



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ALINE DOS SANTOS SILVA

**A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL DE ENSINO EM ESCOLAS PRISIONAIS DO
RIO DE JANEIRO: PERSPECTIVAS DOCENTES**

SEROPÉDICA
2026





ALINE DOS SANTOS SILVA



A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL DE ENSINO EM ESCOLAS PRISIONAIS DO RIO DE JANEIRO: PERSPECTIVAS DOCENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Sales

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586 m Silva, Aline dos Santos , 1975-
A modalidade semipresencial de ensino em escolas
prisionais do Rio de Janeiro: perspectivas docentes /
Aline dos Santos Silva. - Seropédica, 2026.
143 f.

Orientadora: Sandra Regina Sales.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2026.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação
prisional. 3. Trabalho docente. 4. Modalidade
semipresencial. 5. Parecer 60/2018. I. Sales, Sandra
Regina , 1968-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Tese, desde que seja citada a fonte

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

ALINE DOS SANTOS SILVA

**A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL DE ENSINO EM ESCOLAS PRISIONAIS DO
RIO DE JANEIRO: PERSPECTIVAS DOCENTES**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Tese aprovada em 29/04/2026



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 687/2026 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 107)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 12/05/2026 12:02)
ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
DFD/IM (11.39.00.51)
Matrícula: 88845841

(Assinado digitalmente em 13/05/2026 12:56)
JOYCE ALVES DA SILVA
PRO-REITORIA - TITULAR
PROAES (12.28.01.18)
Matrícula: 88842280

(Assinado digitalmente em 12/05/2026 16:33)
SANDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR
DopedS (12.28.01.00.00.00)
Matrícula: 88849545

(Assinado digitalmente em 19/05/2026 11:05)
ALINE DOS SANTOS SILVA
DISCENTE
Matrícula: 2020888886

(Assinado digitalmente em 13/05/2026 00:35)
RENATO PONTES COSTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 888.888.887-88

(Assinado digitalmente em 13/05/2026 17:33)
DENISE VIEIRA DEMETRIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 888.888.883-88

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim desta jornada significa compreender que nenhuma conquista verdadeiramente relevante é fruto de um esforço solitário. O doutorado representou muito mais do que anos de estudo, pesquisa e escrita; foi um percurso de amadurecimento intelectual, humano e ético, marcado por desafios, incertezas e inúmeras oportunidades de aprendizado.

Parece fácil agradecer, mas minha jornada até aqui foi repleta de obstáculos e, ao mesmo tempo, contemplada por pessoas maravilhosas que me ajudaram a compreender minhas limitações e, acima de tudo, me deram forças para continuar e vibraram junto comigo.

Agradeço, em primeiro lugar, à força que sustenta a ordem do universo, princípio maior que orienta a existência e inspira a busca permanente pela verdade, pelo conhecimento e pelo bem. Não me refiro ao Deus das grandes religiões, mas à razão universal que, como ensinavam os filósofos estoicos, permeia o cosmos e confere sentido às nossas ações. Foi nessa convicção que encontrei serenidade para enfrentar os momentos de dificuldade e coragem para seguir adiante.

Agradeço ao "sempre" Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pois, sem ele, este campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, localizado em Nova Iguaçu, não existiria. Tampouco eu teria conseguido cursar uma graduação.

Agradeço também à minha orientadora, agora amiga, Sandra Sales, uma pessoa generosa e maravilhosa, que corroborou e me incentivou a acreditar em meus sonhos, pois, mesmo sabendo que minha jornada é curta, fez-me acreditar que meu trabalho poderia servir de inspiração para outros pesquisadores.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Professora Dra. Denise Demetrio, Professor Dr. Renato Pontes, Professora Dra. Ana Maria Marques e Professora Dra. Joyce Alves, pela disponibilidade em participar deste momento tão significativo, pelas valiosas contribuições, pelas críticas construtivas e pelas reflexões que enriqueceram esta pesquisa. A leitura atenta e as considerações apresentadas foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus queridos amigos Denise, Felipe e Oberdan, meu sincero agradecimento pela amizade, pelo apoio constante e por estarem ao meu lado durante toda a trajetória de construção desta tese. Aos meus colegas de trabalho, expressei minha gratidão pela convivência, pelo respeito e pelo constante incentivo ao longo desta caminhada.

