato (2010, p. 41) reforça ao indagar: “como dar cabo ao conflito existente entre a finalidade de reintegração e a prática de disciplinamento, muitas vezes arbitrária, de repressão e deseducação social dos presos [...]”?

Constata-se, além disso, também, outros problemas como a falta de afinidade de boa parte dos professores com o uso de tecnologias. O professor Rubi faz uma explanação sobre o uso da tecnologia na escola e a rápida resposta que os professores foram obrigados a dar pela imposição de seu uso:

[...] vejo um ponto positivo nisso mesmo diante de toda dificuldade nós tivemos que abraçar a tecnologia. Eu vejo, sempre via a tecnologia como algo muito, que pudesse agregar conhecimento dos nossos alunos, que pudesse aprimorar também o nosso conhecimento e isso fez com que todos os professores, independente da idade, enfim, eles tiveram que se adaptar a isso, é claro que, nem todos tinham o suporte para isso né, então teve que adaptar o espaço da casa, a questão da internet, o acesso à internet, nem todos tinham acesso à internet, mas vejo que hoje, a partir de hoje, com esse retorno ao presencial a maior parte já consegue lidar bem com a tecnologia porque isso foi imposto, não teve como optar, isso foi imposto, enfim, se adequar a este tipo de situação e isso é bom porque hoje tudo gira em torno da tecnologia. (Rubi)

Quando o professor Rubi afirma que a maior parte dos professores já consegue lidar com a tecnologia, percebemos que outra parte ainda não domina a tecnologia “imposta” à educação de modo geral. Não sendo a tecnologia algo que se fazia presente no cotidiano dos professores das escolas nos espaços de aprisionamento, entendemos, também, que o trabalho desses pode estar sujeito a atrasos no que diz respeito a tudo que depender do uso de computadores como editores de textos *word*, planilhas *excell*, sistemas, aplicativos etc.

Vieira (2013) enfatiza a importância de se ter uma escola dentro de uma unidade prisional, ao trazer reflexões sobre a deficiência existente no nível escolar dos indivíduos privados de liberdade:

A massa carcerária, segundo dados anteriormente apresentados, tem baixa escolaridade. Apesar disso, a escola não perde a sua importância no sistema carcerário para esse grupo. Além de atender aos alunos que não tiveram a oportunidade de concluir ou, simplesmente, de ingressar na educação básica, a escola é uma maneira de ocupar positivamente a cabeça dos presos, dando novos horizontes, novas perspectivas e novas possibilidades. (VIEIRA, 2013, p. 107)

A existência de escolas nos presídios se traduz em espaços de possibilidades, de promoção de mudanças, tanto pessoais quanto sociais. Essas mudanças possibilitam ao indivíduo a saída de uma inexistência vista a partir da linha abissal<sup>8</sup> para um reconhecimento legitimado pela própria sociedade (NONATO, 2010, p. 37).

Existe preconceito e omissão por certa parte da sociedade não entender o grau de responsabilidade que deveria ter no que diz respeito à efetivação do direito dos detentos a uma nova oportunidade, respaldada em preparo e ressignificação de vida. Nesse sentido, Onofre ressalta que:

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

Ao entrevistar a professora Esmeralda, percebe-se, em seu relato, a preocupação com a existência de professores nesses espaços, por vezes, desalinhados e alheios à ressocialização por meio do ensino onde a escola dá sua contribuição:

Os professores, eles não estão alinhados com a realidade dos alunos, primeiro que nós não temos capacitação nenhuma, não tem nada que diferencia o sistema regular do sistema prisional, o certo seria ter capacitação para esses professores, não só reuniões pedagógicas, são pessoas que tem essa vivência, que tenha realmente capacidade para dar um curso para nós professores do sistema prisional. Alguns professores têm pensamentos vagos em relação aos alunos, tem professores que tem a visão de que é preso mesmo, que não tem que ter essa questão de ressocialização, tem pessoas que acham que precisam fazer tipos de trocas, fazer troca com preso, com aluno, e isso também não é legal, então, eu acredito que teria que ter uma capacitação desses professores para saberem lidar com estes alunos porque são pessoas diferentes, são adultos e pessoas privadas de liberdade então, tem que ter um tratamento diferenciado, a gente tem que estar ali para ressocializar, você não pode estar ali para fazer só a vontade do aluno, essa não é a

---

<sup>8</sup> A linha abissal constitui, assim, um divisor de águas entre a sociedade civil e a sociedade incivil, e consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis que se sustentam e são validadas pelo aparato do direito moderno e pelo aparato epistemológico (NONATO, 2010, p. 29).

questão, você tem que estar ali para mostrar para ele que educação é diferente, tem regras, então tem que ser diferente. (Esmeralda)

O relato da professora transmite, justamente, a situação atual de despreparo pelo qual passam as instituições escolares dentro dos presídios que, por vezes, estão cientes da necessidade formativa de grande parte de seu quadro docente atuante.

Existem, ainda, pensamentos controversos de grande parte da sociedade quando se refere ao verdadeiro papel da educação na prisão:

[...] compreendo a educação como ato de criar espaços para que o sujeito, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais. Temo que, inadvertidamente, ainda sigamos refletindo sobre as questões que envolvem a educação no ambiente de privação de liberdade dissociadas do seu contexto histórico, político e social. Nessa direção, corremos o risco de ficar presos na armadilha de acreditar, romanticamente, que a educação será a tábua de salvação, e não de que, pautando-se em princípios éticos, ela é apenas um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, sobretudo de valores que permitirão aos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade refletirem melhor sobre a sua vida em sociedade, potencializando seu desenvolvimento como ser humano. (JULIÃO, 2017, p. 128)

Quanto às formações para o professorado, Duarte e Pereira (2017, p. 96) esclarecem: “[...] muitas destas formações não adquirem significados, por geralmente, não atenderem às necessidades reais dos professores. Essas formações são pensadas, em sua maioria, por grupos gestores que atuam descontextualizados das realidades educativas”, ou seja, formações, quando acontecem no interior das escolas, são geradas por gestores que não visualizam realmente o necessário.

A falta de capacitação para o docente trabalhar nesses ambientes educacionais diferenciados, povoados de características e especificidades, é nítida, até porque as faculdades e as universidades não têm, em sua grade, nas diversas licenciaturas existentes, disciplinas formativas que abordem esse segmento da educação. Os autores Duarte e Pereira (2017) explicam:

Se a academia discute a natureza e as consequências de um sistema político-econômico neoliberal, esta deve também pautar pelas questões da educação penitenciária: sua organização, currículo, administração, execução, avaliação, planejamento e todo o bojo que as teorias educativas refletem e discutem. (DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 97)

A autora Onofre (2012) concorda com a falta de base acadêmica na formação do professor que atuará na prisão e ainda dá uma prévia do que esse irá encontrar em seu caminho:

Diante desse contexto, cabe assinalar a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões. Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário educação prisional, seja assunto fora de pauta nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança, quer para iniciantes ou experientes. (ONOFRE, 2012, p. 212)

Freire (1996) também fala sobre a consciência formativa por parte do professor enquanto este se forma:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 12)

A deficiência formativa do docente é existente em todos os espaços da educação, mas, no caso da escola no espaço de aprisionamento, ela se acentua ainda mais devido ao público atendido que é diferenciado e não assistido por um planejamento satisfatório:

Se os profissionais da escola regular formal não se sentem contempladas nas formações específicas, diga-se como, deverão sentir-se os professores de escolas alocadas em penitenciárias, que necessitam conviver com a baixa estima de alunos que frequentam a modalidade da educação de jovens e adultos e os déficits de aprendizagem destes, frente aos modelos de planejamento escolar que não atende a esta realidade educativa em específico? (DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 96)

Reportamos a Pena, Carvalho e Novaes (2016) para concluirmos este raciocínio:

Para se conseguir a realização dos objetivos educacionais na escola prisional vê-se a necessidade de formações que vão instruir os professores para assim poder exigir deles sempre reflexões acerca do papel desempenhado pelo mesmo no local, assim como, a compreensão dos limites e as possibilidades da educação escolar nesse contexto. O enfrentamento às questões cotidianas na educação prisional, a EJA, além de suporte que os ajudem a desenvolverem habilidades para convivência em uma sociedade interna pautada por relações de poder e dominação também se fazem necessários. (PENA; CARVALHO; NOVAES, 2016, p. 114)

A necessidade de criação de um currículo específico que possa abranger a realidade da escola na prisão para não comprometer a educação nesses espaços seria uma alternativa para combater esse problema. Outra alternativa cabível seria a existência de debates tanto nas esferas acadêmicas e políticas objetivando experiências docentes elaboradoras e produtoras de conhecimento necessário para se trabalhar, mantendo as bases legais existentes, mas também elevando o nível de escolaridade (DUARTE, PEREIRA, 2017, p. 96).

De acordo com Onofre (2011), notamos que essas preocupações existem de longa data:

O que assistimos neste momento é uma efervescência de ações de diferentes segmentos da sociedade, de órgãos das esferas federal e estadual, de entidades envolvidas na implementação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aprovadas em 2010, num esforço de elaborar políticas públicas que atendam às demandas por elas estabelecidas e de criar mecanismos que possibilitem avanços na qualidade da educação oferecida nas prisões. (ONOFRE, 2011, p. 119)

Finalizando o relato da professora Esmeralda, esta se refere à existência, neste espaço, de alguns professores com pensamentos vagos em relação aos alunos e, como ela deixa transparecer, estes não são dotados de uma visão do tipo “ressocializadora”. Notamos que boa parte desse problema está mesmo voltada ao caráter formativo desses profissionais ao se lançarem à docência nesses espaços, mas são desprovidos de noção e desconectados do objetivo que é ir além do ensinar o conteúdo escolar.

Por vezes, as pessoas privadas de liberdade são marcadas pela negação de inúmeros direitos como saúde, educação, habitação e trabalho. Nesse sentido, é preciso lembrar a concepção freireana de educação no contexto da prisão: “educar para a liberdade” não apenas no sentido estrito da palavra, mas, especialmente, para a necessidade de cada pessoa presa compreender os diversos processos e

possibilidades de aprisionamento que, normalmente, são tão ou mais cruéis que a própria privação da liberdade.

Desse modo, a ressocialização, compreendida a partir de tal reflexão, é um desafio assumido pela educação. Pode ser na escola o espaço que a pessoa presa poderá compreender sua importância como sujeito histórico e social e, ao mesmo tempo, parte de uma sociedade excludente e colonizadora.

Assim, cabe à escola tentar manter suas atividades nesses espaços de aprisionamento ainda que, muitas vezes, haja falta de reconhecimento por parte da sociedade da importância da educação para jovens e adultos privados de liberdade. Os autores Wernke e De Almeida (2011) trazem reflexões de esperança nesse sentido:

Porém, já desponta numa perspectiva doutrinária, jurisprudencial e legislativa uma resposta juridicamente humanitária e social, uma nova visão, a reinserção social do apenado por meio do estudo, em igualdades de condições e, ainda, remindo sua pena. A ressocialização do apenado possivelmente deixará de ser utópica quando se reconhecer que a educação, no caso dos presídios, o estudo formal, pode ser a efetiva função positiva da pena. (WERNKE; DE ALMEIDA, 2011, p. 178)

As escolas em ambientes destinados ao aprisionamento, assim como a educação nesse diferente segmento e contexto sempre dividiram opiniões como também já mudaram inúmeras visões, concepções e opiniões. Entendemos que pessoas que não conhecem a realidade da educação no cárcere, a não ser pelo estigma que ele carrega, acreditam que ela seja desnecessária e não adequada a um ambiente de unidade prisional. Os autores Duarte e Pereira (2017) assim esclarecem:

O perfil do apenado brasileiro é o de sujeito pobre e sem perspectivas de vida. O crime e a marginalidade lhe foram às únicas alternativas apresentadas por um modelo de sociedade embasada em princípios capitalistas. Este modelo de Estado legitima a punição, a criminalidade e marginalidade. A mídia, formadora de opinião, contribui no modo de pensar de nossa sociedade ao difundir ideias e princípios que ferem o reconhecimento e a legitimação dos direitos humanos de detentos. Sabe-se, portanto, que é importante para aqueles que detêm o poder em nosso modelo de sociedade, controlar a opinião pública, e são através dos canais de comunicação mais diversos que esta ação se concretiza e se reproduz. (DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 95)

Os autores Custódio e Nunes (2019) narram, a partir de suas pesquisas, que muitos professores afirmam ser o olhar da sociedade discriminatório e preconceituoso no que diz respeito à educação prisional e a atuação docente na mesma. Essa triste realidade está presente no imaginário das pessoas que adotam um olhar preconceituoso com relação à educação dos sujeitos em situação de privação de liberdade (CUSTÓDIO; NUNES, 2019).

Muitos não conhecem ou compreendem quem são tais pessoas e o quanto são representativas de uma sociedade onde a desigualdade ganha diversas formas, dentre as quais o aprisionamento de determinado segmento social.

Esses mesmos autores seguem inapeláveis, afirmando que muitos julgam ser perda de tempo a educação do indivíduo privado de liberdade sem nem mesmo conhecê-la e, sendo assim, com essa mentalidade de parte da sociedade, dificilmente a educação nesse contexto terá condição de ser reconhecida. Existe, de grande parte das pessoas, um olhar anulador em relação aos indivíduos privados de liberdade como se os mesmos fossem ficar encarcerados para sempre.

O desinteresse e a falta de apoio se fazem presentes na sociedade atingindo também a alguns profissionais atuantes na prisão onde existem escolas, como é o caso de alguns agentes de segurança<sup>9</sup> que encaram as atividades educacionais como pura perda de tempo, não reconhecendo a educação como direito de presos (CUSTÓDIO E NUNES, 2019).

Giddens e Sutton (2017) acrescentam uma preocupante reflexão sobre isso:

Como podemos determinar as funções positivas da educação diante de críticas tão ferrenhas? O ensino escolar faz parte da reprodução de desigualdades estruturais, mas ao mesmo tempo também dota as pessoas de algumas das habilidades e de conhecimento que lhes permitem compreender e combater tais desigualdades. Além disso, também ocorre que muitos professores que valorizam plenamente a função estrutural do sistema educacional trabalham para melhorá-lo e modificá-lo de dentro para fora. Toda teoria que não apresenta nenhuma perspectiva de mudança talvez coloque peso demais no poder da estrutura social e peso insuficiente no poder criativo humano. A educação é um espaço importante para uma série de debates que não dizem respeito apenas ao que acontece nas escolas, mas também ao direcionamento da própria sociedade. (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 156)

---

<sup>9</sup> Os agentes de segurança ou agentes penitenciários hoje são denominados “Policia Penal” de acordo com a Emenda Constitucional nº 104 promulgada em 04 dez. 2019. A principal mudança com a regularização da Polícia Penal foi que, agora, a corporação funciona e existe em condições equiparadas a Polícia Federal e Polícia Rodoviária Federal (BRASIL, 2019).

Por vezes, impõem-se à educação e à escola na prisão um carácter disciplinador e não as reconhecem como uma importante ferramenta do processo de construção de possibilidades socializadoras:

A escola na prisão não atende os princípios democráticos, funciona muito mais como complemento de docilização do detento, um instrumento complementar de segurança do que em uma proposta pedagógica concreta de formação de valores. As salas de aulas são espaços de contenção de pessoas [...]. Há um sentimento de rejeição a pessoa humana do detento e um desejo neonazista para que desapareçam do espaço social, independente das condições em que sejam submetidos: violência, extermínio ou superlotação prisional. (DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 95)

Por outras vezes, vemos que também existe, até mesmo em meio aos docentes atuantes, uma desinformação quanto aos objetivos da escola nesse espaço:

Na maioria das vezes, os educadores desconhecem os direitos dos presidiários, não tiveram acesso aos documentos internacionais e nacionais que estabelecem tais direitos, realizam uma transposição didática da prática pedagógica das turmas de EJA do sistema de ensino formal para as unidades prisionais. A formação destes educadores negligencia o fato de que os mesmos atuam em um ambiente de segurança pública e que a educação no sistema penitenciário está para além da escolarização: Ela tem a função de escolarização e de ressocialização. (DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 100)

Apesar de toda dificuldade que já existe no cotidiano de uma escola inserida em espaço destinado ao aprisionamento proveniente de características e especificidades que variam de escola para escola e também de unidade prisional para unidade prisional, seria necessário encontrar formas de se trabalhar nesse espaço com o intuito de adequar o ensino remoto vigente na escola regular por outra forma que levasse em conta também essas ditas características e especificidades do espaço.

Retornamos, aqui, à discussão sobre a falta de acesso à tecnologia pelo aluno em privação de liberdade sendo que, por vezes, o acesso não é possível devido a possíveis restrições que podem acontecer, impostas por alegações de questões de segurança.

Vale lembrar que essa restrição já traz, inicialmente, à primeira vista, uma desigualdade e um preconceito direcionado a esse público atendido pela escola além de comprometer seriamente o processo de ensino aprendizagem e a



efetivação do ensino, pois o que se centraliza, nesse caso, é a disciplina e não a aprendizagem. Segundo os autores Bessil e Merlo (2017, p. 289), “por um lado, as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares; do outro lado, a atividade docente”.

A falta de acesso ao computador por parte do aluno é inviável no momento que atravessamos, pois a educação sugere pesquisas, autonomia na construção do conhecimento e isso só é possível estando conectado ao mundo. Atualmente, podem-se bloquear sites da internet sem a necessidade de instalar outros programas que efetuam esse tipo de operação.

De acordo com Martins (2015):

O bloqueio de sites é um modo de ter controle sobre o que é acessado no PC, e existe um jeito fácil de fazer isso no Windows sem a necessidade de instalação de programas específicos para tal. Tudo pode ser feito por meio de um arquivo chamado "hosts", que deve ser editado com o bloco de notas. (MARTINS, 2015, ONLINE)

Portanto, ainda que haja possibilidade efetiva para que o preso possa utilizar ferramentas tecnológicas em seu processo educativo, tal questão não é admitida no ambiente prisional, constituindo-se mais uma dura e cruel forma de negação do direito à educação que de fato faria diferença para a formação do preso e mais uma vez negligenciada.

Outro caso preocupante que merece destaque, em se tratando de ajustar o ensino remoto vigente, diga-se de passagem, pode ser explicado como o modo de compreensão dos alunos devido às difíceis condições que vivem no cárcere e, acentuando-se ainda mais com o período pandêmico, viria a ser também um fator de entrave para o desempenho do professor.

Ao longo da história da educação na prisão, notou-se a dificuldade dos alunos em aprender aliados aos entraves do professor em ensinar:

Educação na prisão significou a partir daí ter um professor alfabetizando réus analfabetos que seguiam para a sala de aula pensando em remir a sua pena. Não havia outro sentido, equipe pedagógica, multiprofissional, formação específica. Muitos professores eram encaminhados para cadeias e prisões como perseguição política ou mesmo não serviam para ensinar nas escolas, ou atender nas bibliotecas, então eram jogados sem formação específica ou qualquer preparação emocional para salas de aulas. Se sentiam com medo, pouco faziam além de ensinar a ler e contar. [...] Esquecem, por exemplo, o lugar secundário e sem

importância com o qual a escola e os educadores são tratados dentro da prisão: a prioridade é a segurança, educadores estão ali muito mais para atender aos princípios constitucionais, os tratados internacionais do que de fato oferecer uma educação numa perspectiva emancipatória que contribua numa possibilidade de construção de sentido para a vida do recluso. (DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 101)

Na escola inserida em espaço destinado ao aprisionamento, as habilidades dos alunos são trabalhadas por meio de projetos, feiras culturais, eventos literários e outros eventos realizados por eles sob a supervisão dos professores, assim como também acontece nas escolas regulares:

A educação em espaço prisional adquire pleno sentido, pois possibilitará à população carcerária ser incluída em outro universo. Universo esse ligado ao conhecimento, à construção de projetos de vida e de qualificação profissional. A educação deve ser concebida com a finalidade de dar à pessoa condição para continuar a viver bem consigo e de viver de forma digna na sociedade. (NONATO, 2010, p. 37)

Sobre a importância da escola na visão dos alunos presos, Onofre (2011) esclarece:

Quando os alunos referem-se à escola como espaço onde ocupam a mente com coisas boas e preenchem o tempo ocioso, pode-se atentar para a falta de atividades em que vivem. Ora, é preciso ter presente que os criminosos são colocados na prisão, não para punição, mas como punição. A escola, portanto, além de ser uma ocupação, proporciona-lhes a possibilidade de se relacionarem com o mundo externo. Ali, eles têm contato com práticas e opiniões externas às do mundo prisional [...]. Em relação ao significado da escola para o aluno, é preciso, também, que sejam destacadas, de acordo com os depoimentos, as expectativas que demonstram em relação ao acesso aos conhecimentos e melhorias das condições de vida, quando em liberdade. (ONOFRE, 2011, p. 116)

O sentido da escola nesses espaços não pode se limitar a uma escola dita apenas como democrática por respeitar os conhecimentos dos alunos, mas ir além disso:

A colocação da importância da criação de sentido não se assenta na perspectiva de uma escola que barateie a democratização do conhecimento científico em nome do respeito aos conhecimentos dos educandos, mas de uma escola capaz de dialogar com as suas trajetórias, alavancar avanços, fomentar processos e resultados, de modo que possam vislumbrar outros cenários, novas possibilidades. (ONOFRE; FERNANDES; GODINHO, 2019, p. 469)

A permanência do aluno na escola da prisão, independente de contexto vivido, é povoada de incertezas sendo que, aparentemente, tudo coopere para que este desista da opção pela educação e opte pela evasão:

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar. (CARRANO, 2007, p. 60)

A professora Esmeralda fala sobre a importância dos projetos, feiras culturais e outros eventos na escola da prisão, pois esses se tornam os responsáveis por fazer o aluno reviver as habilidades que possuíam em tempo anterior à sua prisão, assim como, também, a descoberta de novos talentos dentro do espaço escolar, fazendo com que ele tome gosto pela escola:

Gostaria que você agora me falasse sobre o que pensa que não deve mudar na docência para EJA em espaços de privação de liberdade, apesar das dificuldades. (Pesquisador)

O que funciona, o que não deveria mudar são os projetos, eu acho os projetos votados para a saúde, eu acho os projetos voltados para a leitura, para esse empreendedorismo porque você precisa ensinar também eles terem a mente aberta em relação ao mercado de trabalho, isso é muito importante, então, isso acho que não deveria mudar. (Esmeralda)

Esta parte não poderia ser esquecida ou abandonada, pois, fazendo parte do cotidiano escolar em tempos de normalidade, assim, também, o deveria ser em tempos de pandemia.