Preciso ainda agradecer ao Everton, meu companheiro há 13 anos, sem o qual eu realmente não conseguiria levantar todas as manhãs para enfrentar a jornada, ou melhor, a luta contra o câncer. Ao meu filho, peço perdão pelas muitas ausências necessárias para a realização desta pesquisa e reconheço que, sinceramente, hoje talvez eu não tivesse a coragem de realizá-la, dado que a experiência de uma doença grave muda tudo, e passamos a enxergar qual é o verdadeiro sentido da vida.

Que este trabalho represente não um ponto final, mas apenas mais um passo na permanente busca pelo conhecimento. Afinal, como ensinam os filósofos, a sabedoria não está em acreditar que se chegou ao destino, mas em permanecer disposto a aprender durante toda a caminhada.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

RESUMO

SILVA, Aline Santos. **A modalidade semipresencial de ensino em escolas prisionais do Rio de Janeiro: perspectivas docentes**. 2026. 143 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2026.

A educação de jovens e adultos (EJA) nas unidades penais do estado do Rio de Janeiro foi profundamente alterada pelo Parecer 60/2018 do Conselho Estadual de Educação (CEE) que substituiu a oferta da modalidade presencial para semipresencial, em cinco escolas com vistas à implantação em todas as escolas do sistema. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral compreender as mudanças relacionadas ao trabalho docente frente à reestruturação proposta no parecer nº 60 de 2018 do CEE para o funcionamento das unidades escolares prisionais no Estado do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são: conhecer as experiências dos docentes em unidade escolar de privação de liberdade, identificar as perspectivas dos docentes sobre as condições de trabalho a partir da reorganização das escolas e compreender como os docentes avaliam as mudanças no trabalho da escola a partir da implantação do Parecer nº 60 de 2018/CEE. A abordagem metodológica adotada nesta tese é de natureza qualitativa descritiva exploratória (Gil, 1991), pois além de possuir diferentes tipos de fontes de informações, se aprofundará nos sentidos e significados do problema de estudo na perspectiva dos próprios docentes. A pesquisa foi realizada mediante dois procedimentos metodológicos: aplicação de questionários via *Google forms* e grupo focal (Dias, 2000) com roteiro semiestruturado, pois permite maior flexibilização das perguntas, o que, conseqüentemente, deixa o entrevistado mais à vontade para responder. Os resultados da pesquisa foram analisados tomando como referência a tematização (Fontoura, 2011). A pesquisa evidenciou que a mudança para a modalidade semipresencial, tal como implementada, não alcançou o objetivo de aumentar a quantidade de estudantes no sistema prisional e contribuiu para a precarização do trabalho docente, pois resultou na criação de turmas com estudantes matriculados em diferentes módulos e na redução do quadro de professores que atuavam nas escolas.

Palavras-chave: Parecer 60/2018; educação de jovens e adultos; educação prisional; trabalho docente; modalidade semipresencial.

ABSTRACT

SILVA, Aline Santos. **The hybrid teaching modality in Rio de Janeiro prison schools: teachers' perspectives.** 2026. 143 p. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2026.

Youth and Adult Education (EJA) within the penal units of the State of Rio de Janeiro was profoundly altered by Opinion No. 60/2018 of the State Council of Education (CEE), which replaced the provision of in-person instruction with a blended-learning modality in five schools, with a view toward implementing this change across all schools within the system. Thus, the general objective of this research is to understand the changes related to teaching work in light of the restructuring proposed in CEE Opinion No. 60/2018 regarding the operation of school units within correctional facilities in the State of Rio de Janeiro. The specific objectives are: to explore the experiences of teachers working in school units within detention facilities; to identify teachers' perspectives on working conditions following the reorganization of the schools; and to understand how teachers evaluate the changes in school-based work resulting from the implementation of CEE Opinion No. 60/2018. The theoretical-methodological approach adopted in this thesis is of an exploratory qualitative nature (Gil, 1991); in addition to drawing upon various types of information sources, it delves deeply into the meanings and significance of the research problem from the perspective of the teachers themselves. The research was conducted using two methodological procedures: the administration of questionnaires via Google Forms and a focus group (Dias, 2000) guided by a semi-structured script—a format that allows for greater flexibility in questioning, thereby enabling interviewees to feel more at ease when responding. The research results were analyzed using "thematization" (Fontoura, 2011) as a reference framework. The study revealed that the shift to the blended-learning modality—as it was actually implemented—failed to achieve its objective of increasing the number of students within the prison system; furthermore, it contributed to the precariousness of teaching work, as it resulted in the creation of mixed-level classes (comprising students enrolled in different academic modules) and a reduction in the teaching staff employed at the schools.

Keywords: Opinion 60/2018; youth and adult education; prison education; teaching work; blended-learning modality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estabelecimentos Penais no Brasil	31
Tabela 2 - Estabelecimentos Penais Rio de Janeiro.....	31
Tabela 3 - Quantidade de pessoas presas por faixa etária.....	32
Tabela 4 - Quantidade de pessoas presas por cor de pele/ raça/ etnia	33
Tabela 5 - Quantidade de pessoas presas por grau de instrução	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - A CRIMINOLOGIA E O CRIME	18
1.1 A CRIMINOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO CRIME	18
1.2 O ENCARCERAMENTO NO BRASIL	21
1.3 A CRIMINOLOGIA CRÍTICA E A QUESTÃO DO ESTIGMA	24
CAPÍTULO II - PANORAMA SOBRE AS PRISÕES E SUAS ESCOLAS NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO	26
2.1 A INVISIBILIDADE DAS PRISÕES NO BRASIL	26
2.2 PRISÕES DO BRASIL: PRERROGATIVAS LEGAIS	28
2.3 ESTABELECIMENTOS PENAIIS DO BRASIL	30
2.4 OS SUJEITOS QUE HABITAM AS PRISÕES: REFLEXOS DA POLÍTICA DE TOLERÂNCIA ZERO.....	32
2.5 A ESCOLA E A PRISÃO NO BRASIL	33
2.6 A ESCOLA E A PRISÃO NO RIO DE JANEIRO	35
CAPÍTULO III - OS OLHARES DOCENTES SOBRE A TRANSIÇÃO DA MODALIDADE PRESENCIAL PARA SEMIPRESENCIAL NO SISTEMA PRISIONAL DO RIO DE JANEIRO	37
3.1. A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: DIALOGANDO COM AS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS.....	37
3.1.1 Sobre os docentes.....	37
3.1.2. Experiência como docente em unidade escolar em espaços de privação de liberdade.....	38
3.1.3. A mudança da modalidade presencial para a semipresencial	41
3.2 A SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: APROFUNDANDO PERSPECTIVAS	48
3.2.1 Perfil docente: alta qualificação formal em contexto de invisibilidade institucional.....	48
3.2.1.1 O paradoxo da qualificação invisível.....	48
3.2.1.2 Cor, classe e território: quem ensina em Japeri.....	49
3.2.1.3 formação para a EJA prisional: uma lacuna estrutural	49
3.2.2 Experiência no sistema prisional: missão educativa, trabalho emocional e os sentidos da escola na prisão.....	50
Motivações: entre a vocação e a estrutura.....	50
Episódios marcantes: a dimensão emocional do trabalho docente na prisão.....	50
O presencial como espaço perdido: o que a nostalgia revela.....	51
A escola como "oásis": entre ressocialização e humanização.....	51
3.2.3 A transição para o semipresencial: precarização, identidade docente e os limites de uma política fragmentada.....	52
3.2.3.1 O Parecer n.º 60/2018 como política educacional: entre o proposto e a percepção dos docentes	52
3.2.3.2 - A avaliação docente: unanimidade crítica e suas nuances	53
3.2.3.3 A relação professor-aluno como núcleo do ato pedagógico — e o que acontece quando ela é desmontada	53
3.2.3.4 As classes multi-etapas: o aprofundamento da heterogeneidade como efeito de uma política inacabada	54
3.2.3.5 Motivação discente: remição, autonomia e os paradoxos do aprendizado em cativeiro.....	55
3.2.3.6 Segurança, controle e educação: a tensão constitutiva da escola prisional.....	55