O professor Rubi e o professor Topázio, ao serem entrevistados, foram unânimes em pontuar que, na escola onde trabalham, apesar da pandemia, esses projetos e ações não foram deixados de lado:

Desde, como eu disse, tem uns 05 anos mais ou menos que eu trabalho no sistema prisional e, mesmo em tempo de pandemia houve projetos, projetos foram desenvolvidos e assim, a escola sempre abraçou essa questão e eu vejo que os alunos também adoram, então, algo que não pode mudar de forma alguma são estes projetos que eles, além de melhorar a questão do conhecimento, do desenvolvimento dos alunos eles também fazem com que eles sejam, demonstrem a questão da sua criatividade ali tem vários alunos com potencial seja no âmbito de se formar, fazer uma

faculdade, passar no Enem, tem alunos que são inteligentíssimos, mas, tem alunos também que apresentam outros tipos de, que apresentam outros tipos de, como eu posso dizer, qualidades assim seja desenhar, seja dançar, seja fazer teatro, enfim, existem várias características que são presentes ali que, de certa forma, ficam apagadas e quando surgem estes projetos eles afloram e isso é ótimo. (Rubi)

[...] a gente consegue lecionar tranquilamente, passar o conhecimento, passar a vivência, trabalhar projetos e então, durante este período, vários projetos nós trabalhamos junto com os demais colegas tranquilamente, trabalhamos projetos de leitura, projetos do jornal, por exemplo, que existe, o Jornal Liberdade onde a história do jornal se eu fosse contar ia levar um tempo maior aqui para falar a respeito dele porque tudo ali é significativo, desde a algema aberta no jornal, desde o nome, então assim, a gente trabalhou vários projetos antes da pandemia e eles se envolvem nestes projetos[...]. Então durante este período de vivência e de trabalho a gente executou muitas atividades bacanas e prazerosas com eles e o mais importante é que não há resistência por parte deles em contribuir, seja com relação à parte didática, à parte artística deles e a gente vai vendo durante este período que há muitas pessoas ali que tem dons que precisam ser trabalhados, lapidados e, ao longo deste período a nossa ideia é justamente isso, trabalhar a igualdade, trabalhar a equidade e a justiça para que eles sejam beneficiados como pessoas e é aquilo que eu volto a falar, trabalhar de forma mais humanizada e que eles reconheçam isso. (Topázio)

Percebe-se, pelos relatos dos professores entrevistados, que as ações dos docentes atuantes na educação escolar nas prisões são voltadas para desenvolver capacidades mentais e pedagógicas dos alunos, bem como para a construção de habilidades pessoais e sociais.

Percebe-se, também, que os professores atuantes nesse espaço concordam e trabalham com a metodologia de projetos por ser a mais adequada ao ensino de pessoas jovens e adultas que são, ou deveriam ser, protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Ainda abordando as questões preocupantes nesses tempos de pandemia e que os docentes entrevistados evidenciam e apontam, é justamente como encontrar formas de manter a parte pedagógica aliada às experiências de vida dos alunos privados de liberdade, experiências essas que abarcam suas habilidades provenientes de vivências obtidas de período anterior à sua detenção, ou seja, durante a sua vida fora dos muros da prisão.

Por vezes, alguns docentes não conseguem conciliar essa questão, ou seja, trabalharem o pedagógico, prático e usual, paralelamente, às experiências que esses alunos trazem como bagagem de vida:

Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva). Ao questionarem a distinção sujeito/objeto, as ciências da complexidade dão conta deste fenômeno, mas confinam-no às práticas científicas. (SANTOS, 2007, p. 27)

Para se realizar uma educação que atenda, realmente, as necessidades do aluno privado de liberdade, o professor necessita conseguir abrir um espaço para a escuta e a prática das vivências de seus alunos e, caso contrário, talvez, poderá não conseguir encaixar as necessárias e curriculares práticas pedagógicas.

Figura 3 – Chico Bento em: O Sabe-tudo



Fonte: Disponível em: <[https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Historia-em-quadrinhos-na-integra-5-Fonte-Oliveira-e-Prazeres-2011\\_fig2\\_338815268](https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Historia-em-quadrinhos-na-integra-5-Fonte-Oliveira-e-Prazeres-2011_fig2_338815268)>. Acesso em: 24 jul. 2021

Como professor com 06 anos de trabalho na docência em espaço prisional e, neste momento, como pesquisador, reconheço ser necessário também nesses tempos difíceis de pandemia ter o cuidado da abordagem desse alinhamento pedagógico às vivências, dando lugar a ambos nas práticas pedagógicas e no material ou recurso de que se valerão tanto alunos quanto professores na EJA da prisão:

[...] uma das questões que permeia o debate sobre os desafios que essa modalidade de ensino impõe, sobretudo, a oferta para privados de liberdade, se constitui na função do trabalho pedagógico, posto que se trata de uma educação de caráter popular, e caracterizada pelo fortalecimento da luta pelo direito à diversidade, atribuindo assim, por consequência, um novo significado ao papel do educador. (JOSÉ; DA SILVA TORRES, 2019, p. 57)

Independente de pandemia, um grave problema que se arrasta por anos é a questão do material da EJA disponibilizado para a escola na prisão, conforme relata nosso entrevistado:

O material, não existe material específico para o sistema prisional, não existe e está sendo a cada dia, eu percebi que nos últimos anos e neste ano também há todo um trabalho que está sendo feito, organizado para melhorar a questão EJA no sistema prisional e eu estou assim muito confiante que este trabalho vai produzir frutos [...]. Por exemplo, a respeito de material EJA, vou te dar um exemplo, você não tem, a maior parte do material quando você vai ensinar a respeito de educação alfabetização, a maior parte do material está ligada para o público infantil então as figuras, os desenhos, a linguagem, ela é toda infantilizada, então é um material assim que, para a EJA, não se torna muito adequado então, o professor tem que fazer os seus filtros com relação a isso porque senão o aluno da EJA vai se sentir inferiorizado diante daquilo e a gente sabe que nossos alunos pensam assim isso é coisa de criança e a gente não quer que ele pense assim quer que ele entenda que aquilo ali é para ele aprender para a vida e tantas outras coisas. (Topázio)

Educar na prisão, normalmente, já encontra inúmeras dificuldades para o seu exercício e, em razão disso, foi necessário encontrar formas de trabalhar a docência no intuito de adequar o ensino presencial adotado antes da pandemia ao atendimento dos alunos, sem a mediação da tecnologia.

Para as escolas da rede pública e privada, a estratégia didática metodológica encontrada pelo Estado de Minas Gerais para manter o trabalho docente e tentar garantir o processo educativo foi o ensino mediado pela tecnologia, questão que constituiu um paradoxo para as escolas em contexto de privação de liberdade, pois, na constância da vida do aluno matriculado em escola de unidade prisional, há restrição ao uso de tecnologia por questões de segurança.

Portanto, o que o Estado de Minas Gerais encontrou como solução para a educação de modo geral, se torna um obstáculo preocupante para a EJA ofertada nos espaços de privação de liberdade. Desta forma, ficaram tanto o docente quanto o aluno desses espaços em situação de desvantagem em relação aos alunos matriculados em escolas regulares da rede pública que estão fora da prisão.

Diante disso, foi necessário reajustar o ensino remoto na escola da prisão para solucionar a questão da falta de acesso tecnológico, levando-se em conta outro grande entrave para o exercício do professor que é a dificuldade de compreensão e interpretação de texto pelos alunos. A maior parte deles, devido às difíceis condições do cárcere ou por questões emocionais diversas, exige, por parte do docente, mediação e constante ajuda no processo interpretativo das atividades que são utilizadas nas diversas disciplinas escolares.

Segundo Santos (2006, p. 39), “o espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes”.

Entende-se, então, que o espaço, atualmente, tem se tornado desenvolvedor de sistemas tanto de objetos quanto de ações para se trabalhar de forma mais precisa e adequável às realidades vigentes e impostas e, devido à sua artificialidade, podem parecer tenderem a ser estranhos aos lugares e às pessoas a que se propõem (SANTOS, 2006).

Por ser a escola um espaço que objetiva a aprendizagem inserido em uma unidade prisional, sendo este um segundo espaço com o objetivo da correção e disciplinamento, o segundo se sobrepõe ao primeiro tornando, assim, muitas de suas ações apagadas, negligenciadas ou ignoradas, dando um sentido de artificialidade, de inexistência de suas ações, neste caso, da aprendizagem.

O professor Topázio relata, em dois momentos, a influência de um espaço sobre o outro ao se referir às relações que se direcionam a objetivos distintos:

[...] a escola ela tem o seu perfil diferente e eu gostaria de abrir aqui um parêntese com relação a isso porque quando você fala de educação no sistema prisional nós estamos falando de duas secretarias que pensam totalmente diferente, tanto em ação quanto em objetivo então o sistema prisional é realmente para manter a ordem, para guardar, os alunos são custodiados pelo Estado e tem que cumprir o seu objetivo nisto enquanto que a escola dentro do sistema ela está para ajudar, para trabalhar a ressocialização do aluno, então, eu percebo e percebi desde o princípio que há muito choque nessas atribuições de cada um, quando eu falo choque, há divergências, porque você não pode entrar em uma escola do sistema prisional e simplesmente pensar da seguinte forma: a escola tem que se adaptar ao sistema certo? A gente entende e tem que ter essas adaptações também, mas, essas adaptações devem se restringir àquilo que é segurança do sistema e que de forma alguma pode ser afetada nem pela escola nem por ninguém, até este ponto ai tudo bem, agora, ela não pode ser uma adaptação em termo de submissão ao ponto do sistema prisional ele impedir o funcionamento da escola, não estou falando que ele vai impedir no sentido de impedimento, mas, no sentido de imposição, então, o sistema prisional tem os seus objetivos e a escola tem os seus objetivos e então esses objetivos tem que estar bem emparelhados no sentido de cada um conhecer o seu limite, mas, sem um ultrapassar o limite do outro para que a escola não seja simplesmente submissa a um sistema que tem que existir, deixo bem claro, mas a escola tem o seu objetivo totalmente diferente que é algo mais humanizado, a aprendizagem e tantas outras coisas que nós vivenciamos todos os dias. Então é importante essa separação e ter a empatia de ambos no sistema para compreender as suas atribuições porque senão, como eu disse, a escola fica simplesmente submissa a um sistema e a ideia não é essa, a ideia da escola no sistema prisional, pelo menos, na minha visão não é essa, é uma escola humanizada que trabalhe realmente o caráter, que trabalhe realmente a ressocialização, que trabalhe a questão social da pessoa privada da liberdade e tantas outras coisas para que ele saia dali uma pessoa melhor. (Topázio)

Então vamos lá, uma coisa, a questão de gestão, por exemplo, a primeira coisa que eu quero que entenda essa separação de competências, então muitas vezes isso se mistura no sistema prisional e isso para mim tem que ter separação, e, tenho que me desfalar, como eu disse, para não ficar mal interpretado isso entendeu? Então, a escola tem o seu papel e o sistema prisional tem o seu papel, as competências são diferentes e tem que haver harmonia justamente nestas informações e não pode ser uma imposição de um sistema em cima de outro. Essa é a primeira coisa que precisa ficar bem claro porque veja bem a escola trabalha projetos e então você tem que ter facilidade de trabalhar projetos, não pode ter impedimentos, é claro, como eu disse, preservando sempre a segurança de todos, mas, não pode ter impedimentos para a realização de projetos e a gente sabe das limitações que há dentro de um sistema prisional para a execução de projetos e algumas coisas [...]. (Topázio)



A partir do uso do poder, emana, também, certa intencionalidade por parte da unidade prisional que, por vezes, tenta também utilizar a escola para atingir o seu principal objetivo que é controlar e disciplinar:

Portanto, a ação do poder sobre o corpo atua para a normatização do comportamento, a partir do adestramento e da imposição na forma de movimento dos sujeitos. O objetivo é controlar as inúmeras formas territoriais que se formam para administrar os corpos. A produção do poder, nesse sentido, é de suma importância para a manutenção dos comportamentos dos corpos através da mobilidade adestrada, buscando torná-la cada vez mais “limitada”, e desta forma, controlada. As ações dos corpos devem ser enquadradas dentro de regras e de normas impostas pelos territórios, que também, devem transparecer ideologicamente para o controle, a forma cada vez mais “natural” da imposição e do ordenamento, para se apresentarem, dessa maneira, como “normais”, como “naturais” e para o “bem comum” da sociedade. (MONDARDO, 2009, p. 4)

O autor Duarte (2013) explica muito bem essa situação:

A grande normatização e dificuldades da realidade do cotidiano da unidade prisional a que a escola está sujeita desmotiva gerando nos professores o sentimento de frustração e desânimo quanto às metas de ressocialização que, parecem persistir apenas no papel ou verbalmente. (DUARTE, 2013, p. 32)

Isso é exatamente o que nos parece, ou seja, o espaço prisional desconhece, ou melhor, desconsidera as condições da escola e da pessoa presa impondo artificialidades estranhas ao lugar e a elas cujo direito ao acesso e sucesso na escola já é uma prerrogativa legal, determinada tanto pela carta magna de 1988, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

#### 4.3 A ESCOLA EM ESPAÇO DE APRISIONAMENTO DURANTE A PANDEMIA

Ao analisarmos as formas de se ensinar, podemos ver diferenças e semelhanças entre o ensino presencial e o ensino remoto. No espaço da escola na prisão, podemos trazer à tona uma reflexão de Santos (2006) ao comparar “fixos e fluxos” com a atual realidade do ensino remoto:

Fixos e fluxos juntos, interagindo, expressam a realidade geográfica e é desse modo que conjuntamente aparecem como um objeto possível para a geografia. Foi assim em todos os tempos, só que hoje os fixos são cada vez mais artificiais e mais fixados ao solo; os fluxos são cada vez mais diversos, mais amplos, mais numerosos, mais rápidos. (SANTOS, 2006, p. 38)

Libâneo (2017) afirma que a educação acontece melhor quando há vínculo e interação entre alunos e professores. A aula é importante no processo de ensino e no desenvolvimento de habilidades oriundas dessa interação no ambiente escolar:

Na escola, a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvam suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 2017, p. 177)

Se olharmos a questão da criação de um material de estudos em forma de apostila no ensino remoto para a escola na prisão, é necessário pensar nas dificuldades que essa ação implica como a falta que fará o professor na mediação do processo ensino-aprendizagem. O mesmo autor acima ainda reforça essa afirmação:

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula, fazem parte das condições organizativas do trabalho docente [...]. A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. (LIBÂNEO, 2017, p. 249)

Quando interrogada sobre como tem vivenciado a docência na prisão, a professora Turmalina foi bem enfática em dois momentos ao se referir à falta que faz o professor no processo do ensino e aprendizagem e afirma:

Gostaria que você me contasse com detalhes, a partir da experiência que está vivenciando, como a docência tem acontecido nas prisões durante a pandemia em vista das dificuldades existentes. (Pesquisador)

[...] muitas vezes os alunos ficam um pouco perdidos até pelas atividades, até pelo passado que nós conhecemos deles, creio que eles estão sentindo uma dificuldade e que eles não vão, assim, para o aluno desenvolver bem ele vai ter que ter muita força de vontade e vai ter que buscar meios próprios para conseguir evoluir como ele deveria algo que, com o professor orientando, é muito mais fácil. Com o professor mostrando o caminho é mais fácil para o aluno, então é isso. (Turmalina)

Eu acho que piorou tudo, piorou para o aluno que está sem o professor e que recebe um PET que ele tem a obrigação de preencher aquilo ali, claro ele tem que ter a obrigação, mas, não sei um PET do jeito que está parece mais uma burocracia, ficou uma burocracia para o aluno, ficou uma burocracia para o professor porque o jeito também que o PET é feito de uma maneira que

desmotiva o aluno e o nosso público é um público que naturalmente já é desmotivado, naturalmente já não quer nada com nada e talvez da maneira que tenha mais alguma chance de alguma mudança dele se tornar, sei lá, uma pessoa melhor intelectualmente falando seria ele ter um professor dando um suporte, ter a escola dando um suporte melhor assim no sentido de, ahhh nem sei explicar [...]. (Turmalina)

O empenho dos docentes se doando ao trabalho é notório em vista das dificuldades e das preocupações com a permanência da educação no espaço da prisão no contexto de pandemia:

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade. (LIBÂNEO, 2017, p. 47)

Acrescenta-se, ainda, o relato do professor Topázio ao relatar sobre o empenho dos colegas, mas pontua sobre a dificuldade de não terem tido a oportunidade de trabalhar o aluno para ajudá-lo em suas dificuldades como costumava fazer presencialmente:

[...] a gente percebeu a dedicação dos professores em trabalhar, em se dedicar, em acompanhar o trabalho, em se envolver realmente só que tem limitações porque existe uma diferença em você estar com o aluno, em você passar algo escrito para ele até porque, como a pandemia veio de forma brusca não houve tempo de você trabalhar a autonomia de estudos em algumas coisas, pois, uma coisa é você trabalhar a autonomia no dia a dia da sala e outra coisa é você trabalhar a autonomia para que ele passasse um período usando esta autonomia, então assim, não houve oportunidade para isso onde eu vejo que houve prejuízo, inclusive assim, algo que tem que ser trabalhado em escola a meu ver, não só na escola, como na nossa vida do dia a dia, há outros alunos, há outras pessoas e criar essa autonomia e, essa autonomia vem com disciplina de estudo, com disciplina de horário e de tantas outras coisas [...]. (Topázio)

A pandemia chegou de forma rápida e brusca e as escolas desse espaço nunca imaginaram um contexto semelhante ao atual para trabalhar estratégias preventivas:

As dificuldades ou impasses que o aluno encontra no enfrentamento da matéria de estudo expressam a contradição entre as tarefas colocadas pelo professor (conteúdos, problemas, exercícios, etc.) e

seu nível de conhecimentos, de desenvolvimento mental, bem como suas atitudes frente ao estudo. (LIBÂNEO, 2017, p, 94)

O autor segue explicando que, apesar de tudo, independente do desenvolvimento mental do aluno, é responsabilidade da escola:

É fora de dúvida que a aprendizagem do aluno é, também, suscitada pelos seus interesses e necessidades. Entretanto, quando ela se baseia apenas na experiência espontânea, os resultados são casuais, dispersos, não sistematizados. A escola deve fazer muito mais do que isso, pois sua função é introduzir os alunos no domínio dos conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos para que, por meio deles, desenvolvam suas capacidades mentais. Por isso, a atividade de estudo deve ser sistematicamente dirigida e orientada. (LIBÂNEO, 2017, p. 104)

Ao ser indagado na entrevista sobre essa questão, o professor Topázio nos relata sua opinião:

A pandemia trouxe um cuidado maior em você se organizar, em você ser bem mais transparente e claro nos objetivos e não ser simplesmente subjetivo, mas, deixar algo bem claro e, além que alguma coisa seja subjetiva porque depende do raciocínio do aluno, do seu aprendizado, mas a pandemia trouxe isso assim, a gente precisa que o aluno aprenda isso aqui, tenha essa habilidade e o que eu quero escrever é que ele compreenda isso [...]. (Topázio)

Os tempos sugerem um professor mais objetivo e alinhado às dificuldades dos alunos, mas como estar a par dessas dificuldades estando todos apartados do contato físico e visual se valendo da comunicação a distância efetivada por meio de material escrito?