3.2.3.7 A ausência de avaliação com a participação dos docentes	56
3.3 A SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: APROFUNDANDO PERSPECTIVAS	56
3.3.1 O impacto na vida do apenado.....	57
3.3.1.1 Especificidades da escola na prisão	58
3.3.1.2 O sistema semipresencial (Parecer 60/2018) — o ponto central da crítica.....	58
3.3.1.3 Dinâmicas de poder institucionais	59
3.3.1.4 Convergências e divergências no grupo	60
3.4 OS RESULTADOS DA PESQUISA: OS QUESTIONÁRIOS E O GRUPO FOCAL EM DIÁLOGO	60
3.4.1 Convergências entre o questionário e o grupo focal	61
3.4.1.1 Avaliação majoritariamente negativa da modalidade semipresencial.....	61
3.4.1.2 Empobrecimento da relação professor-aluno	61
3.4.1.3 Queda nas taxas de conclusão e certificação	62
3.4.1.4 Complexidade administrativa e burocrática do novo sistema.....	62
3.4.1.5 Salas multi-etapas como desafio pedagógico	63
3.4.1.6 Papel positivo da escola na socialização e eventual reintegração	63
3.4.1.7 Motivação dos estudantes: entre a remição de pena e o conhecimento.....	63
3.4.2 Divergências e aprofundamentos: o que o grupo focal acrescenta.....	64
3.4.2.1 Denúncia estrutural: precarização e disputas institucionais.....	64
3.4.2.2 Dinâmicas de poder interno ao presídio e acesso à escola	64
3.4.2.3 Exclusão de populações LGBTQIA+ do espaço escolar	65
3.4.2.4 Especificidades do perfil discente segundo a natureza do presídio	65
3.4.2.5 Memória escolar e dimensão afetiva da experiência escolar prisional.....	66
3.4.2.6 Perfil docente e formação: tema exclusivo do questionário	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXO I – PARECER CEE Nº 60/2018	73
ANEXO II - PARECER COMITE DE ÉTICA NA PESQUISA	100
ANEXO III – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	106
ANEXO IV – ROTEIRO GRUPO FOCAL	116
ANEXO V – PARECER 11/2025	117
ANEXO VI – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL	121
ANEXO VII - MATRIZ CURRICULAR.....	141

INTRODUÇÃO

A formação em Ciências Sociais engendra diferentes formas de conhecimento e nos possibilita conhecer e refletir sobre as mazelas sociais, como a percepção de grupos sociais invisibilizados ou negligenciados pelo Estado e sociedade. Tal possibilidade foi o que mais me atraiu no curso de Ciências Sociais e levou-me a inúmeros caminhos que despertaram desejos de compreender melhor as dinâmicas sociais que permeiam os grupos categorizados como excluídos e invisíveis.

Na universidade estudamos sobre os problemas sociais que o modelo de produção capitalista trouxe para a ordem social. Acompanhamos debates sobre as mazelas do mundo e a forma como os mais pobres foram, ou melhor, ainda são tratados, especialmente nos países que foram explorados pelos europeus. Karl Marx (1818-1883) nos ensina, a partir da perspectiva econômica e social, sobre como a burguesia criou o proletariado que mais tarde oprimiu os operários gerando situações nunca antes vividas na sociedade.

Decerto que nenhum modelo teórico foi capaz de responder a todas as questões sociais, mas alguns conceitos explicados e defendidos por Karl Marx no século XIX podem até não replicar a todas as questões. Entretanto, foram e continuam sendo fundamentais para entender as desigualdades sociais presentes na sociedade.

Particularmente, acredito que podemos construir uma pesquisa através das análises de vários autores, especialmente no campo sociológico. E, se na sociologia marxista o viés operado para a compreensão da realidade social é historicista e economicista, na antropologia a perspectiva é cultural. Como explica Clifford Geertz (1978, p.14) no livro “A interpretação das culturas”, “cultura é composta por teias de significados, cabendo à ciência não uma busca por leis e padronizações, mas sim por uma postura interpretativa desses significados”. Portanto, para explorar melhor a ideia de cultura, os antropólogos foram a campo realizar o que conhecemos como etnografia.

Uma das incursões mais conhecidas, apesar de não ser a primeira, aconteceu a partir do século XX, através do antropólogo polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942), a partir da publicação do primeiro de muitos livros “Argonautas do Pacífico”, em 1922, no qual descreve sua experiência com o povo esquimó. Embora Malinowski não tenha sido o primeiro antropólogo a se aventurar além-mar, inaugura como método a prática da etnografia, utilizando a observação participante. A ideia de aventurar-se ao encontro do outro para conhecer, vivenciar, experienciar e observar, sendo partícipe do encontro do eu com o outro, foi e ainda é muito forte na antropologia.