O processo remoto se torna precário quando vemos a luta dos professores buscando se adequarem aos novos saberes e práticas tecnológicas da informação que são cruciais para o contexto atual e, ao mesmo tempo, buscam também condições básicas para continuarem no seu exercício de ensinar na prisão na passagem do ensino presencial para o ensino remoto revolucionário.

Referindo-se à substituição de uma forma de estudar por outra, reportamos a Santos (2006) que nos traz reflexões sobre a “mudança morfológica dos objetos”, dando um parecer bem aproximado da atual situação da educação na prisão:

Todo e qualquer período histórico se afirma com um elenco correspondente de técnicas que o caracterizam e com uma família correspondente de objetos. Ao longo do tempo, um novo sistema de objetos responde ao surgimento de cada novo sistema de técnicas.

Em cada período, há também um novo arranjo de objetos. (SANTOS, 2006, p. 61)

Seguindo esse raciocínio, entendemos que, a cada época, existem objetos e técnicas que seriam, justamente, o modo de ser, fazer ou compreender tudo que acontece ao nosso redor e faz parte do cotidiano sendo substituídas de acordo com o passar do tempo.

Talvez aconteça dessa nova forma de estudar, o ensino remoto vir a se tornar a educação, definitivamente, realizada na escola da prisão, ou seja, se o ensino remoto, em substituição ao presencial, não se valer somente de tecnologias da informação, mas, também, puder se fazer realizar com material impresso e reajustado, poderá, talvez, futuramente, substituir o que Libâneo (2017) assim denomina de ensino tradicional:

A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão de matérias aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor “passa” a matéria, os alunos escutam, respondem o “interrogatório” do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de ensino tradicional. (LIBÂNEO, 2017, p. 78)

A professora entrevistada Turmalina diz que essa forma atual, tradicionalista, conservadora e ultrapassada de se fazer a educação, mesmo presencialmente, em geral, prejudica o desenvolvimento do aluno, deixando-o mais alienado:

Gostaria de deixar isso aqui registrado, por favor. Sempre prezei por não ter alunos copistas “alunos que não ficam apenas copiando de quadro”, sempre priorizei por alunos pensantes [...]. Não adianta você vir porque o modelo de educação “aqui fora” ele já está mais do que ultrapassado aí você traz um modelo desses ultrapassado, para pessoas, enfim, não sei vamos falar de pessoas, discriminadas e tudo o mais que, assim, se já tem um interesse “lá fora” imagina “aqui dentro”, imagina “no sistema” – os professores e principalmente a direção tem que estar preparados para atuar em escolas do sistema prisional senão você vai pegar qualquer pessoa, colocar dentro do sistema e ela apenas vai estar preocupada com burocracias e não vai estar preocupada com o ensino do aluno, enfim, aí eu tô ansiosa, tô nervosa aí não consigo pensar direito. O sistema prisional não tem que ter “copistas” - deixe muito bem claro essa palavra por favor – o sistema prisional não tem que ter pessoas que estão ali apenas para fazer uma atividade de português e matemática não, o sistema prisional tem que ter professores que estejam preocupados em ajudá-los a se ressocializarem, enfim. (Turmalina)

Referindo-se ao modelo de educação atual oferecido às escolas, modelo este que, por vezes, poderá produzir “alunos copistas” e, ela, como docente, se esforça sempre para obter “alunos pensantes”. Ao ser entrevistada, a professora Turmalina nos recorda Paulo Freire (1996, p. 12) quando este afirma: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Novamente, se referindo a “alunos copistas e alunos pensantes”, a professora Turmalina menciona que os alunos reproduzem o conhecimento passado, mas, nesse processo tradicionalista, não é dada a eles a oportunidade do surgimento de novos saberes a partir da arte do pensamento. É necessário, apesar do modelo de educação, ensinar a pensar certo e isso deve partir do professor:

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 14)

O autor persiste ainda no combate da educação que rouba a capacidade do aluno de ser o próprio sujeito de sua aprendizagem:

A educação bancária caracteriza-se pelo depósito assistencialista, em que não há comunicação, mas apenas comunicados, na qual só há sujeitos narradores que são os professores e objetos ouvintes, que são os alunos; os primeiros é que sabem e os segundos são considerados ignorantes. Se consideramos que só há aprendizagem quando o sujeito participa dela, a educação bancária não favorece a aprendizagem; ela não desenvolve a criatividade, a busca e a inovação. O educador bancário deposita conteúdos no educando,

anulando, seu potencial criativo. Ele incita à memorização e não ao pensar crítico. (FREIRE, 2018, p. 16)

Se definindo certo ou errado, o que encaramos como ensino remoto, no geral, pode-se, assim dizer, que seja todo conteúdo produzido e disponibilizado on-line e acompanhado em tempo real pelo professor que sempre estará seguindo cronogramas que sejam também adaptáveis do ensino presencial. Essa poderia ser, inevitavelmente, mais uma forma de também suscitar a reprodução de conhecimentos já existentes e a não oportunidade de surgimento de novos saberes em todas as modalidades da educação, produzindo mais e novos alunos copistas.

Geralmente, as aulas assim realizadas são uma medida emergencial para que as atividades de ensino/aprendizagem não sejam interrompidas ao se suspender a forma presencial de estudar, ou seja, ir à escola, não permitindo que também haja atrasos no progresso escolar do aluno. Essa forma de ensino deve oferecer todo tipo de suporte ao aluno, disponibilizando materiais que possibilitem a ele continuar recebendo um ensino de qualidade, mesmo afastado da sala de aula (DAU, 2021, ONLINE).

Na realidade, a forma remota de se estudar começa por todos, professores e alunos, se valerem de uma plataforma virtual on-line seguindo os dias e horários das aulas do calendário escolar. A utilização de *softwares* é uma constante como áudios, vídeos, *chats* e constantes compartilhamentos de telas (DAU, 2021, ONLINE).

Quadro 1 – As vantagens do ensino remoto na escola regular que não acontece na escola da prisão

ESCOLA REGULAR	ESCOLA NA PRISÃO
Economia de tempo relacionado à locomoção até a escola.	Os alunos privados de liberdade já se encontram na escola que se localiza dentro da unidade prisional.
Flexibilidade de horários das aulas e autonomia relacionada ao ensino.	Os alunos privados de liberdade já se encontram na escola que se localiza dentro da unidade prisional.
Compartilhamento de conteúdo instantaneamente.	Não é possível devido às restrições tecnológicas, à falta de acesso por parte dos alunos privados de liberdade.

Envio de trabalhos produzidos por e-mail e possibilidade de tiradas de dúvidas diretamente com o professor mesmo on-line.	Não é possível devido às restrições tecnológicas, à falta de acesso por parte dos alunos privados de liberdade.
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas e vivências na escola onde trabalha como professor, 2021.

O quadro acima mostra algumas vantagens impossíveis de serem aplicadas como benefício na escola da prisão devido às restrições existentes quanto ao acesso à tecnologia.

As vantagens que o ensino remoto regular proporciona não são vistas se levadas em conta as restrições que imperam nas escolas dos espaços destinados ao aprisionamento devido à realidade diferente em que ela se insere. Essas restrições têm como ponto principal a falta de acesso às ferramentas tecnológicas que, fora do espaço prisional, podem ser utilizadas a qualquer tempo o que não acontece quando se está preso.

A maior desvantagem do ensino remoto pauta, principalmente, na perda de contato por parte do aluno com os colegas de turma e também com o professor, sendo que, independentemente, de onde se localiza a escola, é igual para todo mundo. Essa interação torna-se crucial e também muito significativa na escola do ambiente prisional:

[...] a escola na prisão, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re) conquistar a cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando a figura do professor como ator importante na construção de espaços em que o aprisionado pode (re) significar o mundo como algo dinâmico e inacabado. (ONOFRE, 2017, p. 173)

Quanto à falta de contato do professor com o aluno, somos levados a indagar sobre a questão da aprendizagem, ou seja, como acompanhar o nível de aprendizagem alcançado, ao menos satisfatoriamente, pelo aluno privado de liberdade estando a distância?

Quando indagada em entrevista sobre a suspensão das aulas que abala o relacionamento professor e aluno, refletindo na aprendizagem, a professora Turmalina responde prontamente:



Pode-se afirmar que o distanciamento existente pela suspensão das aulas, ou seja, esta falta de relacionamento entre professor e o aluno tem dificultado o aprendizado? (Pesquisador)

Sim. Tem dificultado, apesar de eles terem tido alguma evolução está muito abaixo do que deveria ser. (Turmalina)

A mesma professora responde na firme certeza que, com alunos apartados da sala de aula e da presença real do professor, sem ter sido desenvolvido anteriormente nestes a autonomia de estudos, torna-se difícil desejar ou prever resultados positivos.

O professor Rubi faz uma comparação entre a escola do sistema regular com a escola situada no sistema prisional em período pandêmico:

Isso é nítido, essa questão que o distanciamento entre professor e aluno tenha afetado tanto no relacionamento quanto na aprendizagem dos mesmos e, no sistema prisional isso foi ainda mais crítico porque, no sistema regular “aqui fora” os alunos ainda possuíam ferramentas para ter uma espécie de conexão com os professores então o Estado disponibilizou ai aplicativos, enfim, entre outras parcerias para estabelecer certa conexão professor e aluno e no sistema prisional não havia isso, não teve isso, então com isso os alunos do sistema prisional ficaram ainda mais prejudicados porque o único meio de contato, relativamente falando, era através do material com o próprio conteúdo onde nós professores tentávamos ao máximo deixar o conteúdo de uma forma que eles pudessem entender sem a nossa presença, mas, da mesma forma agora analisando agora pelo contexto remoto da estrutura que temos agora está nítido que os alunos ficaram muito prejudicados com o conhecimento bem, está bem reduzido em relação que se fosse analisado pelo contexto presencial. (Rubi)

Já o professor Topázio é mais otimista com relação a essa questão:

[...] perdemos o contato físico e visual com o aluno, mas, não perdemos o contato diretamente com ele porque enviamos trabalhos e eles deram respostas. A gente percebe que dentro das limitações houve progresso, pelas devolutivas, pelas avaliações que eles fazem e neste retorno presencial que alguma vez a gente teve contato lá também a gente percebe que há um interesse deles de aprender, quando eu falo deles é de uma forma geral porque todo lugar sempre tem aquele que tem as suas limitações, a sua resistência, está ali só por causa da remição mesmo que é importante na vida deles também, mas assim, de uma maneira geral entenda que foi proveitosa [...]. (Topázio)

Percebe-se que o professor não teve oportunidade de avaliar, através de um diagnóstico anterior, o conhecimento prévio que o aluno possuía antes do início de um ciclo de estudos de forma remota à época do início da pandemia. A professora Esmeralda em entrevista explica:

Dificultou muito porque você não sabe o que o seu aluno realmente aprendeu, você passou, você fez o melhor no PET, como se pode dizer, você fez assim mais do que você pensa o seu melhor porque primeiro antes de fazer o PET você tinha que fazer uma avaliação diagnóstica para saber o que o seu aluno até naquele momento tinha conhecimento e você não fez essa avaliação, então, você pressupôs o que seu aluno talvez não soubesse, então, dificultou demais porque a gente não sabe o que o aluno realmente aprendeu e o que realmente ele sabia então, você não tem nada para poder tomar como princípio. (Esmeralda)

Através de reflexões do autor Libâneo (2017), entende-se a importância de avaliar o aluno no ambiente escolar:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 2017, p. 195)

A avaliação, então, se define segundo o mesmo autor:

Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO, 2017, p. 196)

O professor Rubi e a professora Esmeralda entrevistados, na sequência, citam as dificuldades com a questão avaliativa ao se trabalhar de forma remota em contexto atual de pandemia na escola inserida em espaço destinado ao aprisionamento:

Essa análise fica um pouco difícil de ser feita, porque como eu disse a gente não tem contato com os alunos, nós não tivemos contato com os alunos durante este período de aulas remotas, então,

analisando por este lado, não tem como agora neste momento te dar esta análise, eu posso dar uma análise resumida previamente, é algo que, não só no sistema prisional, mas, em todas as escolas ou mesmo no Estado tem essa deficiência quanto ao conteúdo, não tem como o aluno ele ter uma disciplina, aliás, desculpa, um conhecimento quanto ao que foi passado para ele se ele não tiver um suporte então, de fato, a educação de forma geral, geral, teve esse declínio quanto ao conhecimento. (Rubi)

[...] fica muito difícil saber qual a evolução dos alunos e agora, com esse retorno presencial eu não sei até que ponto os alunos conseguiram aprender, quais serão as dificuldades que eu vou enfrentar porque esse período de distanciamento você não sabendo o que o aluno aprendeu durante essa pandemia fica muito difícil porque, normalmente, um aluno faz, passa para o outro e você não sabe realmente o que o aluno aprendeu. (Esmeralda)

De acordo com a 2ª versão do REANP, publicado em julho/2020, o correto seria, após o retorno ao presencial, que avaliações fossem aplicadas para fazer um levantamento de habilidades não contempladas a partir do PET:

É de extrema importância que as ações pedagógicas previstas no PET sejam trabalhadas uma vez que, no retorno às atividades presenciais, a avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos considerará as habilidades e objetos de aprendizagem abordados no material. O objetivo será detectar as aptidões não desenvolvidas pelos estudantes durante o período de atividades não presenciais para assim planejar a retomada dos conteúdos e a necessidade de reforço escolar. (MINAS GERAIS, 2020a, p. 5)

A docência de EJA nas prisões requer do Estado medidas urgentes para não expor a qualidade da educação a maiores riscos. “Na saúde, a suspensão da frequência escolar parece ter contribuído para o controle da pandemia no sistema prisional, no entanto, aspectos da formação humana integral do sujeito preso podem ter ficado comprometidos” (VIANA, AMORIM-SILVA, 2020, p. 44).

Com disponibilidade mínima de recursos do Estado para os professores que atuam nas escolas inseridas no espaço de aprisionamento, o governo espera que a educação aconteça de forma milagrosa, pois tanto não dispõem de uma solução nem ao menos possuem uma resposta pronta para tal indagação.

#### 4.4 RELAÇÕES E VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO E METAMORFOSES NO TERRITÓRIO EDUCACIONAL DA PRISÃO

Desde o início do período pandêmico, percebe-se várias mudanças no ambiente educacional devido à nova realidade que agora ela atravessa, ou seja, uma aproximação com o mundo do ensino a partir das tecnologias da informação.

Adaptar-se ao mundo digital foi o maior desafio proposto tanto a professores quanto a gestores e todos os envolvidos no processo da educação. Pensava-se, anteriormente, que a utilização de tecnologias a partir da educação poderia ser opcional, mas, no contexto atual, tornou-se crucial essa adaptação e de forma mais rápida e urgente.

Sobre essa mutação tecnológica contemporânea do território educacional, Ther Rios (2006) esclarece:

O território é assim afetado por processos contemporâneos, em que se destaca o excessivo desenvolvimento tecnológico voltado para o uso da microeletrônica, bem como a geração de novas tecnologias aplicadas, além do forte predomínio das telecomunicações em todo o mundo. Tudo isso e mais convergem para que o mundo global seja influenciado de tal forma que os territórios locais e as percepções sobre eles também estejam mudando, se transformando. (THER RIOS, 2006, p. 107)

Videoconferências, videoaulas, aplicativos de toda natureza, páginas de redes sociais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e também uma maior utilização da modalidade da Educação a Distância (EAD), agora, seriam uma constante na vida de professores e alunos. Pode-se afirmar, categoricamente, que os tempos são de reaprender a ensinar assim como também de reaprender a aprender.

Figura 4 – Videoaula



Fonte: Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/illustrations/online-ensino-estudante-cliente-5368573/>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

As ferramentas tecnológicas destinadas à educação necessitam de oferecer padrões de qualidade, além de proporcionar um resultado positivo do alcance de seu objetivo que é a aprendizagem. Existe a necessidade de serem eficazes apesar de existir uma grande desigualdade quanto à forma de seu acesso por parte dos estudantes e até mesmo de alguns professores. Um bom exemplo dessa desigualdade se deve à disponibilidade das videoaulas que nem sempre são acessíveis a todos os estudantes e têm sido de uma necessidade crucial na realização de um ensino eficiente.

Figura 5 – As aulas on-line: será que são boas mesmo?



Fonte: Disponível em: <<https://www.colegiocarbonell.com.br/cartoons-aulas-online/>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

Um questionamento que se faz presente é, justamente, sobre a qualidade das videoaulas em relação às aulas presenciais. Por vezes, leva-se a crer que apresentam resultados diferentes se levado em conta o isolamento da primeira em detrimento do constante contato físico e pessoal da segunda.

As aulas desenvolvidas remotamente são carregadas de suas dificuldades no tocante a alguns pontos considerados importantes: Avaliação da aprendizagem; Autonomia do aluno; Atividades desenvolvidas na aula remota; Interação na aula online; Organização da aula.

Nem todos, tanto alunos quanto professores, possuem um computador, *notebook*, *tablet* ou rede de acesso à internet compatível e necessária ao contexto atual, mas, ainda assim, o ensino remoto constitui-se como a melhor saída para o combate ao atraso escolar quando há a premência pelo ensino remoto e a impossibilidade do retorno total das aulas presenciais.

Miranda *et al* (2020) também falam sobre essa questão:

No atual momento de pandemia, os docentes, num contexto de extrema urgência, tiveram que passar a organizar aulas remotas, atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial, necessitando possuir habilidades com várias ferramentas voltadas para o manejo tecnológico, como, por exemplo: Google Meet, Plataforma Moodle, Chats e Live (Transmissão ao vivo). (MIRANDA *et al*, 2020, p. 4)

O novo contexto de pandemia enfrentado pela educação trouxe uma mudança significativa nas relações dentro do ambiente escolar em geral e logicamente afetou e muito o ambiente escolar dos espaços destinados ao aprisionamento. Este ambiente escolar, devido à necessidade vigente, teve que pensar novas maneiras de incorporar a si uma nova solução pedagógica de se trabalhar que viesse substituir o virtual, sendo esta responsável por modificações nas relações internas.

O autor Raffestin (1993, p. 38) reforça essa ideia ao afirmar que “no fundo, trata-se de elaborar uma nova linguagem que permita perceber relações que se mesclam a cada instante, mas que também se desfazem”.

A partir das reflexões de Fernandes (2005), notamos que o surgimento de outros e novos espaços dá-se por meio das intencionalidades e que as relações sociais também são produzidas por esses espaços:

As relações sociais a partir de suas intencionalidades produzem espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens. Ao produzirem seus espaços e neles se realizarem, as relações sociais também são produzidas pelos espaços. Essa indissociabilidade promove os movimentos dos espaços sociais e dos territórios nos espaços geográficos. Nesses movimentos as propriedades dos espaços e dos territórios são manifestadas em ações, relações e expressões, materiais e imateriais. (FERNANDES, 2005, p. 28)

Segundo Moraes e Da Costa (1987, p. 129), “não se trata, portanto, do espaço como recurso. Ele é, mais do que isso, um autêntico fator de circulação”.

É crucial entender como a relação proveniente da mudança da forma de se trabalhar determinado espaço vai influenciar a vida das organizações e estruturas. Para isso, é preciso conhecer a organização quando influenciada por relações que agem em seu interior, além de entender o uso de novos elementos que a mesma se valerá para atingir os objetivos a que se propõe.

De acordo com Fernandes (2005, p. 26), “as relações sociais, muitas vezes, realizam leituras e ações que fragmentam o espaço. [...] porque necessitam delimitar”. O mesmo autor reforça a reflexão ao admitir que a leitura espacial fragmentária promove desigualdades e vários tipos de exclusão e, para superar essa visão excludente, se torna necessária a ponderação na criação de métodos que realizem a desfragmentação sem restringir as qualidades composicionais e completivas desses espaços (FERNANDES, 2005).

O espaço do qual se vale o ensino remoto na escola da prisão é, portanto, excludente se levarmos em conta a restrição aos alunos do acesso à tecnologia, ao virtual.