Assim, enquanto estudantes de Ciências Sociais, ensaiamos exaustivamente, na prática, as questões que envolvem o conceito de alteridade¹ e internalizamos que sem alteridade torna-se impossível olhar para o que chamamos de outro. E, sem essa compreensão, estaremos fadados à observação mecânica, que reduz o trabalho do cientista social, cuja natureza do objeto é singular e fluida, para uma observação preconceituosa.

Deste modo, nesta tese, pretendo trabalhar com o conceito de alteridade, muito utilizado pela antropologia, o qual defende que só conseguimos nos reconhecer como *outro* a partir do *outro* (Tavares Neto; Kozicki, 2008). Somos seres diferentes uns dos outros, cada qual com suas peculiaridades, formações culturais e histórico-sociais singulares. E é com essa percepção que olhei para a população carcerária, na tentativa de compreender quem são aquelas pessoas, que por muitos motivos encontram-se, com o direito de ir e vir, suspenso.

Ao observar as congruências e estabelecer interseções entre o conceito de cultura e alteridade, podemos observar que as ideias que permeiam o conceito de crime deveriam perpassar pela observação das diferentes culturas, uma vez que os processos que engendram as tipificações de um delito são distintos, construídos socialmente e respondem às demandas e ajustes para o funcionamento pacífico da população de um país.

Ainda na graduação, tive a oportunidade de conhecer outra realidade ao participar de um grupo de pesquisa organizado pelo professor Dr. Marcelo Baumann sobre as escolas municipais no entorno da Gávea (bairro da zona sul do Rio de Janeiro) e precisávamos entrevistar pais, mães ou responsáveis das crianças que estudavam nas escolas. Como a maioria dos alunos eram oriundos de comunidades, especialmente da Rocinha (A maior comunidade em forma de favela da América Latina, situada no bairro de São Conrado, Rio de Janeiro), fomos até lá e me deparei com traficantes armados, que, naquela situação “estavam” especialmente gentis, apesar da fama de sujeitos perigosos tão difundida pela mídia. Já naquele momento, senti vontade de entender o funcionamento daquela engrenagem, que eventualmente os levaria para a morte ou prisão.

Quando busquei o Mestrado, já sabia que queria compreender as congruências que tornam as escolas presentes nos espaços de privação de liberdade tão singulares e, apesar das dificuldades de levantar bibliografia sobre esse assunto, não desisti e, através da rede de contatos de minha orientadora – o que na sociologia chamamos de capital social -, comecei a participar do grupo de pesquisa do professor Doutor Elionaldo Julião na Universidade Federal

¹ Em latim, a origem da palavra alteridade está na palavra *alteritas*. O radical *alter* significa “outro”, enquanto *itas* remete a “ser”, ou seja, em sua raiz, alteridade significa “ser o outro”.

Fluminense (UFF). Lá, encontrei o que buscava e pude participar dos debates que envolviam a população encarcerada.

Tudo que aprendi sobre essa temática agradeço à minha orientadora Doutora Sandra Regina Sales e ao professor Doutor Elionaldo Julião, o qual permitiu minha participação no grupo de pesquisa. Conheci outros pesquisadores, professores, diretores, advogados entre outros que, assim como eu, também estavam incomodados com a situação das pessoas presas. Alguns dedicaram-se às questões que envolviam os jovens infratores e outros aos condenados que já cumpriam medida de privação. Particularmente, optei por me aprofundar nos assuntos que tratam dos sujeitos presos, especialmente as mulheres, sobretudo as especificidades relacionadas à educação nos espaços de privação de liberdade, visto que terminei a graduação sem ter qualquer matéria ou menção, por parte do corpo docente, sobre a existência de escolas nesses espaços.

Certamente, desde a defesa da dissertação em 2019, muita coisa mudou, não apenas em minha perspectiva como ser humano, mas também na dinâmica das escolas inseridas na prisão. Tinha o desejo de atuar como professora em uma escola prisional para obter experiência e principalmente ter contato com meu objeto de pesquisa, dado que adquirir informações sobre as questões prisionais é muito difícil.

Observando cuidadosamente, concluí que lecionar nas escolas que estão inseridas nos espaços de privação é uma verdadeira epopeia que se inicia antes de sair de casa. A partir do momento em que transferi minha matrícula para atuar nas escolas prisionais, pude vivenciar as dificuldades presentes no cotidiano do professor que atua dentro do sistema. Os obstáculos começam com a trajetória, visto que a maioria das unidades prisionais do Rio de Janeiro encontram-se distantes dos centros populacionais, pois estão inseridas e complexos penitenciários. Esses lugares são pensados para atenderem as demandas da segurança, o que é compreensível, entretanto, devido à distância e as dificuldades inerentes do espaço e, principalmente, as questões relacionadas à segurança, muitos profissionais optam por não trabalharem nesses lugares.

Isso sem contar que são locais insalubres, que emanam um “odor” característico de lugares úmidos e sem ventilação o que causa além das alergias, certa fobia. Os muros altíssimos, as grades reforçadas, o odor e as falas confusas dos presos que chegam e daqueles que estão “enclausurados”, além dos olhares que os policiais penais direcionam para os educadores, nos faz refletir sobre como o Estado trata aqueles que estão envolvidos com a educação nesses espaços e, sem demandar muita observação ou reflexão, percebemos que não somos bem-vindos pela segurança, pois grande parte dos agentes não perde a oportunidade de nos interpelar

para dizer que “**vagabundo não quer estudar**” (grifo meu). Assim, nossa luta é contínua e regada a perseverança e porque não dizer esperança.

Quando defendi a dissertação, ainda estava fora do sistema, ou seja, ainda não atuava na escola prisional e isso dificultou bastante a pesquisa, visto que o grupo de professores, que trabalham na Diretoria Regional de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativa – DIESP, participam de grupos mais fechados, o que dificulta o acesso a eles. Todavia, a partir do momento em que me inseri no grupo, pude perceber as nuances que existem no trabalho docente nesses espaços, o que facilitou a pesquisa. O contato com os docentes, com os sujeitos presos e a dinâmica das prisões abre novas possibilidades e questões para pensar e pesquisar.

Deste modo, fui construindo este novo objeto, que só conheci, a partir do momento que me inseri na escola prisional. Fora da prisão, muitos de nossos colegas docentes sequer ouviram falar no Parecer 60/2018 do Conselho Estadual de Educação (Anexo I), tampouco sobre a forma como trabalhamos nas escolas prisionais. Muitos colegas, inclusive, sem conhecer, expressam em suas falas preconceitos e discriminação com os alunos que frequentam as escolas.

O parecer publicado em 2018 pelo Conselho Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro alterou a modalidade da educação ofertada de presencial para semipresencial em cinco escolas inseridas em unidades penais. Tal situação implicou na forma como a escola estava organizada. Antes da mudança, os alunos iam para a unidade todos os dias com horário fixo para assistir às aulas. Depois da instituição do parecer, o aluno sai da cela apenas para tirar dúvidas. Essa situação afeta o trabalho docente, além de ter implicações para o aluno, pois nas unidades penais, impera a lógica da segurança. E, apesar da aprovação pelo CEE do parecer 14/22 que dispõe sobre “as Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação”, não há acesso à *internet* ou outros materiais complementares tampouco meios e tecnologias, que possam efetivar a defesa de uma modalidade híbrida, a qual caracteriza-se por momentos presenciais e remotos com integração de tecnologias.

Diante desse cenário, todos os envolvidos com a educação nesses espaços precisam estar minimamente preparados para enfrentar situações distintas que não estão disponíveis em livros ou manuais de educação, tampouco na vivência que possuímos enquanto docentes nas escolas extramuros. Como educadores, sabemos que devemos oferecer possibilidades de reflexão e fomentar a busca por um projeto de vida que faça sentido para os alunos. Todavia, pensar em estratégias que atendam a essa premissa para os sujeitos excluídos da sociedade é um desafio diário para aqueles que estão envolvidos diretamente com a educação nesses lugares.