O espaço físico escolar localizado em unidade prisional nem sempre é preparado de acordo para receber um aluno. O professor Rubi ao ser entrevistado fala a esse respeito:

De certa forma eu vejo que o espaço escolar ele, ele não apresenta uma, não é um local harmonioso assim dizendo, é tudo muito, como que eu posso explicar é como se tivesse ali, mas, não analisa pelo aluno quanto ao espaço, ele não é adaptado quanto ao aluno, mas sim como presos, ou seja, eles já estão tendo o benefício de estarem ali estudando e tal, mas, eu vejo essa deficiência do ambiente, eu vejo que o ambiente não é prazeroso de se estar [...]. Enquanto

professor eu vejo uma necessidade de melhora do espaço, fazer com que o espaço seja mais harmonioso, seja mais prazeroso de se ficar [...]. (Rubi)

Essa questão encontra respaldo nas reflexões de Duarte e Pereira (2017) quando falam sobre a arquitetura das prisões:

A arquitetura dos presídios, por exemplo, não fora elaborada para que os reclusos pudessem reaprender o exercício da cidadania humana através da educação, do trabalho e da arte. Estas, fundamentais para o desenvolvimento humano e importantes para o trabalho de inclusão dos presos na sociedade a qual terá de acolhê-lo após o cumprimento de sua pena, que por sua vez, poderá desencadear em um processo de ressocialização do apenado. Mas sim para a vigilância e controle dos mesmos. (DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 94)

As autoras José e Da Silva Torres (2019), por sua vez, tratam da importância do professor frente às especificidades do espaço em benefício de mostrar ao aluno algo além do que se pode ver:

[...] a profissão assume o desafio de tornar a vida mais satisfatória para o estudante privado de liberdade, ao fazê-lo perceber que sua aprendizagem está, para além da arquitetura rígida, fria e contraditória imposta pela prisão, imbricada a uma formação mais sólida e crítica, com possibilidades de vislumbrar diferentes oportunidades de vida, quando em condição de liberdade. (JOSE; DA SILVA TORRES, 2019, p. 67)

Na atualidade, da forma como está sendo realizada a educação, sem a presença do aluno, o espaço físico não é considerado:

O território como espaço geográfico contém os elementos da natureza e os espaços produzidos pelas relações sociais. É, portanto, uma totalidade restringida pela intencionalidade que o criou. A sua existência assim como a sua destruição serão determinadas pelas relações sociais que dão movimento ao espaço. (FERNANDES, 2005, p. 28)

O exercício do trabalho remoto não compreende apenas a parte que utiliza das tecnologias, mas tudo o que se insere a partir daí, englobando as relações a partir desse novo espaço, o virtual. Este que se inseriu e passou a dominar todos os envolvidos nas realidades educacionais vividas:

Isto significa que as formas espaciais produzidas contêm elementos das partes e do todo, como também elementos novos surgidos da generatividade dessas relações. A natureza mutante das relações sociais traz, por sua vez, mudanças na organização dos “sistemas de ações” e, portanto, na eficácia da funcionalidade das formas – nos



“sistemas de objetos”. Nesse sentido, acredito que a análise da produção do espaço significa, também, uma análise da (des) construção do espaço produzido. (DE GODOY, 2004, p. 33)

Raffestin (1993, p. 34) afirma ainda que “(...) toda relação, no que se refere ao seu conteúdo é ‘política’, visto interessar e concernir realmente, ou virtualmente, a todo ser que pertence à coletividade ou a uma dada coletividade”.

Seja no individual ou no coletivo, as fronteiras territoriais das relações não devem ser delimitadas:

A despeito de qualquer dicotomia entre individualidade e coletividade, de qualquer dissonância entre acerto, habilitação formal e condenação moral, de qualquer pretensão que ainda postule delimitar territórios cujas fronteiras não estejam a priori estabelecidas pela nova cultura de direitos, – nem por vocação nem por destinação alguma – cabe mais ao sujeito (pós) moderno um projeto autêntico de liberdade. (OLIVEIRA; BARBOSA; LEITE, 2019, p. 111)

Ao ser entrevistado, o professor Rubi fala sobre restrições provenientes de relações que porventura geram normas que existem na escola do espaço destinado ao aprisionamento e acabam por influenciar e dificultar o trabalho do professor:

O sistema prisional ele requer muita disciplina e também você deve seguir né, tem todas umas normas que você deve seguir. [...] é claro que analisando pelo contexto sistema prisional e aqui fora, no regular, acabam sendo um pouco mais restrito trabalhar algumas coisas dentro do sistema prisional, então, estas normas que a gente deve seguir e eu concordo totalmente de certa forma isso acaba limitando o nosso trabalho em alguns aspectos, não que esteja errado, mas, analisando pela questão de melhorar aulas e proporcionar aos alunos algum tipo de aula assim até mais dinâmica isso acaba prejudicando neste ponto. (Rubi)

Onofre (2011) aborda o relacionamento a partir do entendimento de que, a despeito de qualquer dificuldade, todos os envolvidos nesse ambiente escolar devem ter consciência da importância de seu papel como educadores:

A escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento de suas conexões com a sociedade e de seu próprio interior. Resgatar a identidade da escola, sua intencionalidade, seus compromissos é tarefa dos educadores, em quaisquer espaços educativos. (ONOFRE 2011, p. 111)

A mesma autora ainda ressalta que a figura do professor não deve ser colocada como ator principal responsável e sim de um colaborador importante no papel de ensinar:

Apesar das tensões resultantes de posições antagônicas em relação ao papel da escola nas unidades prisionais, há uma convergência em relação ao papel determinante, embora não exclusivo, que ocupa o professor, no sentido de se promover uma educação com qualidade, independentemente do espaço em que está inserida. (ONOFRE, 2017, p. 173)

Os atores atuantes nesse ambiente, ou seja, os docentes presentes nesta pesquisa relacionam-se entre si direta e indiretamente. Com base em Raffestin (1993, p. 38), nos referimos a estes quando o autor menciona “os elementos constitutivos da relação”, assim como o conjunto de suas intenções, ou seja, além dos atores e a política desses atores, também, suas finalidades, as estratégias para alcançar seus fins, os códigos utilizados e, por fim, os componentes espaciais e temporais dessa relação que são notórios a partir das vivências dos docentes nesse território (RAFFESTIN, 1993).

Fernandes (2005, p. 32) afirma: “assim sendo, o conceito de território vincula-se ao conceito de espaço geográfico, seus elementos naturais e relações sociais. Elemento fundamental do território e do espaço geográfico é a materialização da existência humana”.

As vivências do professor, no que se refere ao relacionamento deste com o espaço, emergem para o conceito de “territorialidade”, isto é, o princípio que rege as disposições relativas ao território de cada cidadão. A territorialidade vem a ser o evento que tenta diferenciar um espaço e fazer uma distinção deste entre e a partir de seus ocupantes tornando-o exclusivo (FUINI, 2017).

Segundo Raffestin (1993, p. 160), “acreditamos ser possível definir uma territorialidade lato sensu, que procede de uma problemática relacional”. Além disso, afirma serem tanto as relações existenciais ou produtivistas dentro do território, quando modificadas, automaticamente, que acabam por modificarem também seus atores:

[...] a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do "vivido" territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens "vivem", ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. Quer se trate de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Os atores, sem se darem conta disso, se automodificam também. (RAFFESTIN, 1993, p. 158)

O professor entrevistado Topázio fala sobre essas modificações como adaptações que foram realizadas na forma de se exercer a docência em contexto de pandemia:

A pandemia trouxe diversas mudanças. Uma questão que mudou foi a questão de nós trabalharmos sempre novas habilidades, aprendermos, nos adaptarmos sobre essa realidade que estamos vivenciando. A palavra chave para mim neste aspecto é adaptação, pois, nós somos adaptáveis e essa pandemia trouxe adaptações em vários setores e na escola não é diferente porque nós tivemos que nos adaptar às novas tecnologias, adaptar à forma de escrever porque uma coisa é você escrever para você dar uma aula e para você entender o que vai passar, outra coisa é você escrever para que a outra pessoa que vai ler entender o que você quer passar e isto está ligado muito aos elementos da comunicação. É importante nós nos adaptarmos a isso então a pandemia trouxe isso para mim, pessoalmente, em termos de adaptação, em termos de cuidados necessários para escrever aquilo que vai ser de fácil entendimento, de fácil interpretação, para que isso venha trazer o benefício esperado que é a aprendizagem do aluno e para você desenvolver as habilidades do aluno você tem que ser mais claro naquilo que você quer fazer, usar as competências e habilidades para que o aluno compreenda e desenvolva suas habilidades mesmo. (Topázio)

Percebe-se, em relato de entrevista, ser louvável o pensamento e a intenção do professor Topázio no que diz respeito a procurar sempre ser o mais objetivo possível para que o aluno possa compreender o material de estudos. Um grande risco desses tempos de pandemia que atravessamos é, talvez, essa adaptação almejada não ser pretendida ou acompanhada pelo aluno que está apartado do convívio com a escola e também de seu professor e, uma vez em seu ambiente de privação, ou seja, no pavilhão, ele não se veja na obrigação de realmente se adaptar.

Deste modo, se procurou neste capítulo expor as artificialidades e as restrições existentes que sobressaem no território da prisão e assim procuram sempre influenciar no direito do aluno. Aparentemente, quando se fala em saúde, a suspensão das aulas escolares pareceu ter sido uma estratégia eficiente por parte do Estado, porém, no tocante à educação, os aspectos humanos e sociais do aluno ficaram comprometidos.

## 5. O TRABALHO DO PROFESSOR NA ESCOLA DA PRISÃO EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Este capítulo apresenta, inicialmente, o professor que atua nas escolas dos espaços destinados ao aprisionamento como o profissional que realmente necessita estar o todo tempo ciente das especificidades, não só da escola, como também da unidade prisional onde esta se localiza. Faz-se necessário, portanto, sua presença na vida dos alunos sendo ele o elo destes com o mundo fora das grades.

O mais preocupante é, justamente, a distância existente em tempos de pandemia entre o professor e o aluno que acabam por desembocar também na produção e qualidade do material de estudos destinados aos alunos, materiais esses que, em tempos de pandemia, tiveram que ser produzidos através de adaptações e reajustes pelos próprios professores que se desdobraram para fazê-lo.

A questão de segurança em unidade prisional é prioridade e, sendo assim, o uso de filtros em tudo que se produz sempre é necessário, e, dessa forma, também tiveram que ser aplicados esses filtros no material adaptado.

### 5.1 O OFÍCIO, NECESSIDADES E DIFICULDADES DO PROFESSOR NA PRISÃO

O “professor prisional”<sup>10</sup> é um termo normalmente utilizado pelas pessoas quando se referem ao professor ou professora que exerce atividade de ensino dentro de espaços destinados ao aprisionamento. O termo “professor prisional” é utilizado indevidamente por pessoas que não entendem bem o significado da função desse profissional, porém sabe-se que o professor não aprisiona e nem tampouco a educação ou a escola.

O professor, que trabalha em escola nesses espaços, normalmente, é visto por seus alunos como referência e elo com o mundo além das grades. Sendo assim, pode-se afirmar que o professor, ao dar bom exemplo de conduta, caráter e ética, age no resgate do aluno cativo:

O encarceramento não impede que sejam buscadas formas de resgatar a dignidade, a liberdade psicológica e o bem-estar do aprisionado e a escola deve se constituir em um espaço que não precisa funcionar pelo avesso, podendo desempenhar um papel

---

<sup>10</sup> “[...] ao atuarem no cárcere, os profissionais internalizam as estruturas sociais desse ambiente e submetem-se às regras institucionais” (DA SILVA SOUSA, 2020, p. 12).

importante no resgate do status de cidadão, sendo o professor figura relevante no estabelecimento do vínculo de confiança que o aprisionado perdeu ao ser afastado da sociedade. (CARDOSO; ONOFRE, 2015, p. 219)

Nesses novos tempos, na escola dos espaços destinados ao aprisionamento, a necessidade que os professores estejam ao lado dos alunos se eleva de forma gigantesca. Faz-se necessário entendê-los para além da atividade pedagógica, tanto nos aspectos humanos e sociais dentro da dura realidade do cárcere:

(...) é preciso estar sintonizado com a contradição, pois as realidades da detenção são multifacetadas; há que se ter presente que o significado de qualquer situação é sempre um complexo de pontos de vista, muitas vezes conflitantes, e que é na divergência que se começa a ver os aspectos significativos da estrutura social da prisão. (CARDOSO; ONOFRE, 2015, p. 219)

Quanto à questão da necessidade de os professores serem alinhados à causa do aluno privado de liberdade e sobre a importância disso, o professor Topázio, ao ser entrevistado, relatou emocionadamente:

Sendo a educação uma importante ferramenta para a ressocialização do indivíduo privado de liberdade como você encara os professores que estão inseridos nesta realidade da educação, são alinhados mesmo à causa do aluno que tem necessidade de uma assistência maior por parte deste? (Pesquisador)

Veja bem, nós temos e vejam, temos colegas que são dedicados à causa porque se interessam, porque gostam de ensinar e gostam do trabalho como também a gente tem outros colegas que não, a gente sabe disso, isso é em todo ambiente, qualquer lugar e isso é o que eu falei no princípio, da questão do perfil, da questão da dedicação, da entrega porque se a gente for olhar a questão financeira, podemos dizer assim, material, o sistema prisional talvez seja o pior lugar para se trabalhar porque você não tem benefício nenhum, nenhum, do professor regular que eu acho, e penso, melhor dizendo, que deveria ser diferente devido ao risco e devido a várias outras coisas que aparentemente existam e que realmente existam, mas, o que você define é que a educação ali não é simplesmente um trabalho, um emprego que você tem e que você vai fazer e vai ter o seu salário no final do mês. Eu penso no meu trabalho como uma forma de transformar pessoas, uma forma de ajudar as pessoas para que a mente dele se abra a conhecimentos de que aquilo ali não pode ser a vida dele, quando acabar o tempo dele, do cumprimento da dívida que ele tem com a sociedade não pode ser a vida dele, sair daqui e amanhã ou depois eu vou voltar, não, a educação é justamente para gerar transformação, para gerar mudança, para gerar uma nova visão de vida, de mundo, então a gente trabalha neste aspecto, agora, é ruim falar de colegas em relação a isso então eu prefiro me esquivar com relação a isso, mas, eu tenho minhas convicções, meu pensamento a respeito disso. (Topázio)

O professor Topázio deixa claro nessa, e em outras vezes, aparentar não querer se comprometer com afirmações ou suposições bombásticas e prefere manter o perfil de um participante entrevistado mais tranquilo e centrado, mas não deixa de, indiretamente, confirmar que no ambiente da escola na prisão pode acontecer de existir, sim, professores que não estão alinhados com o objetivo dessa que é proporcionar aprendizagem, enfatizando que esse trabalho vai muito além do próprio salário, pois transforma vidas de pessoas.

O professor Topázio segue com seu relato falando sobre a sensibilidade que o trabalho gera:

A grande questão que eu quero que todo mundo entenda, quando você fala de sistema prisional, todos nós sabemos que o professor, muitas vezes, recebe falas, chacotas e, quando você vai para o sistema prisional você começa a entender que é um lugar que qualquer um pode ir, amanhã você pode ser alvo daquilo ali, ali pode ser o seu destino em qualquer momento por uma circunstância, por uma decisão errada, por uma atitude errada então, é isso que gera sensibilidade nas pessoas, na vida da gente com relação a isso [...].  
(Topázio)

O mesmo professor demonstra certo pesar quando fala do não reconhecimento e das circunstâncias que vivem, mas, por outro lado, demonstra alegria e orgulho por ser professor nesses espaços:

[...] valorizem os professores e, essa valorização de reconhecer o trabalho é uma coisa importante porque o professor já é penalizado pelo seu contracheque, muitas vezes, pelas condições de trabalho então é importante que não tenha nenhuma outra pena em cima disso, porque, todos nós fazemos porque amamos o nosso trabalho, porque, se você for olhar em termos financeiros em muitas outras coisas você ganharia muito mais você teria um retorno financeiro melhor, mas, nós fazemos porque nós gostamos da construção que a educação faz às pessoas e é por isso que eu estou na educação, por essa construção que a gente faz todos os dias, cada dia um tijolo, cada dia é algo que vai sendo elaborado, que vai sendo projetado, construído para termos uma sociedade melhor para se viver. (Topázio)

É perceptível, em determinado momento, a indignação e pesar do professor Topázio ao afirmar que o trabalho, por vezes, não é reconhecido e nem valorizado ao citar a não existência de benefícios, mas, em contrapartida, dá a certeza de amar o trabalho que realiza independente de tudo isso. Os autores Cardoso e Onofre (2015) enfatizam muito bem essa situação:

O que motiva os professores prisionais a realizarem seu trabalho? Não se pode dizer apenas por amor pela profissão ou à vocação, mas, como qualquer outro trabalho, precisa também ser objetivo, prezando suas necessidades reais de formação e remuneração. No panorama atual pelo qual passa a educação no país, principalmente com baixos salários nota-se um fenômeno de desvalorização ao ofício de professor nos espaços de privação de liberdade, não diferente dos demais espaços escolares. (CARDOSO; ONOFRE, 2015, p. 216)

O professor Rubi também se posiciona quanto à questão do alinhamento dos professores no espaço da escola na prisão:

Eu penso que a proposta é essa, a proposta é você estar ali além do ser professor, você tem um papel, além disso, você tem esse papel de ressocialização. [...] a meu ver, durante o período que eu estive ai, ai no caso do ensino prisional desculpa, eu vejo que todos estão alinhados quanto a isso, não tenho observado nada que fuja a isso, pode ser que haja algum professor que fuja deste contexto, mas, todos passam por uma espécie de avaliação, então, se ele não é adequado a trabalhar lá, a trabalhar lá naquele local ele é dispensado ou pelo menos essa é a orientação que temos você precisa ter um perfil para trabalhar no sistema prisional então não é qualquer pessoa. (Rubi)

Em determinado momento do relato do professor Rubi, apesar deste também ter tentado se esquivar da pergunta, assim como o professor Topázio, ele acaba por confirmar a existência desse “não alinhamento” por parte de alguns colegas.

A professora Turmalina alega que, por vezes, o sistema prisional e a escola nesse espaço se servem de burocracias que produzem travamentos:

Na verdade, tem um descolamento da realidade, professores que, não sei bem como explicar. Os professores têm que ensinar, por exemplo, uma matéria, seja a matéria que for, tem que fazer essa matéria ter sentido para o aluno e essa matéria ter serventia, isso tem que fazer sentido para ele, para a realidade dele e como ele vai usar isso “lá fora” entendeu? Não é o que acontece porque o sistema está apenas trazendo o que está lá fora e trazendo cá para dentro então basicamente o avanço que eu vejo é muito pouco perto do que poderia ser, é muito pouco, a burocracia está tomando conta e o descolamento da realidade de direção, supervisão e professores. (Turmalina)

Segundo a professora, existem também alguns professores que compactuam com essa suposta burocracia, além de afirmar que isso se traduz em parte do que é inserido na escola dos espaços destinados ao aprisionamento não levarem a lugar nenhum, ou seja, não resulta em avanços na aprendizagem dos alunos.

Os autores Custódio e Nunes (2019, p. 136) afirmam que “as atividades realizadas na rotina de uma escola prisional são carregadas pelo imprevisível, e ainda que sejam planejadas e determinadas, não é garantido executá-las como planejava”.

Por vezes, os professores são martirizados pelas instituições quando decidem por bem levar atividades inovadoras que acabam por serem reduzidas ou até mesmo descartadas, causando frustração nestes. No mais, sempre são cobrados a se adequarem ao estabelecimento penal em todos os sentidos, desconsiderando, assim, por vezes, a importância do trabalho docente.

Apesar de sempre ter existido na educação do aluno privado de liberdade a necessidade de professores compreenderem todo o contexto da prisão e, estando apartados do convívio direto com seus alunos, em virtude da pandemia, torna-se quase impossível que seja suprida essa necessidade.

## 5.2 PROFESSORES DA ESCOLA NA PRISÃO PRODUZEM O MATERIAL PEDAGÓGICO

A educação nas escolas existentes nos espaços destinados ao aprisionamento em contexto da pandemia por Covid-19 está sendo exercida e desempenhada tal qual a que se realiza em uma escola regular, isto é, no tocante ao material que é disponibilizado aos alunos para acompanhamento de sua aprendizagem (MINAS GERAIS, 2020c).