Essas pessoas existem e, apesar de terem cometido crimes, não podem ter o direito à educação negligenciado. Nós, enquanto docentes, que trabalhamos com a EJA, precisamos entender quais são as singularidades presentes nos espaços prisionais. Assim como devemos reconhecer e respeitar as especificidades do público da EJA extramuro.

Entre os muros da prisão, a dinâmica não pode ser outra a não ser a defesa de uma educação de qualidade que respeite a diversidade dos alunos. Como fundamentou Jamil Cury no parecer 11/2000:

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente.

Saber-se-á que, dentro dos espaços de privação de liberdade, as discussões promovidas pelo ambiente escolar são apenas a ponta de um *iceberg* diante das complexidades pelas quais passam os sujeitos presos. As escolas prisionais estão submetidas à racionalidade da segurança e tal situação interfere diretamente na prática docente. São espaços repletos de ausências cuja educação não pode ser responsável pela reintegração do indivíduo preso à sociedade, como o senso comum e até os meios de comunicação divulgam. A bandeira de "Educar para Ressocializar" tão cobrada e exposta nos murais das prisões não corresponde à realidade. Até porque, na perspectiva acadêmica, espera-se que a educação já tenha superado a ideia iluminista de tentar salvar a humanidade. O debate nesse campo sugere para a substituição da palavra ressocialização para reintegração à sociedade, pois parte-se do pressuposto que o indivíduo preso já é socializado; a questão está na forma como esse sujeito está inserido na sociedade com as regras morais e leis já estabelecidas.

Assim, mesmo ciente das dificuldades presentes no campo de pesquisa da EJA em espaços de privação de liberdade, continuo intencionada a pesquisar o trabalho docente daqueles que enfrentam o desafio de lutar pelo direito à educação das pessoas presas. E, quando ressalto desafios é porque são inúmeros, que vão desde a distância para chegar à unidade escolar, às condições de trabalho que os professores e o apoio técnico enfrentam todos os dias, sem contar com a curiosidade e até preconceitos daqueles que desconhecem que na prisão também há escolas e, consequentemente, educação.

Neste sentido, acredito que esta pesquisa pode contribuir para o debate acadêmico e público desvelando parte do emaranhado de questões que envolvem a população carcerária no Brasil e, principalmente, quais ligações políticas e sociais estão em jogo na discussão sobre encarceramento, sobretudo após o parecer 60/2018 que alterou significativamente a dinâmica escolar.

OBJETIVO GERAL

Compreender as mudanças relacionadas ao trabalho docente frente à reestruturação proposta no parecer nº 60 de 2018 do Conselho Estadual de Educação para o funcionamento das unidades escolares prisionais no Estado do Rio de Janeiro

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1 - Identificar as concepções dos docentes sobre as condições de trabalho disponibilizadas a partir da reorganização das escolas;
- 2 - Conhecer a experiência dos docentes em unidade escolar de privação de liberdade;
- 3 - Compreender como os docentes avaliam as mudanças no trabalho da escola a partir da implantação do Parecer nº 60 de 2018/CEE.

METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológico adotada nesta tese é de natureza qualitativa (GIL, 1991), pois além de possuir diferentes tipos de fonte de informações, se aprofundará nos sentidos, significados e perspectivas de docente nos espaços de privação de liberdade de cinco escolas escolhidas pela Secretaria Estadual de Educação e a Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas (SEEDUC/DIESP) para “testarem”, por cinco anos essa metodologia semipresencial de ensino e, a partir de 2025, através da Lei estadual 10.979/25 ficou instituído a metodologia semipresencial em todo o sistema dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, que é a modalidade ensino ofertada no sistema prisional do Rio de Janeiro. A partir desse tipo de abordagem, é possível interpretar a realidade e compreender as complexidades presentes nas escolas inseridas em unidades penais.

Além disso, saber-se-á que a pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos e demonstra uma singular relevância no campo da educação, pois permite visualização e a interpretação dos aspectos didático-pedagógicos, evidenciando a relação de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. Vale ressaltar, que se compreende como qualitativo as informações, que precisam ser analisados sem a preocupação com o quantitativo da amostra, mas com as singularidades dos fenômenos presentes nos espaços em questão.