O Ofício Circular SEE/DIEM - EJA nº 1/2020, de 18 de maio de 2020, que norteia as orientações complementares para as unidades prisionais e APAC's sobre o regime especial de atividades não presenciais e regime especial de teletrabalho, traz esses importantes direcionamentos para o bem realizar dessa dinâmica de produção de material em substituição às aulas presenciais. Primeiramente, direciona para os servidores em exercício nas Unidades Prisionais e APAC's:

a) O estudo das normativas encaminhadas pela SEE e SRE no tocante ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais e ao Teletrabalho, com levantamento de possíveis demandas específicas da realidade das Unidades Prisionais e APAC's, especialmente no que tange às futuras adequações do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar;

b) a análise e orientação de ajustes que se fizerem necessários às atividades não presenciais, conforme o disposto no Memorando circular nº 34/2020/SEE/SG - GABINETE;



c) o acompanhamento, registro e recebimento, por parte do professor, do Plano de Estudos Tutorado (PET), garantindo a correção das atividades escolares programadas e o respectivo registro nos documentos escolares, quando do retorno às atividades presenciais;

d) o acompanhamento da(o) Especialista da Educação Básica tanto nas escolas criadas quanto nas de segundo endereço;

e) o acompanhamento pelo Diretor Escolar, da organização referente a relação dos estudantes, devendo mantê-la atualizada tanto nas escolas criadas quanto nas de segundo endereço, conforme registros do INFOPEN, considerando as movimentações de transferências, alvarás de soltura e emissão de declaração de frequência para fins de remição de pena.

f) a organização do Plano de Estudos Tutorado (PET) para disponibilização e o registro das entregas realizadas aos estudantes, por nível de ensino e por professor, garantindo o registro das respectivas atividades;

g) o planejamento e implementação de ações de acolhimento aos estudantes para início do Regime Especial de Atividades Não Presenciais;

h) a manutenção dos registros funcionais atualizados, com os devidos encaminhamentos dos processos que forem demandados, sempre que possível (MINAS GERAIS, 2020c).

Em seguida, o documento traz direcionamentos sobre as atribuições da direção da unidade prisional para o cumprimento das ações do PET e orientações da SEE:

a) A organização da rotina da Unidade Prisional para o retorno das atividades de ensino não presenciais, realizando contato com a direção escolar para iniciar as tratavas;

b) a realização da movimentação dos alunos para sala de aula, preferencialmente. Nos casos em que a unidade compreenda ser inviável a movimentação, os estudos serão feitos em cela com o material encaminhado e deverá ser devidamente formalizada esta situação à Diretoria de Ensino e Profissionalização com as justificativas cabíveis;

c) a orientação ao pedagogo ou responsável pelo Núcleo de Ensino e Profissionalização, em conjunto com a segurança da Unidade Prisional, para organizar a entrega do material de estudo, bem como o recolhimento deste;

d) o atendimento às orientações de enfrentamento a COVID-19, conforme deliberações da OMS e processo SEI! 1320.01.0033244/2020-51. Os materiais deverão ser higienizados no momento da entrega para os alunos, seja em cela ou sala de aula, e na devolução deste;

e) o recolhimento das atividades do Plano de Estudos Tutorados (PET) realizadas pelos estudantes semanalmente.

f) o prosseguimento das tratavas de remição de pena por estudo, conforme a Lei de Execução Penal nº 7210, de 1984, art. 126: "O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo

de execução da pena” (Redação dada pela lei 12433 de 2011) (MINAS GERAIS, 2020c).

Os autores Viana e Amorim Silva (2020) afirmam que “atualmente são 4.175 o número de alunos privados de liberdade atendidos através do PET” e que o sistema de substituição das aulas presenciais pelo material produzido por professores teve ainda uma modesta aceitação<sup>11</sup> pelas escolas nos espaços de privação de liberdade se tomar como base os números de escolas existentes nesses espaços no ano de 2019, que somavam um número de 124 escolas perfazendo um total de 7.124 alunos em privação de liberdade

Esses mesmos autores ainda acrescentam o processo que vai da produção do material à computação de seus resultados:

As atividades são elaboradas pelos professores sob orientação dos supervisores e diretor escolar. Estes são entregues mensalmente aos alunos, que realizam os estudos dentro da própria cela. Logo após os alunos responderem, os planos são recolhidos e repassados aos professores que realizam a correção e fazem o cômputo da carga horária equivalente. (VIANA; AMORIM SILVA, 2020, p. 56)

A 2ª versão do REANP, publicada em julho/2020, orienta no caso da escola que necessita confeccionar seu material do PET:

[...] para que este material chegue aos estudantes, as escolas estaduais deverão utilizar-se, preferencialmente, dos diferentes recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, em casos excepcionais, providenciar a impressão dos materiais e assegurar que sejam disponibilizados ao estudante. A seleção desses recursos deve partir da necessidade e acessibilidade do estudante. (MINAS GERAIS, 2020a, p. 4)

Vale lembrar que a escola no espaço destinado ao aprisionamento se enquadra nesses casos excepcionais citados pelo documento e, sendo a EJA a modalidade ofertada e exercida nesse espaço, o presente documento ainda reforça mais um ponto importante se levado em conta a diversidade etária dos estudantes participantes dessa modalidade:

Em função da diversidade etária dos estudantes da EJA, os PET serão enviados às escolas como uma sugestão, devendo ser utilizados conforme cada professor julgue ser adequado à sua turma.

---

<sup>11</sup> A “modesta aceitação” do PET pelas escolas nos espaços de aprisionamento se afirma pelo fato de que se tomarem como base os números das 124 escolas existentes nas 195 unidades prisionais existentes no estado de Minas Gerais no ano de 2019 estas haviam matriculado 5.223 alunos no ensino fundamental e 1.901 alunos no ensino médio (ESCOLAS..., 2019, ONLINE). Acesso em: 22 fev. 2022.

Nos casos em que os professores entenderem que o material não corresponda com as especificidades de seus estudantes, os docentes poderão utilizar os PET parcialmente ou, ainda, produzir as atividades conforme o modelo do anexo I. É fundamental que todos os PET's produzidos estejam de acordo com a matriz curricular correspondente. Nos casos em que a EJA é ofertada nas Escolas Especiais, é necessário redobrar a atenção quanto à carga horária dos componentes e quanto à dupla especificidade dos estudantes. As escolas estaduais localizadas em Unidades Prisionais receberão os PET como sugestão e seus professores também deverão analisar se o material é adequado ao público atendido, dialogando sempre com o diretor da Unidade Prisional para definir a melhor estratégia para disponibilizar o material para seus estudantes. (MINAS GERAIS, 2020a, p. 15)

Torna-se necessário levar em conta as especificidades dos alunos e a realidade em que vivem para se exercer um trabalho comprometido com a ressocialização e a cidadania, buscando meios e encontrando soluções para transpor os obstáculos que se apresentam.

Apesar da educação nas escolas dos espaços destinados ao aprisionamento em contexto da pandemia por Covid-19 ser exercida e desempenhada de forma distinta da realizada em uma escola regular, a professora entrevistada Turmalina aconselha:

Precisaria ter professores e direção serem mais conectados com a realidade que eles estão inseridos, ou seja, eles precisam entender o público que eles estão e precisam adaptar para esse público e não apenas trazer o que está de fora para dentro e não surtir efeito nenhum para o aluno. (Turmalina)

Voltando o pensamento em direção ao diálogo freireano, é possível entender o posicionamento da professora Turmalina:

[...] é importante que a equipe de direção, coordenação e docentes pesquisem sobre o lugar em que atuam tentem identificar as características históricas e socioambientais daquela localidade, seus principais problemas etc. Junto a esse levantamento, é igualmente importante ouvir a comunidade sobre o que pensam em relação ao bairro/localidade, suas histórias de vida, a interpretação que dão aos problemas que enfrentam, às ações que desenvolvem, às organizações e movimentos sociais e culturais ali instituídos. É com base na análise desse mapeamento que a equipe pedagógica pode iniciar o processo de diálogo para a construção significativa do conhecimento escolar. (SERRA, 2021, p. 138)

Para que isso aconteça, é crucial que se realize um profundo trabalho de conscientização e também de formação dos profissionais envolvidos nesses

espaços. Inicialmente, se faz necessário separarmos educação do ensino escolar. Os autores Giddens e Sutton (2017) trazem reflexões a esse respeito:

Educação é a transmissão de conhecimento, habilidades e regras de comportamento para que novos membros passem a fazer parte da sociedade. Hoje, de modo geral, entende-se a educação como “algo positivo”. A maioria das pessoas que passaram por um sistema educacional e dele saíram sabendo ler, escrever, fazer contas e com um nível razoável de instrução concordaria que ele possui benefícios claros. Contudo, os sociólogos fazem uma distinção entre educação e ensino escolar. Educação pode ser definida como uma instituição social, que possibilita e incentiva a aquisição de habilidades, conhecimento e a ampliação dos horizontes pessoais, podendo ocorrer em vários tipos de ambientes. O ensino escolar, porém, é o processo formal por meio do qual alguns tipos de conhecimento e habilidades são transmitidos por intermédio de um currículo pré-programado e, em geral, obrigatório até uma determinada idade. A educação obrigatória nos países desenvolvidos é cada vez mais estendida até a faculdade e níveis acadêmicos mais avançados. (GIDDENS, SUTTON, 2017, p. 152)

Os mesmos autores ainda afirmam a existência de muitos estudos que comprovam ser tanto a educação quanto o ensino escolar reprodutores de desigualdades sociais ao passo que deveriam ser equalizadores das oportunidades de vida (GIDDENS, SUTTON, 2017).

Os autores Oliveira e Pereira Junior (2020) afirmam que, em tempos de pandemia, a situação de desigualdade na educação ainda existe apesar do esforço de governos do passado para diminuir o não acesso a esta pelas partes consideradas vulneráveis da população:

Como se não bastasse, a pandemia ocorreu em um momento bastante particular da vida política brasileira e, especialmente, da agenda educativa. O Brasil chegou ao século XXI com uma dívida social muito grande com amplos setores da sociedade e com uma das mais injustas divisões de riquezas no mundo. Apesar das políticas implementadas nos 13 anos dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que promoveram significativa inclusão de segmentos historicamente vulneráveis da sociedade brasileira no sistema educacional, o pleno direito à educação para a maioria da população ainda é uma dívida a ser paga. O Brasil continua sendo extremamente desigual, localizado na região mais desigual do planeta, a América Latina. (OLIVEIRA, PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 721)

Em tempo, é necessário se ater à questão de que não é somente proporcionar o acesso e a inclusão das partes consideradas vulneráveis à educação, mas, sim, dar condições a estas de se manterem no percurso.

Para que a produção de tal material pedagógico pudesse atender em igualdade de condições com a forma presencial de se ensinar, seria necessário ter sido introduzido, anteriormente, pelos professores, direcionamentos que abordassem tanto a disciplina quanto às dúvidas que os alunos pudessem vir a ter, o que não foi possível que acontecesse devido à forma como as aulas foram suspensas, repentinamente.

Conclui-se que a vantagem da flexibilidade para adaptação ao PET na escola da prisão oferecida pelo Estado não é uma ação suficiente, pois o material se tornou a única comunicação entre professores e alunos e, por isso, precisa se mostrar eficaz no ensino e não apenas a eficiência que tem mostrado no tocante a computar a frequência do aluno de acordo com a carga horária letiva e com o ciclo de estudos vigente.

### 5.3 O PROCESSO DA ADAPTAÇÃO DO PET DENTRO DE UMA ESCOLA NA PRISÃO

O Estado de Minas Gerais disponibiliza o PET a todo aluno matriculado em escolas da rede pública estadual, mas, no caso das escolas que se localizam em espaços diferenciados como as escolas das unidades prisionais, torna-se necessário levar em conta características e especificidades que terminam por influenciar na aprendizagem de seus alunos (MINAS GERAIS, 2020c). Quanto ao acesso ao PET, sua distribuição geral é disponível a todos os estudantes matriculados no Ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio e Educação Profissional.

A 2ª versão do REANP, publicado em julho/2020, traz recomendações para o acesso dos estudantes a esse material disponibilizado pelo Estado de Minas Gerais que se compromete, então, a fornecê-lo, mas ressalta sua preocupação em fazê-lo desde que sejam adotadas e respeitadas as medidas de segurança para evitar o risco de contágio pelo Covid-19:

Para que o estudante tenha acesso ao material produzido, é imprescindível que todas as normas e orientações da Organização Mundial da Saúde, do Ministério da Saúde e da Secretaria Estadual de Saúde sejam respeitadas. A aglomeração, o contato físico e quaisquer outras ações que aumentem o risco de contágio pelo vírus não devem ser adotadas. (MINAS GERAIS, 2020a, p. 6)

Figura 6 – PET confeccionado pelo Estado de Minas Gerais e disponibilizado para as escolas da rede pública



Fonte: Disponível em: <<https://srelafaiete.educacao.mg.gov.br/45-noticias-gabinete/224-guia-de-utilizacao-do-plano-de-estudo-tutorado-pet>>. Acesso em 24 jul. 2021

Com a instauração da pandemia por Covid-19 modificou-se hábitos e costumes assim como as dinâmicas e vivências dos espaços, em sentido geral, e a educação na prisão também necessitou passar por uma reconfiguração, ou seja, um processo sem nenhum planejamento anterior.

Houve um desdobramento por parte de gestores e de todos os profissionais envolvidos no processo de educar na prisão para atender as necessidades, além das decisões vigentes tomadas pela educação, levando em conta as características e as especificidades que são próprias das unidades prisionais onde estão localizadas.

A Resolução SEE Nº 4310/2020, de 22 de abril de 2020, foi o documento que dispôs sobre as normas para a oferta do regime especial para as atividades não presenciais, instituindo o chamado regime especial de teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública de educação básica e de educação profissional, em decorrência da pandemia por Covid-19, para que os profissionais da educação pudessem cumprir a carga horária mínima exigida (MINAS GERAIS, 2020b).

Para ter um controle da carga horária do aluno e acompanhar as atividades realizadas, instituiu-se o PET que foi organizado de acordo com o CRMG (MINAS GERAIS, 2020b).

A 2ª versão do REANP, publicada em julho/2020, também esclarece:

O PET abarca um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. O material foi construído de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído ao sistema estadual de ensino pela Resolução CEE 470/2019 para o ensino fundamental e o Currículo Básico Comum

(CBC) para o ensino médio, alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (MINAS GERAIS, 2020a, p. 5)

O Memorando Circular nº 34/2020/SEE/SG GABINETE, de 18 de abril de 2020, já trazia, anteriormente, em seu texto, esses direcionamentos:

O Plano de Estudos Tutorados (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, de forma não presencial, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular. (MINAS GERAIS, 2020e)

Figura 7 – Plano tutorado – como fazer?

## PLANO TUTORADO



## COMO FAZER???

Fonte: Disponível em: <<https://tinyurl.com/53y8fenf>>. Acesso em 26 jul. 2021

Em casos excepcionais, como essa pesquisa sugere, ao abordar a educação na escola de espaço destinado ao aprisionamento, esse material é disponibilizado a partir de sua confecção e impressão pela escola e enviado ao estudante com marcação de devolutiva para correções e computação da carga horária de cada aluno.

O Ofício Circular SEE/DIEM - EJA nº 1/2020, de 18 de maio de 2020, trazia orientações complementares com recomendação para o PET que, além da preocupação com a computação da carga horária, este deveria ser elaborado respeitando principalmente as especificidades dos estudantes abrangidos em seus processos de desenvolvimento da aprendizagem:

Durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), para o cumprimento da carga horária dos estudantes nas Unidades Prisionais e APAC's, conforme matriz curricular da EJA deve ser computada as atividades programadas e realizadas por meio do Plano de Estudos Tutorado (PET), em formato impresso, devido às

restrições inerentes à especificidade do público atendido e as questões de segurança. (MINAS GERAIS, 2020c, p. 1)

A confecção desse material interno pelos próprios professores segue o exemplo do que já é fornecido pelo Estado de Minas Gerais, tornando-se única opção para o combate à falta das aulas presenciais e computação da remição de pena dos alunos privados de liberdade com o cuidado na observância das especificidades do espaço, como também desses estudantes.

O documento que endossa essa ação é o Memorando Circular nº 13/2020/SEE/SPP, de 22 de outubro de 2020. Em seu item 05, determina sobre a continuidade das turmas EJA:

Em função da diversidade etária dos estudantes da EJA, os PET's disponíveis no *hotsite* <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets> são apresentados como uma sugestão, devendo ser utilizados conforme cada professor julgue ser adequado a sua turma. Nos casos em que os professores entenderem que o material não corresponde às especificidades de seus estudantes, os docentes poderão utilizar os PET's parcialmente ou fazer as adaptações necessárias. (MINAS GERAIS, 2020d, p. 5)

Viana e Amorim-Silva (2020) abordam a adoção do PET pelas escolas na prisão:

Observou-se que muitas unidades prisionais aderiram ao Plano de Estudos Tutorados, proposto pela Secretaria Estadual de Educação, dando continuidade às atividades escolares referentes ao ano letivo de 2020, mantendo o processo de escolarização dos alunos e possibilitando a remição penal pelos estudos. (VIANA; AMORIM-SILVA, 2020, p. 44)

Um bom questionamento seria pensar se o PET, sendo uma importante ferramenta do ensino remoto e disponibilizada para alunos e professores, vai ter condições para efetivar realmente uma educação de qualidade na escola da prisão? O PET conseguirá ser eficiente o suficiente para atender às suas dúvidas e necessidades?

Sendo a tecnologia crucial para o desenvolvimento da aprendizagem e tendo seu acesso restrito ou até inexistente por supostas questões de segurança, conseguirá o aluno privado de liberdade ter êxito no aprendizado ao utilizar somente o PET sem o importante suporte da tecnologia? Seria utopia pensar que o PET conseguiria atender a tantas necessidades e questionamentos.



Viana e Amorim Silva (2020) afirmam que se olhar pelo lado da utilidade, o PET na escola da prisão atende ao seu objetivo:

Do ponto de vista meramente utilitarista da educação em prisões - elevação de escolaridade e remição - o recurso do PET tem atendido os alunos privados de liberdade. O desenvolvimento de competências socioemocionais que a frequência escolar e interação com colegas e professores proporcionam, estão comprometidos. (VIANA, AMORIM SILVA, 2020, p. 58)

O trabalho de reconfiguração docente, ou seja, a readaptação do professor para trabalhar na escola em tempos de pandemia se iniciou com a aquisição de equipamentos tecnológicos alinhando à construção de um planejamento semestral, já que a modalidade ofertada nesse espaço é a EJA.

O professor entrevistado Rubi conta como foi a luta para o professor conseguir se adaptar à essa nova realidade:

Eu vejo que, eu faço uma análise pela questão de adaptação até então a gente só tinha o modelo presencial então todo mundo já acostumado com aquele modo de trabalhar então, com essa nova realidade a gente teve que se adaptar às tecnologias, a essa questão de estar longe, de distanciamento entre os alunos então eu vejo que a gente teve meio que romper algumas barreiras que existia ai em determinadas questões principalmente quanto ao uso das tecnologias então não foi somente eu ou você ou qualquer outro professor, foi geral, todos tiveram que se adaptar a isso [...]. De certa forma eu vejo essa situação como uma via de mão dupla, porque, ao mesmo tempo foi difícil lidar com essa nova realidade porque ela chegou de repente então ninguém esperava que isso acontecesse e de um dia para outro você teria que se adaptar a toda essa questão de pandemia, distanciamento, de material, enfim, inclusive, isso não é só para nós enquanto professores isso vem lá de cima também para eles, para o Estado ter que lidar com isso também, e algo de repente, foi difícil [...]. (Rubi)

Segundo o relato desse professor, o docente, acostumado ao modelo presencial de educação, não possuía certa proximidade com a tecnologia. Esses professores, inicialmente, foram obrigados a disporem de recursos para adquirir ou melhorar seu arsenal tecnológico que, antes do período de pandemia, para a maioria, era mínimo.

Ao ser indagado sobre a qualidade do material fornecido pelo Estado, o professor Topázio exalta a boa qualidade do PET, mas, ao mesmo tempo, explica porque não dá para usá-lo na escola da prisão:

Eu entendo que todo material que é produzido ele vai trazer conhecimento, qualquer material, o material do Estado ele traz conhecimento, prefiro dizer que é um material bom, de qualidade porque são colegas nossos que empenharam em fazer o material, se dedicaram e eu entendo que isso tem que ser bem valorizado porque são profissionais que tentaram fazer o melhor, ainda que, como professores, não fomos, podemos dizer, não participamos da construção do material, não participamos, mas o material foi produzido por pessoas capazes, pessoas que tiveram boa intenção e fizeram um bom material, porém, eu gostaria de deixar claro é que a EJA em si, ela é específica e o prisional, ele torna-se ainda, tem ainda sua especificidade que é totalmente diferente, então, este material que foi produzido pelo Estado, podemos dizer assim, ele não era apropriado para o sistema prisional e volto a dizer, o material tem qualidade, mas, não era produzido para o sistema prisional porque ele precisava de filtros para passar ao sistema prisional e quando se fala de EJA, na verdade, não teve um material específico para a EJA, o material deste ano, por exemplo, foi um material para o ensino regular e não específico para a EJA e nós sabemos que a EJA é totalmente diferente então, para a EJA o material ele veio muito encharcado para a EJA e, às vezes, o nível muito alto para a EJA porque, uma coisa que a gente precisa entender a respeito da educação EJA, o aluno não aprendeu umas coisas na época própria e talvez, isso levou a um abandono da escola então, isso não pode virar uma imposição para ele agora, querer trazer o mesmo conhecimento que ele não conseguiu aprender naquela época, então, são coisas que devem ser trabalhadas a cada dia na educação EJA porque senão, nós vamos levar a desestimular novamente, então, a EJA, ela é específica e tem que ter trabalho específico para a EJA então, o que aconteceu, quando o material do Estado veio, nós fizemos as adaptações necessárias e, mesmo assim, ao meu ver, era um material nivelado muito acima da educação de jovens e adultos e totalmente diferente daquilo que eu falei, são pessoas que não estudaram na idade própria e que precisam ter material adaptado para melhor entendimento daquilo que ele precisa e deve aprender para, justamente para qualificação do mundo do trabalho, então a questão é essa. (Topázio)

No relato do professor Topázio, a observação que este faz é justamente no tocante à produção do material pedagógico disponibilizado pelo Estado ter sido realizado por professores que, apesar de serem ótimos profissionais, nenhum deles, provavelmente, conhece ou conviveu com o ambiente de uma escola em espaço destinado ao aprisionamento.

Por essa razão, o PET, assim como todo material de EJA destinado a essas escolas, comete o mesmo erro, ou seja, não são materiais específicos para esse espaço, seja em tempos de normalidade ou no contexto de pandemia. Quando se refere a material específico para a EJA, esses deveriam trazer conteúdos que levassem em consideração um público afastado da escola por muito tempo ou até mesmo não terem ingressado na idade satisfatória.

Na escola da prisão, na confecção da adaptação do PET, foram montados textos e exercícios avaliativos produzidos pelos professores de cada disciplina e, ao procurar alinhar as necessidades e especificidades do espaço com o PET padrão fornecido pelo Estado, chegou-se ao PET da escola na prisão. Tal qual o PET do Estado, é também uma apostila que contém atividades programadas de todas as disciplinas existentes na matriz curricular.

Ressalta-se que o PET da escola na prisão traz, ainda, à parte, um anexo denominado “Atividades Complementares” que são textos auxiliares acompanhados de imagens ilustrativas e ainda exercícios avaliativos também formulados pelos professores desses espaços. Esse anexo é enviado, posteriormente, ao envio do PET aos alunos.

Embora na forma de apostila, esse material é um instrumento de aprendizagem que permite ao estudante resolver questões e atividades recém-programadas e de forma auto instrucional (MINAS GERAIS, 2020b).

Mesmo fora da escola, é proporcionado, nas celas, ainda que de forma precária, um estudo que não pode ser considerado eficiente devido às dificuldades que os alunos demonstram de interpretação e compreensão dos textos na maioria das atividades propostas, dificuldades essas existentes principalmente pela falta de relacionamento e proximidade do professor com seu aluno.

Daí a produção de material próprio de estudos pelos professores da escola no espaço da prisão fica sendo, então, a única comunicação entre professor e aluno, não deixando de ressaltar sempre que esse é adaptado a partir do que já é fornecido pelo Estado.

No relato da entrevista com a professora Esmeralda, é percebido que a preocupação em produzir um material de qualidade e proporcioná-lo ao aluno persegue o professor nesses tempos de afastamento de ambos:

[...] no ensino regular o aluno tem o professor como base e no sistema prisional ele não tem, ele tem só aquele material que você manda e se o professor não tiver o capricho de mandar um material bom o aluno não vai ter base nenhuma e, é por isso que eu quando monto o meu material, eu sempre monto com bastante informação, eu me restrinjo às questões e passo bastante informação porque o aluno no sistema prisional ele não tem acesso a nada, só mesmo à televisão e, mesmo assim, algo sem formação vamos dizer assim, não tem uma informação de qualidade, então, eu busco passar o máximo de informação para que ele possa absorver alguma coisa neste período de pandemia. (Esmeralda)

O PET, como todo material pedagógico, não consegue suprir as necessidades do relacionamento que precisa existir entre o professor e seu aluno. Os autores Viana e Amorim Silva (2020, p. 49) reforçam essa ideia ao afirmarem que “para os privados de liberdade, no atual contexto da pandemia, as relações sociais produzidas entre professor e aluno; importantes no processo de ensino-aprendizagem estão ainda mais prejudicadas uma vez que não há interação nem mesmo através da aula virtual”. A inexistência da aula virtual na escola do sistema prisional compromete ainda mais a aprendizagem.

A preocupação traduzida no relato anterior da entrevista com a professora Esmeralda é a consciência de que o professor precisa sempre ter de ser um mediador entre o aluno e o processo do ensino aprendizagem, independente de se estar presente ou não e, além disso, sua responsabilidade é a de que o trabalho seja eficiente e realmente alcance totalmente o seu aluno.

De acordo com Freire (1996, p. 12), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, mas isso é possível e atingível se estudando presencialmente devido ao contato e proximidade.

A professora Turmalina relata que o PET confeccionado na escola da prisão não consegue atender às demandas do aluno nem tampouco o senso crítico. Ao final da fala, a professora critica a forma de trabalho pelo fato dessa não conseguir atingir um desenvolvimento da aprendizagem que o professor espera:

Não. Em minha opinião, o aluno não aprende com o PET, ele apenas está preocupado em fazer o que tem que ser feito e pronto, PET parece que não foi feito da maneira que está para o aluno aprender, do jeito que está não.[...] o aluno vai ler uma atividade, ele vai fazer e é claro ele vai ter um desenvolvimento mas eu creio que muito, muito, muito aquém do que deveria ser porque, ele sozinho, assim, no caso de nosso público, este tipo de aluno, ele não consegue desenvolver sozinho, eles podem até evoluir claro, em outras matérias tipo o português e qualquer outra matéria como até podem mas eu creio que, em relação a desenvolver o senso crítico que é justamente o que eu busco, será pouco pois eles tem uma dificuldade de ler, de interpretar e como eu falei, até de pensar talvez muitas vezes, então sozinhos sem uma orientação de como fazer eu creio que é um pouco mais difícil. Muito abaixo do que eu gostaria em razão da maneira com que o sistema coloca pra gente seguir e em razão da distância porque é muito difícil você fazer o aluno ter um senso crítico apenas mandando atividades seguindo o planejamento que está porque o Estado determina, então, o Estado determina que você tem que passar isso, aquilo, aquilo outro, então como que você vai fazer o aluno pensar? Então você vai passar isso, aquilo, aquilo outro você não vai, o aluno não vai ver muito aquilo na realidade dele

e ele também não vai ver sozinho, talvez se ele estivesse com o professor ele veria? Agora sozinho ele não vai conseguir então eu vejo que está muito abaixo do que, enfim, muito aquém do que deveria estar em razão disto. (Turmalina)

As práticas pedagógicas inseridas no interior do PET e as propostas pelos professores não contam com o contato direto dele com seus alunos para sanar possíveis dúvidas ou fazer questionamentos, mas acontecem mediadas pela própria apostila PET, na qual tudo é elaborado pelo docente, enviado à escola que entrega ao aluno e, depois de realizadas as atividades, são devolvidas para a equipe pedagógica que reenvia aos professores.

A professora Esmeralda fala em entrevista que a parte do professor é fazer o máximo para proporcionar ao aluno uma melhor aprendizagem, mas avaliar a eficiência ou não do PET sem avaliar a aprendizagem do aluno antes do retorno ao presencial é praticamente impossível:

A avaliação que depende muito mais do aluno para poder aprender do que do professor, você precisa primeiro, parte de você professor, criar um trabalho de excelência para poder mandar para o seu aluno para que ele consiga ter algum resultado, lógico, depende dele também fazer a leitura, para poder aprender algo também, mas principalmente, do professor, ele precisa criar um material de qualidade para garantir aquele aprendizado. Olha tentei confeccionar o melhor PET, maior nível de explicações, de uma forma muito clara, bem objetiva, para obter mesmo um bom resultado, porém, a gente não tem esse feedback dos alunos, então, eu não consigo avaliar qual foi o aprendizado dos meus alunos, eu só vou conseguir avaliar quando as aulas retornarem ao presencial, aí sim, aí eu vou conseguir avaliar o que meus alunos aprenderam, mas, no momento, eu não consigo ter essa avaliação, esse retorno dos meus alunos. (Esmeralda)

Por vezes, a forma de avaliar os alunos adotada pelas escolas não é o modelo ideal. Sem elas, não se poderá mensurar o nível de aprendizagem obtido pelos alunos enquanto apartados do convívio presencial.

São determinadas datas para devolutiva desse roteiro de estudos por parte dos alunos e, quando essas atividades são concluídas, são devolvidas para a escola e os especialistas encaminham aos professores para correção, lançamento de frequência escolar e monitoramento do aprendizado. Tais atividades são utilizadas para registro e computação da carga horária vivenciada pelo estudante em cada componente curricular.

Sendo o PET um instrumento capaz de fornecer dados para a computação da frequência do aluno na escola, conseqüentemente, também, soluciona a questão da computação da remição de pena por estudo do aluno privado de liberdade.

A remição da pena por estudo que é conquistada pelo aluno privado de liberdade através de seu comparecimento às aulas como um direito (BRASIL, 2011b) praticamente perde sua autenticidade, pois, ao se instituir o PET como ferramenta para monitoramento desta torna-se condição para conquistá-la a devolução do material pronto e, uma vez nos pavilhões apartados da sala de aula o professor não tem garantia de que foi mesmo este aluno que realizou todas as atividades.

Em entrevista, a professora Esmeralda adverte sobre a gravidade da não observância das especificidades do material quando se trata de uma escola na prisão:

Olha, tem muitos professores que pegam o material do Estado, que é um material muito complexo, que exige pesquisas, caso da pessoa não faz a leitura do material, deste PET do Estado, o PET do Estado é um PET que ele te pede uma pesquisa, não é só o que está ali, tem que fazer uma pesquisa e, os nossos alunos não tem acesso à pesquisa, então, o professor do sistema prisional tem que ter isso, o seu aluno não tem como fazer pesquisa, então, a pesquisa é o professor que faz, a pesquisa fica por conta do professor, não tem como o aluno fazer pesquisa, então, você precisa fazer todo esse trabalho para mandar para o seu aluno, então, essa é a diferença do PET do Estado para o nosso PET e, tem muitos professores que ainda utilizam o PET do Estado que não garante a aprendizagem do aluno, como ele vai fazer uma pesquisa se não tem como fazer, não tem onde pesquisar. (Esmeralda)

A pesquisa, relatada pela professora Esmeralda, pode ser traduzida como material de apoio, o qual o aluno se valeria para melhor compreensão do que teria chegado a ele por meio do PET, como, por exemplo, textos auxiliares ou leituras complementares.

O não acesso à pesquisa por parte dos alunos na escola da prisão encontra respaldo na reflexão de Freire (1996) que alerta:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14)

Na sequência, a professora Turmalina ainda acrescenta em sua entrevista:

Precisaria ter professores e direção serem mais conectados com a realidade que eles estão inseridos, ou seja, eles precisam entender o público que eles estão e precisam adaptar para esse público e não apenas trazer o que está de fora para dentro e não surtir efeito nenhum para o aluno. (Turmalina)

O progresso na aprendizagem do aluno privado de liberdade está comprometido, não podendo ser medido pelo professor como era feito antes da pandemia através de avaliações escritas, por meio de debates, rodas de conversa etc.

Antes da pandemia nós tínhamos muitos projetos, as salas nunca foram cheias, porém os alunos, a maior parte dos alunos, participavam muito então, eu tinha um pouco da leitura que isso era uma atividade extra que eles adoravam participar, tinham os projetos que envolviam redação, eu tive muitas redações excelentes, eu vi aluno que não escrevia nada que passou a escrever então, isso aí era muito gratificante porque você conseguia passar um pouco do seu conhecimento para os alunos e obtinha respostas positivas e isso era muito bacana. (Esmeralda)

A fala da professora Esmeralda nos remete a práticas de ensino que existem em relação aos alunos em tempos de normalidade, ou seja, os projetos e eventos internos da escola. O professor ensina, analisa e avalia o aluno por meio das ações participativas com atividades que nem sempre dependem da sala de aula, mas, em tempos de pandemia, ainda que sejam feitas tentativas de realizá-las, não se pode comparar ao modo presencial.

Sobre utilizar o material do Estado sem uma consulta mais minuciosa de seu conteúdo nos leva a uma ideia de dependência do professor ao compararmos o PET na escola da prisão com o livro didático que também é muito usado e causa certa dependência de alguns professores ao longo do ano letivo.

O livro didático é uma ferramenta que muitos professores se limitam a ele ao longo do ano letivo, realizando uma suposta corrida para conseguir vencer todo o programa de conteúdos. Nenhum material pedagógico deve “ditar” o que acontece em sala de aula, pois, dessa forma, o professor se torna seu dependente:

É dada excessiva importância à matéria que está no livro, sem preocupação de torná-la mais significativa e mais viva para os alunos. Muitos professores querem a todo custo, terminar o livro até o final do ano letivo, como se a aprendizagem dependesse de “vencer” o conteúdo do livro. São ideias falsas. O livro didático é

necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor. (LIBÂNEO, 2017, p. 78)

Ao voltar o olhar para a escola do espaço para aprisionamento em tempos de pandemia, paralelamente, ocorre suposta dependência do professor ao PET tal qual na escola regular acontece em tempos de normalidade em relação ao livro didático.

Essa dependência, por vezes, é imposta pela situação vigente como excesso de trabalho burocrático e pouco tempo destinado para adaptação do material. Dessa forma, alguns profissionais resolvem não usar da autonomia para adaptação que esse material lhe permite e apenas repassam ao aluno da forma que é disposto pelo Estado, não observando as características e as especificidades do espaço e dos alunos onde estão exercendo a docência.

O texto da 2ª versão do REANP, publicado em julho/2020, aborda a flexibilidade de adaptação do PET aos professores que, assim, por bem, necessitam realizar:

Em função da especificidade da modalidade de ensino ou do tipo de atendimento singular refletido em determinada matriz, alguns PET não contemplam a totalidade dos componentes previstos na organização curricular. Nesses casos, os professores responsáveis por cada componente específico deverão construir o conjunto de atividades, referentes a carga horária do mês, para seus estudantes terem acesso ao conteúdo necessário, enquanto durar o Regime Especial de Atividades não Presenciais. (MINAS GERAIS, 2020a, p. 5)

Sabendo-se, então, que o PET dá aos professores a oportunidade de adaptação após a reflexão sobre os conteúdos, a professora Esmeralda faz importante alerta sobre a inexistência dessa reflexão e a não observância dessa adaptação:

Como eu disse você tem que adaptar, você tem que dar o seu melhor porque você tem que entender que você não vai explicar o conteúdo o aluno daquela explicação que você manda por escrito tem que estar nos mínimos detalhes e da forma mais simples possível, porque eles têm restrições, eles têm dificuldades então, você precisa ser o mais claro possível então essa é a maior dificuldade. Como eu pego o PET do governo que é tão assim, complexo, e vou colocar no sistema prisional? Não é possível, não é porque eu sei que os meus alunos não vão ter resultado positivo então você criar o PET de uma forma simples e clara para os seus alunos eu vejo assim que foi a diferença que teve nesta pandemia. (Esmeralda)



Não adaptando o PET, o professor abre possibilidades de apresentar incapacidade de suprimento das necessidades pedagógicas dos alunos, possibilitando a sua total ineficiência.

O professor Rubi, em entrevista, ressalta que, para a realidade da escola em espaço destinado ao aprisionamento, o PET não atende as características e as especificidades e, sendo assim, apesar de falho nesse sentido, a vantagem que esse traz é a de ser flexível quanto às adaptações:

Analisando toda essa, desde o início, em que o PET nos foi apresentado, eu vejo que de certa forma, eu vejo uma certa deficiência quanto a este material mas também vale lembrar que o professor tem autonomia para acrescentar conteúdos quanto ao PET. Nós no sistema prisional não temos um PET específico então a gente já tinha que fazer adaptações ou mesmo, como eu disse anteriormente, o professor do sistema prisional ele tem autonomia para montar o seu próprio PET até mesmo não tendo correlação com o conteúdo pretendido do próprio PET do Estado seguindo, é claro, seguindo o seu planejamento que é algo que todo ano, seja anual, bimestral ou semestral ele tem que contemplar isso, mas, eu vejo que o PET do Estado, sim, ele é falho, mas, também ao mesmo tempo ele dá esta brecha para que você possa complementá-lo. (Rubi)

Se o material pedagógico fornecido pelo Estado permite que sejam feitas adaptações em seu conteúdo e, usando a lógica, possivelmente, pode se presumir que os idealizadores e organizadores desse material estavam a par das características e das especificidades que permeiam os diversos espaços da educação existentes ao longo do Estado para permitirem tal adequação.

Necessário se faz, então, que todo professor inserido na realidade das escolas dos espaços destinados ao aprisionamento esteja munido e alinhado à responsabilidade de se fazer uso dessa flexibilidade para as adaptações necessárias a esse espaço.

Em entrevista, o professor Topázio relata, também, a respeito da adaptação do PET:

O material foi adaptado, fizemos as adaptações, fizemos as adaptações próprias ao sistema prisional porque nós sabemos que precisa ser feito um filtro mesmo, algumas coisas são agressivas ao sistema prisional e eu entendo isso, alguns textos que vem e tem que ser realmente filtros para você não jogar toda uma população carcerária contra o sistema. (Topázio)

Segundo vivências do entrevistado, os filtros citados pelo professor Topázio se tornam cruciais nos espaços dessas escolas e existe, ao longo de toda a unidade

prisional, abrangendo tudo o que existe em seu interior, desde a fala de todos os envolvidos na instituição até ao material escrito, impresso etc. Quando se produz os PET's para os alunos privados de liberdade, essa questão, principalmente, deve ser observada.

Alguns professores reclamam do longo tempo necessário para a adaptação do PET, o que, na realidade, acaba por ser uma nova confecção de material. A professora Esmeralda fez questão de, como sugestão, apontar uma forma de utilização desse tempo para a melhoria da aprendizagem nesse espaço:

Primeiro como já foi feito um PET, eu não vejo a necessidade de toda vez pedir ao professor criar um PET. Se o PET já está feito 1º bimestre, 2º bimestre, não tem essa necessidade do professor criar um novo PET, o PET já está feito. O que seria viável criarmos novas possibilidades, novos projetos, coisas que iam agregar muito mais informações aos nossos alunos do que ficar tão preso a PET, o PET já foi criado. Então, criem novas possibilidades, novos projetos para a escola, para o aluno ter um maior aprendizado nesta pandemia porque, essa criação maçante de PET do professor eu não acho isso viável porque sempre é a mesma coisa, então, o professor ficar tendo outras atribuições na escola, fazer outras coisas, pensar em novos projetos para a escola eu acho que seria melhor. (Esmeralda)

Os novos tempos, em contexto de pandemia, trouxeram muitas alterações nas questões operacionais das instituições escolares, aumentando a burocracia que já existia e fazendo com que o professor necessitasse dispor de mais tempo para a observância e realização de afazeres e tarefas que, em tempos de normalidade, não existiam.

O tempo que poderia ser utilizado para o desenvolvimento de novos PET's mais eficientes e mais completos e que necessitariam de muita pesquisa, escrita e formatação fica comprometido a preenchimento de formulários, anexos, relatórios e, muitos desses, funcionando como formas de rastreamento e monitoramento, causando, a partir daí, desânimo e certa revolta nos professores.

Sendo o ensino remoto na escola da prisão considerado a partir da adaptação e confecção do material para o envio ao aluno, é preciso que se leve em conta que esse aluno não possui, na maioria das vezes, autonomia e disciplina para os estudos, o que acaba por impedir que a educação também se efetive com sucesso.

Figura 8 – PET desenvolvido na Escola Estadual São Judas Tadeu de Governador Valadares/MG



Fonte: Arquivo profissional do autor

As práticas pedagógicas propostas pelos professores envolvidos no processo do ensino aprendizagem em tempos de pandemia não podem contar com o contato direto destes para sanar possíveis dúvidas dos alunos ou fazer questionamentos,

mas acontecem mediadas pela apostila PET, na qual tudo é elaborado pelo docente, enviado ao aluno e, depois de realizadas, as atividades são devolvidas via equipe pedagógica aos mesmos professores.

Concluindo, este capítulo oportuniza conhecer o professor que atua nas escolas dos espaços destinados ao aprisionamento, encarando-o, mais do que nunca, nesses tempos de pandemia, como um mediador necessário ao processo de ensino aprendizagem. Este, ao realizar a adaptação do material pedagógico a ser utilizado na escola da prisão, se depara com travamentos que vão desde as especificidades do espaço onde a escola se insere até a dificuldade no uso da tecnologia, esta, por sua vez, se tornou crucial a todo processo que envolve a educação em período pandêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram tempos difíceis que antecederam a investigação e culminou neste trabalho, primeiramente, quanto ao entendimento inicial do objetivo principal que esta procurou manter para alcançar o propósito desejado e depois me lançar na escrita de um texto que se faz novo e precursor de muitos ainda que, possivelmente, possam surgir neste viés contextual de pandemia.

No início de meus estudos, eu desejava escrever sobre a educação na escola situada na prisão, mas, ainda, não conseguia discernir que o momento necessitava de alguém que se dispusesse a analisar o que acontecia na educação dos alunos que estavam na escola desses espaços. Alunos que, em tempos de normalidade, já possuíam uma enorme carência de proximidade com seu professor, do relacionamento direto e físico, sendo este, por vezes, o único elo que o liga ao mundo de fora das grades.

Agradeço ao direcionamento dado pela professora Celeste quando da realização da banca de qualificação de meu projeto de pesquisa, momento em que pude refazer novamente, boa parte de meus escritos. A razão principal para isso acontecer foi a humanidade que se encontrava no meio de uma pandemia por Covid-19 e, tendo como orientação primordial para prevenção, evitar aglomerações e manter o máximo de isolamento social, portanto, não seria possível que eu fosse a campo de pesquisa.

Meu plano seria ir a uma escola dentro de um complexo penitenciário para coletar os dados para a pesquisa, mas, como muitas instituições suspenderam o acesso a visitantes por tempo indeterminado, tive que abandonar a ideia inicial.

As dificuldades, sempre presentes nesta caminhada de longas horas de coletas de dados e de escrita, só me fizeram ver, cada vez mais que avançava no processo, a certeza de que eu estava no caminho correto, apesar dos corriqueiros momentos de desespero a que, de tempos em tempos, se faziam presentes em meus dias de pesquisa e de escrita.

Ao longo de todo o trabalho de investigação, foram surgindo outros pontos que, no início, não eram o foco da pretensão de contribuição e resposta ao problema de pesquisa, sendo que este pautava em compreender de que modo a docência estava sendo vivenciada nas prisões no contexto da pandemia por Covid-19. Por essa razão, o tempo dispensado para os trabalhos prolongou além do planejado.

Outro fator que colaborou por gerar tal atraso, foram os trâmites que o projeto inicial teve que cumprir se submetendo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para aprovação e autorização.

Torna necessário, então, trabalhar no objetivo da busca pela compreensão de como as vivências dos professores da EJA, que atuam em escola inserida em espaço destinado ao aprisionamento durante o turbulento período de passagem do ensino presencial ao ensino remoto, realizavam o fazer docente permeado pelas especificidades já existentes no espaço e, ainda, driblando as novas especificidades do momento pandêmico atual.

Para obter a resposta ao problema de pesquisa que todo trabalho de investigação espera conseguir, faz-se necessário retomar os objetivos que permearam a escrita ao longo de todo o texto produzido.

Em resposta ao primeiro objetivo específico que apresentou legislações e documentos orientadores de estratégias para a educação no enfrentamento da pandemia por Covid-19, inicialmente, a pesquisa documental permitiu a localização de documentos criados pelo Estado para a educação, criando estratégias e moldando toda a operacionalidade de como estas iriam funcionar na prática.

De posse dos documentos, um leque se abriu para conhecer órgãos que foram criados para gerir e controlar o estado de calamidade e menciona-se a criação, a partir do Decreto nº 47.886, em 15 de março de 2020, do Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 (MINAS GERAIS, 2020s), de caráter deliberativo e com competência extraordinária para acompanhar a evolução do quadro epidemiológico do novo Coronavírus, sendo um órgão crucial nesse processo.

Em resposta ao segundo objetivo específico que analisou como os professores têm vivenciado a docência no contexto de pandemia por Covid-19 na escola da prisão, afirma-se que, no processo da investigação, foram surgindo necessidades em abordar pontos como o material disponibilizado pelo Estado de Minas Gerais que não atendia as especificidades e as necessidades do espaço e houve a demanda pela adaptação desse, o que foi uma novidade e um desafio para os docentes.

Na sequência ao material pedagógico adaptado, outro problema surgiu e foi abordado na investigação: a questão da tecnologia necessária para os professores

realizarem seu trabalho sendo que, em certos casos, boa parte dos docentes possuía pouca experiência nessa questão.

Um segundo ponto surgido sobre a tecnologia foi a não utilização dessa por parte dos alunos em contexto de pandemia que seria crucial para a educação ser exercida com efetividade na escola da prisão. O seu uso é encarado pela unidade prisional onde a escola se situa como ameaça à segurança, se tornando um ponto de entrave.

Em resposta ao terceiro objetivo específico que caracterizou como se dá o trabalho docente nesses espaços em tempos de pandemia por Covid-19, partiu-se na busca da compreensão de como acontecia esse trabalho nessa nova realidade que a educação enfrentava. Por meio dos relatos das entrevistas com os professores, surge um paralelo entre o ensino presencial e o ensino remoto e se constata que, no segundo, a falta do relacionamento físico entre professor e aluno nesse espaço, por vezes, repleto de artificialidades e restrições, compromete o aprendizado e que as limitações impostas pela segurança e a falta de diretrizes específicas para a EJA vivenciada nas prisões fizeram com que a docência no período pandêmico se desse de forma precária, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a pesquisa nos permitiu compreender que a prática dos professores vivenciada no contexto do aprisionamento em tempos de pandemia por Covid-19 fora permeada por dificuldades cotidianas e, muitas dessas, foram agravadas justamente pelas especificidades e características próprias da prisão onde a escola se insere. Em função dos argumentos ligados à segurança, os docentes tiveram sua prática prejudicada pela ausência da mediação tecnológica que fora da prisão possibilitou a mediação pedagógica tão necessária no contexto da EJA.

Compreendemos que a questão do ensino remoto para a EJA encontra seus entraves a partir das restrições que são próprias desse espaço. E que o Estado, ao buscar estratégias e soluções, permitiu que essas escolas adaptassem e reajustassem o material pedagógico a partir do já fornecido.

Para alunos que vivem mergulhados em um contexto que aprisiona também as emoções e a disposição para a vida, dificuldades vistas e provenientes desse espaço, esse material pedagógico não conseguiria realmente proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Destaca-se, nesse sentido, a relevância da mediação pedagógica do professor quando do ensino presencial, haja vista que dá ao aluno

não somente a explicação necessária para a compreensão das unidades temáticas estudadas, mas o impulso necessário que o mantém disposto a aprender.

A análise dos relatos das entrevistas com os professores de EJA, que participaram desta investigação e foram apresentados ao longo de todo o texto, permitiram identificar, em relação ao PET, que, apesar de ser o material pedagógico disponível, embora adaptado, esse não permitiu a efetiva produção de conhecimentos como se realizado na forma presencial.

Portanto, considero que a docência na EJA, exercida em espaços de privação de liberdade, carece de políticas próprias e de grande investimento do Estado pela relevância que possui em relação à formação epistêmica dos estudantes e, principalmente, por possibilitar levar para um lugar de silenciamentos a lindeza da prosa e do diálogo que um bom processo formativo pode proporcionar.



## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 285-293, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906)>. Acesso em: 31 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública: Departamento Penitenciário Nacional. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf/view>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública: Departamento Penitenciário Nacional. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 07 de 08, de Outubro de 2020(a)**. Revoga resoluções do CNPCP que se tem por vício de forma ou exaurimento de efeitos, não se invalidando seu conteúdo, além de outras providências. Disponível em: <[https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/2034/1/RES\\_CNPCP\\_2020\\_7.pdf](https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/2034/1/RES_CNPCP_2020_7.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública: Departamento Penitenciário Nacional. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 07, de 08 de Outubro de 2020(b) (republicação)**. Republicada, em 27 de outubro de 2020, com atualização do original para retificar texto do caput do art. 1 para retirar do rol das resoluções revogadas, a Resolução CNPCP nº 11, de 18 de dezembro de 2009, que foi inserida erroneamente. Disponível em: <[https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/2034/3/RES\\_CNPCP\\_2020\\_7%20Republica%20c3%a7%c3%a3o.pdf](https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/2034/3/RES_CNPCP_2020_7%20Republica%20c3%a7%c3%a3o.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.210, de 11 de Julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7210compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210compilado.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 05 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7626, de 24 de Novembro de 2011(a)**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm)> Acesso em: 31 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011(b)**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 2011. (2011b). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda constitucional nº 104, de 4 de dezembro de 2019**. Altera o inciso XIV do caput do art. 21, o § 4º do art. 32 e o art. 144 da Constituição Federal, para criar as polícias penais federal, estaduais e distrital. Brasília, 2019. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc104.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc104.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Secretaria Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.163, de 9 de Setembro de 2015**. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, 2015. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 510/2016**. Ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional da Saúde, 2016.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Atualizada até Dezembro/2017. Brasília, 2017. 193 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/ct\\_e\\_normas\\_correlatas\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/ct_e_normas_correlatas_1ed.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 141 p.

CARDOSO, Camila Menotti; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A experiência docente de monitores sobre o ofício de professores na prisão. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 205-222, 2015.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-65, 2007.

CIDH. COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Princípios e Boas Práticas para a Proteção das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas**, Organização dos Estados Americanos, Princípio XIII, aprovada no 131º

período ordinário de sessões, março de 2008. Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/pdf%20files/RESOLUCION%201-08%20ESP%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

COSTA, Sandra Dias Pereira da. **A experiência vivida no acautelamento: a medida socioeducativa na ressocialização de jovens em situação de conflito com a lei**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território (GIT), 2016.

CUSTÓDIO, Glauber Cesar Cruz; NUNES, Célia Maria Fernandes. A docência em “celas de aula”: desafios dos professores de educação física em escolas prisionais. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 2, p. 130-147, 2019.

DA SILVA, Roberto. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 33-48, 2015.

DA SILVA SOUSA, Evangelina et al. Crenças sobre educação em prisões: percepções de docentes. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas = Education Policy Analysis Archives**, v. 28, n. 1, p. 41, 2020.

DAL, Gabriel. O que é o ensino remoto e o seu papel fundamental em 2021. **Rede Jornal Contábil**. Araguari, 02 Jun. 2021. Disponível em: <<https://www.jornalcontabil.com.br/o-que-e-ensino-remoto-e-o-seu-papel-fundamental-em-2021/>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DE GODOY, Paulo Roberto Teixeira. Uma reflexão sobre a produção do espaço. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 2, n. 1, p. 29-42, 2004.

DUARTE, Alisson José Oliveira. Celas de aula: o exercício da professoralidade nos presídios. In: **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. 2013. p. 25-36.

DUARTE, Ana Maria Tavares; PEREIRA, Cleyton Feitosa. A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições. **Interritórios Revista de Educação**, v.3, n.5, p. 88-105, 2017.

EMILIANA, Cecília. **Governo de Minas anuncia plano de distribuição de vacina contra COVID-19**. Estado de Minas, 1 set. 2020. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/09/01/interna\\_gerais,1181442/governo-de-mg-anuncia-plano-de-distribuicao-de-vacina-contra-covid-19.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/09/01/interna_gerais,1181442/governo-de-mg-anuncia-plano-de-distribuicao-de-vacina-contra-covid-19.shtml)>. Acesso em: 24 out. 2021.

ENTENDA o programa “Minas Consciente”, que visa orientar municípios a reabrir comércios. **Redação De Fato Online**, 25 abr. 2020. Disponível em: <<https://defatoonline.com.br/entenda-o-programa-minas-consciente-que-visa-orientar-municipios-a-reabrir-comercios/>>. Acesso em: 1 out. 2021.

ESCOLAS nas unidades prisionais voltam às aulas. Belo Horizonte: **Agência Minas**, 27 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-nas-unidades-prisionais-voltam-as-aulas>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos sócio territoriais e movimentos sócio espaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, n. 6, p. 24-34, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido: (o manuscrito)** / Jason Ferreira Mafra; José Eustáquio Romão; Moacir Gadotti (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). – 1. Ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

FUINI, Lucas Labigalini. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2017.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Tradução Claudia Freire. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-108.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; DA SILVA TORRES, Eli Narciso. Docência no sistema penitenciário: o que as narrativas de professores revelam sobre a educação de adultos privados de liberdade. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 2, p. 56-76, 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho e Educação**, v. 26, n. 1, p. 117-133, jan./abr. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LEMONS, Ana Cristina Marques. **A relação com o saber dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território (GIT), 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MARTINS, Amanda. **Saiba como bloquear sites no seu pc sem precisar instalar outros programas**. 07 abr. 2015. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/seguranca/Saiba-como-bloquear-sites-no-seu-PC-sem-precisar-instalar-outros-programas/>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MENDONÇA, Camila. **A ciência como única forma de conhecimento verdadeiro**. [S. l.], 7 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/positivismo>>. Acesso em: 3 out. 2021.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Decreto 46226, de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o uso de correio eletrônico institucional no âmbito da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo. Disponível em: <[http://www.infraestrutura.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=253-decreto-n-46-226-2013?layout=print](http://www.infraestrutura.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=253-decreto-n-46-226-2013?layout=print)>. Acesso em: 28 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Defesa Social. **Regulamento e Normas de Procedimentos do Sistema Prisional de Minas Gerais (REnP)**. 2016. Disponível em: <[http://www.seguranca.mg.gov.br/images/seds\\_docs/suapi/Regulamento%20e%20Normas%20de%20Procedimentos%20do%20Sistema%20Prisional%20de%20Minas%20Gerais%2028.pdf](http://www.seguranca.mg.gov.br/images/seds_docs/suapi/Regulamento%20e%20Normas%20de%20Procedimentos%20do%20Sistema%20Prisional%20de%20Minas%20Gerais%2028.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Documento orientador regime especial de atividades não presenciais versão 02/2020(a)**. Disponível em: <[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/DOCUMENTO\\_ORIENTADOR\\_REGIME\\_ESPECIAL\\_DE\\_ATIVIDADES\\_N%C3%83O\\_PRESENCIAIS\\_Vers%C3%A3o\\_2.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf)> Acesso em: 21 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4310/2020, de 22 de abril de 2020(b)**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: <[https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print](https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print)>. Acesso em: 29 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4475/2021, de 06 de janeiro de 2021(a)**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: <[https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=25996-resolucao-see-n-4-475-de-06-de-janeiro-de-2021?layout=print](https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=25996-resolucao-see-n-4-475-de-06-de-janeiro-de-2021?layout=print)>. Acesso em: 01 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4506/2021, de 26 de fevereiro de 2021(b)**. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE nº

4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. Disponível em:  
<[https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=26250-resolucao-see-n-4506-2021?layout=print](https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=26250-resolucao-see-n-4506-2021?layout=print)>. Acesso em: 28 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Disponível em:  
<<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20470%20de%2027.6.2019%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20MG.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. **Ofício Circular SEE/DIEM - EJA nº. 1/2020, de 18 de maio de 2020(c)**. ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES PARA AS UNIDADES PRISIONAIS E APAC's SOBRE REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS E REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO, CONFORME RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310 DE 17 DE ABRIL DE 2020, Memorando Circular nº 34/2020/SEE/SG - GABINETE e OFÍCIO Nº 1333/2020/DIRPP/DEPEN/MJ. Disponível em:  
<[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Bol etim\\_Junho/Of%C3%ADcio\\_Circular\\_SEE\\_DIEM\\_-\\_EJA\\_n%C2%BA\\_1\\_2020\\_18\\_de\\_maio\\_de\\_2020\\_.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Bol etim_Junho/Of%C3%ADcio_Circular_SEE_DIEM_-_EJA_n%C2%BA_1_2020_18_de_maio_de_2020_.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas Pedagógicas. **Memorando circular nº 13/2020/SEE/SPP de 22 de outubro de 2020(d)**. Orientações complementares para o encerramento e continuidade dos cursos semestrais. Disponível em:  
<<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%20132020SEESPP.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas Pedagógicas. **Memorando circular nº 34/2020/SEE/SG GABINETE de 18 de abril de 2020**. ORIENTAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS/REGIME ESPECIAL DE TELETRABALHO, CONFORME RESOLUÇÃO SEE Nº 4.310 DE 17 DE ABRIL DE 2020. Disponível em:  
<[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Bol etim\\_maio/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_34\\_2020\\_SEE\\_SG\\_-\\_GABINETE.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Bol etim_maio/Memorando-Circular_n%C2%BA_34_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 1, de 15 de março de 2020(f)**. Dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Disponível em:  
<<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 2, de 16 de março de 2020(g)**. Dispõe sobre o regime especial de teletrabalho como medida temporária de prevenção, enfrentamento e contingenciamento da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), no âmbito do Poder Executivo. Disponível em: <<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-02-2020-16-de-marco-2020-18h.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 4, de 17 de março de 2020(h)**. Institui o regime especial de teletrabalho para os servidores públicos que menciona. Disponível em: <<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-04-2020-18-de-marco-2020.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 12, de 20 de março de 2020(i)**. Institui o regime especial de teletrabalho para todos os servidores do Estado, nos termos que especifica. Disponível em: <<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-12-DE-20-DE-MARCO-DE-2020.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 15, de 20 de março de 2020(j)**. Dispõe sobre a suspensão das atividades educacionais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-15-DE-20-DE-MARCO-DE-2020.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 18, de 22 de março de 2020(l)**. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia causada pelo agente Coronavírus COVID-19, em todo o território do Estado. Disponível em: <<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-18-DE-22-DE-MARCO-DE-2020.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 26, de 08 de abril de 2020(m)**. Dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia Coronavírus – COVID-19, em todo o território do Estado. Disponível em: <<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-26-DE-08-DE-ABRIL-DE-2020.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 43, de 13 de maio de 2020(n)**. Dispõe sobre o regime de teletrabalho

no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia Coronavírus – COVID- 19, em todo o território do Estado. Disponível em:

<<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-43-DE-13-DE-MAIO-DE-2020.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 46, de 14 de maio de 2020(o)**. Altera a Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 43, de 13 de maio de 2020, que dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia Coronavírus – COVID-19, em todo o território do Estado. Disponível em:

<<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-46-DE-14-DE-MAIO-DE-2020.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 47, de 15 de maio de 2020(p)**. Ratifica a Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19, nº 46, de 14 de maio de 2020. Disponível em:

<<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-47-DE-15-DE-MAIO-DE-2020.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Fazenda. **Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 89, de 23 de setembro de 2020(q)**. Dispõe sobre a autorização do retorno gradual e seguro das atividades presenciais nas unidades de ensino que especifica, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo o território do Estado. Disponível em: <<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-89-DE-23-DE-SETEMBRO-DE-2020.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Saúde. **Decreto NE nº 113, de 12 de março de 2020(r)**. Declara SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória – 1 5 1 1 0 – Coronavírus e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº 13 979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em:

<[https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias\\_e\\_eventos/000\\_2020/coronavirus-legislacoes/Decreto\\_113-de-12.03.2020-declara-Situacao-de-Emergencia.pdf](https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/Decreto_113-de-12.03.2020-declara-Situacao-de-Emergencia.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Saúde. **Decreto 47886, de 15 de março de 2020 (s)**. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente coronavírus (coviD-19), institui o comitê Gestor do Plano de Prevenção e contingenciamento em Saúde do coviD-19 – comitê Extraordinário coviD-19 e dá outras providências. Disponível em:

<[https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias\\_e\\_eventos/000\\_2020/CoronaLegisl/Decreto%2047886.2020%20medidas%20de%20preveno.pdf](https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/CoronaLegisl/Decreto%2047886.2020%20medidas%20de%20preveno.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2021.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Saúde. **Decreto 47891, de 20 de março de 2020(t)**. Reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <[https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias\\_e\\_eventos/000\\_2020/coronavirus-legislacoes/25-03/Decreto-n-47.891-20.03.20.pdf](https://www.saude.mg.gov.br/images/noticias_e_eventos/000_2020/coronavirus-legislacoes/25-03/Decreto-n-47.891-20.03.20.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Deslandes, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-29.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. **Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**, Maceió/AL, VII. ed. 15 out. 2020. Conedu - VII Congresso Nacional de Educação - Maceió/AL.

MONDARDO, Marcos Leandro. O corpo enquanto primeiro território de dominação: o biopoder e a sociedade de controle. **BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 2009, p. 1-11, 2009.

MORAES, Antônio Carlos Robert; DA COSTA, Wanderley Messias. A valorização do espaço. In: \_\_\_\_\_. **Geografia Crítica: a valorização do espaço**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MOREIRA, Ruy. O espaço e o contraespaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: **Território, território(s)**. 3<sup>a</sup> ed. Niterói: Lamparina Editora, 2002. 416 p.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2021. Publicado originalmente em 1948. Disponível em: <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 06 jul. 2021.

NONATO, Eunice Maria Nazarethe. **Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social**. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **As multiterritorialidades da condição juvenil a partir da marca do acautelamento**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território (GIT), 2016.

OLIVEIRA, Aryanne Sérgia Queiroz de; BARBOSA, Livia Brenda da Silva; LEITE, Lucas Súllivam Marques (Org.). **Michel Foucault: reflexões acerca dos saberes e dos sujeitos**. Mossoró/RN: EDUERN, 2019. 254 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos/SP: EDUFSCAR, 2007.

\_\_\_\_\_. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, 2011.

\_\_\_\_\_. Desafio histórico na educação prisional brasileira: resignificando a formação de professores. Um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 47, p. 205-219, 2012.

\_\_\_\_\_. A ESCOLA NA PRISÃO: CAMINHOS E OUSADIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 1, p. 169-181, 2017.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Jarina Rodrigues; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 465-474, 2019.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.

PORTUGAL, Adriana Mara Pimentel Maia. **Saúde e acautelamento**: territorialidades vividas e a relação com o processo de trabalho de profissionais de uma unidade socioeducativa. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território (GIT), 2020.

RAFFESTIN, Claude. Notas Prévias. In: \_\_\_\_\_. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. v. 29. p. 05-08.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma problemática relacional. In: \_\_\_\_\_. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. v. 29. p. 30-50.

\_\_\_\_\_. O que é território? In: \_\_\_\_\_. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. v. 29. p. 143-163.

\_\_\_\_\_. O que são recursos? In: \_\_\_\_\_. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. v. 29. p. 223-236.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. 1 ed. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, p. 3-46, Out. 2007.

SANTOS, Carlos. Território e territorialidade. **Revista zona de impacto**, Rondônia, ano 11, v. 12, p. 1-8, Jul./Dez. 2009.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 260 p.

SANTOS, Milton. O espaço: sistemas de objeto, sistemas de ação. In: \_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2006. p. 38-56.

SANTOS, Washington dos. **Dicionário jurídico brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001. 340 p.

SERRA, Ênio. O espaço vivido e a pedagogia situada de Paulo Freire. **Revista Teias** v. 22, n. 67, out./dez. 2021

SILVA, Maria da conceição Valença da. **A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru**. 2004. 274 f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SOUZA, Wemberson Jose de. **Práticas de leitura no contexto prisional: análise da experiência em uma penitenciária masculina do Leste de Minas Gerais**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território (GIT), 2018.

THER RÍOS, Francisco. Complexidade territorial e sustentabilidade: notas para uma epistemologia de estudos territoriais. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, pág. 105-115, jan./jun. 2006.

VIANA, Danielle Aparecida Barbosa Pedrosa; AMORIM-SILVA, Karol Oliveira de. A Educação Básica nas prisões de Minas Gerais frente à COVID-19. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 3, n. 2, p. 44-62, 2020.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituínte. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 93-112, 2013.

WERNKE, Márcia Schlemper; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Educação por trás das grades: educar para a liberdade em condições de não liberdade. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, 2011.

## ANEXO A

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

#### INSTRUÇÕES IMPORTANTES

Esta pesquisa se destina a fins puramente científicos.

Para que os resultados sejam uma representação da realidade, é necessário que as respostas dadas sejam sinceras. Não existe uma resposta melhor e outra pior, todas as respostas são igualmente importantes.

Para que possamos melhor aproveitar seu testemunho, se as perguntas não lhe causarem algum tipo de constrangimento ou dificuldades éticas, pedimos que responda as questões que dizem respeito à realidade, isto é, ao modo como você pensa.

Em caso de dúvidas, pergunte, sua contribuição será mais efetiva caso tire todas as dúvidas que tiver junto ao entrevistador.

Salientamos que sua participação na presente pesquisa se faz mediante seu livre consentimento. Os dados obtidos nas entrevistas pelos participantes serão utilizados para fins acadêmicos e de publicação em revista científica. O fato de não haver identificação nesse formulário e no registro eletrônico garante o anonimato dos autores das respostas às questões propostas.

Sua participação nesta pesquisa é muito importante, pois, irá contar sobre a vivência dos professores que atuam na EJA em escolas destinadas a pessoas privadas de liberdade antes e durante a pandemia.

Sou Adeilson, mestrando e pesquisador da Universidade Vale do Rio Doce (Univale) e agradeço ao professor (a) por aceitar participar dessa entrevista. Ressalto que esta é para fins estritamente científicos e que será também mantida a sua confidencialidade.

As falas serão transcritas na íntegra e farão parte do texto de minha dissertação. O objetivo desta é investigar como tem sido a vivência da docência na escola em espaço destinado ao aprisionamento no contexto da pandemia por Covid-19.

Nome do professor:

Disciplina lecionada:

01) Gostaria que você me falasse sobre sua trajetória escolar até chegar em sua formação docente.

R=

02) Gostaria muito que você me contasse como e quando se tornou professor de EJA em espaço prisional?

R=

03) Gostaria que você me contasse com detalhes sobre sua vivência como docente na escola do sistema prisional antes da pandemia.

R=

04) Gostaria que você me contasse com detalhes sobre sua vivência como docente na escola do sistema prisional durante a pandemia.

R=

05) Pode-se afirmar que o distanciamento existente pela suspensão das aulas, ou seja, esta falta de relacionamento entre o professor e o aluno tem dificultado o aprendizado?

R=

06) Gostaria que você me contasse com detalhes, a partir da experiência que está vivenciando, como a docência tem acontecido nas prisões durante a pandemia em vista das dificuldades existentes.

R=

07) Diga em que o contexto atual mudou na sua forma de exercer a docência?

R=

08) Qual sua avaliação sobre tais mudanças?

R=

09) Quanto ao material disponibilizado pelo Estado o que você pensa sobre o que chega aos professores da escola na prisão e que depois são alinhados e adequados às realidades deste espaço conseguem produzir conhecimento?

R=

10) Que sugestões você daria para os gestores públicos para melhorar a docência em espaço prisional?

R=

11) Sendo a educação uma importante ferramenta para a ressocialização do indivíduo privado de liberdade como você encara os professores que estão inseridos

nesta realidade da educação, são alinhados mesmo à causa do aluno que tem necessidade de uma assistência maior por parte deste?

R=

12) Faça uma avaliação sobre o resultado do seu trabalho com alunos privados de liberdade em tempos de pandemia?

R=

13) Gostaria que você agora me falasse sobre o que pensa que não deve mudar na docência para EJA em espaços de privação de liberdade apesar das dificuldades.

R=

14) Algo que você queira deixar como mensagem registrada, alguma fala como professora ou uma lição para quem vai ver esta pesquisa no futuro?

R=

**ANEXO B****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****1 – Identificação do Responsável pela execução da pesquisa:**

**Título:** DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO: vivências da docência na EJA em espaço prisional resultantes da pandemia por Covid-19

**Natureza do Projeto:** Pesquisa

**Pesquisador Responsável:** Adeilson Jorge da Silva

**Contato com pesquisador responsável:** Campus Antônio Rodrigues Coelho

Rua Israel Pinheiro, 2000 - Bairro Universitário - CEP: 35020-220 Cx. Postal 295 – Governador Valadares/MG

Telefone(s): (33) 98831.8909

**Comitê de Ética em Pesquisa da Univale**

Rua Israel Pinheiro, 2000 – Campus Universitário – Tel.: 3279 5575

**2 – Informações ao participante ou responsável:****2.1) Prezado(a) senhor(a) professor (a):**

Solicitamos sua autorização para participar de uma pesquisa intitulada “DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO: vivências da docência na EJA em espaço prisional resultantes da pandemia por Covid-19”.

Contará com a participação de quatro professores de EJA em escola inserida dentro de espaço destinado ao aprisionamento que tenham vivenciado o ensino presencial (antes da pandemia Covid-19) permanecendo ainda em exercício até o presente momento desta pesquisa.

Os professores entrevistados que farão parte do presente trabalho de investigação são recrutados a partir de um grupo de rede social Whatsapp denominado “Nossa Rede” sendo todos os integrantes professores e atuantes em escolas dos espaços destinados ao aprisionamento.

Salienta-se que o grupo “Nossa Rede” possui em seu quadro de membros professores que residem em todo o território nacional, além de existirem alguns residentes na cidade de Governador Valadares/MG e, desta forma, caso respondam

ao convite para participação nesta pesquisa, poderão ser entrevistados presencialmente.

Existe também a possibilidade das entrevistas serem realizadas virtualmente caso os respondentes sejam professores localizados em outros estados da federação.

Os participantes do grupo “Nossa Rede” serão comunicados sobre a realização da pesquisa por meio da seguinte mensagem:

“Sou Adeilson pesquisador e mestrando em Gestão Integrada do Território pela Univale de Governador Valadares/MG e pesquiso a vivência de professores atuantes em escolas dos espaços destinados ao aprisionamento no contexto atual de pandemia por Covid-19. Também sou professor de escola na prisão em minha cidade por 06 anos e, neste ano também atuo no sistema socioeducativo, por isso, cheguei ao mestrado com o desejo de pesquisar sobre a docência em espaços prisionais e especificidades decorrentes da pandemia por Covid-19”.

Feita a comunicação será enviado um convite para participação voluntária dos participantes do grupo por meio de nova mensagem.

Por se tratar de um grupo com diversos participantes, serão recrutadas as quatro primeiras pessoas que se apresentarem, independente de qual seja o estado da federação brasileira a que estiver vinculado. Se os participantes selecionados forem de Governador Valadares/MG as entrevistas serão presenciais, mas, caso os que responderem possam se encontrar em outras localidades a entrevista será feita por modo virtual mediada por tecnologia remota, a plataforma Google Meet e cujo link para acesso será enviado ao professor participante por e-mail.

Independente da forma a se realizar a entrevista, seja virtual ou presencial, ambos receberão a seguinte mensagem:

Você foi selecionado para participar de forma voluntária da pesquisa “DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO: vivências da docência na EJA em espaço prisional resultantes da pandemia por Covid-19”. A entrevista será realizada por meio da plataforma digital Google Meet. Para acessar a sala onde ocorrerá a entrevista será necessário apenas clicar no link que será disponibilizado oportunamente.

**2.2)** A pesquisa terá como objetivo geral “compreender como tem sido a vivência docente no ensino da EJA durante a pandemia por Covid-19”.



**2.3)** O participante responderá para mim a respeito das vivências enquanto no exercício da docência no contexto anterior e atual de pandemia por Covid-19 em escola inserida em espaço de aprisionamento.

**2.4)** Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações que informam sobre o procedimento:

**2.4.1)** O participante não pagará nada para participar.

**2.4.2)** Serão feitas algumas perguntas. Ao respondê-las, é muito importante que as respostas sejam sinceras. Caso alguma pergunta provoque constrangimento, não será preciso responder, podendo pedir ao entrevistador para passar para a próxima pergunta. A entrevista será gravada para posterior transcrição. Você tem o direito de recusar-se a participar da pesquisa em qualquer momento durante a entrevista, podendo até mesmo solicitar que seja apagado o registro feito até o momento.

**2.4.3)** Sua participação será apenas para fornecer as respostas às perguntas. O tempo previsto para a entrevista é de uma hora.

**2.5)** A recusa de participar da pesquisa ou o abandono do procedimento de pesquisa pode se dar em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. É garantido ao participante o direito pleno e liberdade de, mesmo após ter se iniciado o trabalho de investigação e entrevista, este se negar a continuar participando ou retirar seu consentimento a continuar não devendo incorrer em nenhum tipo de penalização por parte do pesquisador ou organização.

**2.6)** A participação na pesquisa será como voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Entretanto, lhe serão garantidos todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

Será prestada assistência integral pelo pesquisador assim como também por seu professor orientador ao (s) participante (s) diante de qualquer situação que, porventura, possa gerar danos ou incômodos decorrentes, direta ou indiretamente, de sua participação na pesquisa.

As medidas a serem tomadas para se evitar danos ao participante serão de caráter preventivo, ou seja, a garantia de todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Um ambiente acolhedor e uma entrevista tranquila com perguntas pertinentes serão cruciais, seja no modo presencial ou virtual a que seja realizada.

Apesar de todo o cuidado a ser tomado no que diz respeito a possíveis danos é reservado o direito ao participante de assim requerer indenização diante de circunstâncias que levem ao entendimento de sua real existência, como por exemplo, a possibilidade de dano que venha surgir diante de constrangimento pessoal ou quebra de sigilo.

A indenização sobre possíveis danos sofridos se fará na forma de documentação redigida pelo participante ou por seu representante designado por este onde, em seu texto, deve constar qual é o dano, causa e circunstância em que o mesmo ocorreu além de valores sujeitos à negociação e acordo entre ambas as partes.

Toda despesa atribuída ao participante em decorrência da pesquisa (deslocamento com transporte, alimentação etc.) caso venha a existir poderá ser provida anteriormente ou ressarcida pelo pesquisador tanto antes como após ter sido efetuada.

Em caso de necessidade da cobertura destas despesas deve ser apresentada pelo participante documentação comprobatória tendo em seu texto a descrição detalhada do que está sendo reivindicado, assim como também seu valor em destaque.

**2.7)** Os riscos previstos para os participantes podem surgir quando da exposição destes a situação como, por exemplo, dependendo do teor de alguma pergunta inserida de forma aleatória, fazê-los lembrar alguma experiência negativa que tenha afetado seu emocional à época e venha à tona durante o momento.

Pode também acontecer, por acidente, a exposição dos participantes a situações de stress ao serem convidados a narrarem situações de sua vida pessoal que remetem a memória e experiências vivenciadas que de algum modo possa remeter fortes emoções.

Caso seja identificada alguma situação comprometedora causando exposição deste, sua participação poderá ser interrompida caso o interlocutor não tenha mais interesse em continuar. O pesquisador garantirá ao participante o direito pleno e liberdade de, mesmo após ter iniciado o trabalho de investigação e entrevista, interromper a participação na pesquisa caso este se negue a continuar participando ou retirar seu consentimento a continuar não devendo incorrer em nenhum tipo de penalização por parte do pesquisador.

Considerando o contexto atual de pandemia e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) a realização das entrevistas com os participantes provavelmente será realizada de forma virtual para garantir a segurança da saúde pública de todos os envolvidos.

Nesse sentido a pesquisa não terá custos uma vez que o pesquisador utilizará sua estrutura tecnológica em sua residência e também os participantes utilizarão das ferramentas tecnológicas disponíveis por cada um da melhor forma que lhes aprouver quando em sua participação.

A forma de comunicação entre o pesquisador com os participantes antes, durante e depois do trabalho de investigação se dará por meio de mensagens por e-mail pessoal e sem cópias.

A entrevista será realizada por meio da plataforma digital Google Meet. Para acessar a sala onde ocorrerá a entrevista será necessário apenas clicar no link que será disponibilizado oportunamente.

Caso exista a possibilidade da entrevista ser realizada de forma presencial dentro dos parâmetros da OMS o pesquisador adotará todas as medidas sanitárias recomendadas como o distanciamento social, uso de máscara, álcool em gel 70% dentre outras, mantendo idêntica apenas a forma de comunicação ao participante, esta que, também será por e-mail pessoal e sem cópias.

Dependendo do teor das perguntas surgidas na entrevista pode acarretar risco de comprometer o participante em seu trabalho ou em outros locais que se façam ligações com o problema de pesquisa que ora está a ser investigado.

**2.8)** Prevê como benefício da realização dessa pesquisa: a oportunidade de identificar e compreender as dificuldades constantes no exercício da docência, ou seja, antes e durante o período de pandemia por Covid-19.

A abordagem territorial também permitirá uma análise de como estes professores mantêm sua linha de trabalho neste espaço de diferentes realidades por parte do público atendido.

Como um benefício voltado à população do professorado que atua em escolas inseridas em espaço de aprisionamento espera-se como resultado deste trabalho de pesquisa contribuir com dados que chamem a atenção para que sejam subsidiadas políticas públicas voltadas para esse público que enfrenta restrições. Faz-se necessário que sejam dados a estes melhores condições para desempenharem suas funções com um melhor suporte por parte do Estado nestes difíceis tempos enfrentando a pandemia por Covid-19.

Não se sabe quanto tempo ainda poderá durar este contexto de pandemia que enfrentamos, por isso, pretende-se, além de abrir caminho por esta temática tão atual submeter publicações a partir dos resultados aqui obtidos e prolongar os estudos que poderá resultar em tese de doutorado.

Como forma de apresentação de resultados acessíveis aos participantes o pesquisador pretende, além de disponibilizar o conteúdo das gravações das entrevistas, também o retorno das análises e conclusões.

**2.9)** Quanto à confidencialidade serão garantidos o anonimato e privacidade aos participantes, seja presencialmente ou virtualmente, o pesquisador deverá assegurar-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-los, além de, também na apresentação dos resultados não serão citados seus nomes.

Ressalta-se que o trabalho de entrevista acontece por livre consentimento do participante cabendo ao pesquisador/entrevistador a total garantia de seu anonimato.

É garantido ao participante o direito pleno e liberdade de, mesmo após ter se iniciado o trabalho de investigação e entrevista, este se negar a continuar participando ou retirar seu consentimento a continuar não devendo incorrer em nenhum tipo de penalização por parte do pesquisador ou organização.

Além do total sigilo e proteção do participante durante todas as fases e processos deste trabalho a sua recusa em continuar a participar também não será divulgada e nem produzirá comentários sobre tal fato, mas, apenas a sua dispensa.

Os dados obtidos nas entrevistas serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e publicação em revista científica/similares. Não serão utilizadas imagens dos participantes sendo também adotadas medidas para resguardar o sigilo do participante. Para tal serão adotados nomes fictícios tanto na dissertação quanto nos artigos que serão publicados.

Os dados coletados por meio de gravações das entrevistas em sua totalidade e da forma que se fizerem necessárias, tanto virtuais quanto presenciais, ficarão armazenados no laboratório e núcleo de pesquisa do Núcleo Interdisciplinar, Educação, Saúde e Direito (NIESD) localizado na sala 08 do setor de pesquisa da UNIVALE após sua utilização durante 05 anos.

Para não correr riscos de perda de dados pretende-se inicialmente salvar estes no computador pessoal do pesquisador que logo após salvará em *pendrive* podendo também para uma maior segurança proceder ao salvamento destes em HD portátil. Por último pode ser salvo no Google Drive que é um sistema de nuvem para facilitar o envio destes dados finais para serem arquivados pela instituição proponente da pesquisa, além de, ser uma segurança a mais para que estes dados não corram o risco de ficarem suscetíveis a possíveis invasões da parte de sabotadores.

**2.10)** Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas por meio de resumos, artigos e trabalhos de conclusão de curso. Como forma de apresentação de resultados acessíveis aos participantes o pesquisador, além de disponibilizar o conteúdo das gravações das entrevistas, também fornecerá o retorno das análises e conclusões. Após o término dos trabalhos será disponibilizado para envio a cada um dos participantes por meio de e-mail pessoal uma cópia da dissertação produzida e submetida à banca de avaliação.

**2.11)** Ao final será fornecida ao participante desta pesquisa 01 via deste documento que, ao ser disponibilizado para tal já se encontrará devidamente assinada pelo próprio participante e pesquisador responsável.

Obs.: Para sua maior segurança, este documento tem duas vias, de igual teor, sendo uma para mim e outra para você, pois nela tem o meu nome completo, telefone e o endereço completo do Comitê de Ética de Pesquisa da Univale.

**CONSENTIMENTO:**

Eu, \_\_\_\_\_, afirmo que fui bem explicado, informado e esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa. Sei que posso não participar ou desistir a qualquer hora. Estou ciente também de que não gastarei nem receberei nada pela minha participação além de, também estar ciente que meu nome não se tornará público em nenhum documento do estudo. Por isto concordo em participar como voluntário.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável.

**Em caso de dúvidas:**

Comitê de Ética em Pesquisa Univale: Rua Israel Pinheiro, 2000 – Campus Universitário

(33) 3279 5575

Pesquisador Adeilson Jorge da Silva:

(33) 9.8831.8909