Interessa-me, na abordagem qualitativa, a possibilidade de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto de pesquisa e a imprevisibilidade tanto da investigação como dos resultados. O fato de estar ligada, ou melhor, estar imersa no universo da pesquisa, coloca em evidência a observação. Assim, é possível ressaltar que a escrita está impregnada de observações pessoais, as quais não comprometem a qualidade do texto e a relevância do dado observado, visto que só é possível falar de algum lugar e, no caso desta tese, o lugar é a prisão.

Nesse sentido, a escuta é fundamental para saber o que está por trás das regras e atividades que acontecem nos estabelecimentos escolares inseridos nas prisões, pois como qualquer outro espaço de convivência, as prisões possuem explícita ou implicitamente, suas regras próprias.

Dado o exposto, vale ressaltar que a construção dessa tese foi do tipo descritiva exploratória, pois além de descrever as características do sistema penal, tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com os problemas, que envolvem a educação em espaços de privação de liberdade. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal, o aprimoramento de ideias e intuições (GIL, 1991). Além disso, me inspirei na análise temática de Fontoura (2011, p. 70), para realizar a análise dos resultados da pesquisa:

[...] quanto mais reflexivo for o processo, tanto para si mesmo quanto para quem lê, mais nos fortalecemos para trabalhar as intuições que nos guiam e que dependem dessa reflexividade para sustentá-las no processo de investigar.

O processo de análise partiu da leitura cuidadosa dos resultados da pesquisa para “apreender núcleos de sentido” (Fontoura, 2011, p. 79) neles contidos. Cabe destacar que a construção dos núcleos de sentidos não foi construída à priori, mas a partir da pesquisa de campo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, enfatiza-se que, das cinco escolas selecionadas para a implantação da modalidade semipresencial, duas escolas, que contam com 18 professores, participaram da pesquisa. Essas escolas foram escolhidas, a partir da minha transferência de atuação docente na SEEDUC/RJ. Tais escolas integram o complexo penitenciário localizado no município de Japeri no estado do Rio de Janeiro, o qual possui três presídios, mas apenas dois contam com unidades escolares. Não se sabe ao certo o motivo de uma das unidades penais não possuir uma escola, há apenas especulações a respeito.

Assim, a pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira etapa ocorreu de maneira *online* no período entre outubro e dezembro de 2024, após parecer favorável pelo comitê de ética na pesquisa. A aplicação de um questionário através do *google forms*, composto por três grupos de perguntas, a saber: sobre os docentes, experiência como docente em unidade escolar em privação de liberdade e sobre a mudança da modalidade presencial para semipresencial. Nesta etapa nove professores participaram da pesquisa (o roteiro encontra-se no Anexo III).

Na segunda etapa foi realizado um grupo focal (Dias, 2000) de maneira *online* através da plataforma *Zoom*, no mês de abril de 2026, com três dos nove docentes, que responderam ao questionário para fins de aprofundar as percepções dos docentes sobre a mudança da modalidade de ensino de presencial para semipresencial (ver roteiro no Anexo IV). Para Caplan

(1990) *apud* Dias (2000, p3), os grupos focais são “pequenos grupos de pessoas reunidas para avaliar conceitos ou identificar problemas”. Já na concepção de Vaughn et al. (1996) *apud* Dias (2000, p3), “na área de educacional, a entrevista focal é uma técnica qualitativa, que pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas ou quantitativas para aprofundar o conhecimento.”

Assim, elaborei um roteiro de entrevistas semiestruturadas que, apesar de ser um roteiro pré-definido, permite maior flexibilização das perguntas, o que, conseqüentemente, deixa o entrevistado mais à vontade para responder. Os critérios de inclusão para a participação a pesquisa foram: a) ser professor efetivo da rede; b) estar atuando desde 2018; c) Atuar em uma das cinco unidades prisionais escolhidas pela SEEDUC/DIESP para adotar o modelo semipresencial de ensino. Entretanto, cabe ressaltar, que um dos docentes que participou do grupo focal não mais atua no sistema prisional.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e, por meio desta, ao comitê de ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Esse procedimento ocorreu entre os meses de fevereiro e outubro de 2024, para atender os preceitos éticos necessários ao andamento da pesquisa. Após análise, o comitê de ética deliberou pela aprovação do projeto mediante ao parecer de nº 7.153.299. (Ver anexo II)

A coleta de dados da primeira fase da pesquisa iniciou-se, após os trâmites, e desenvolveu-se no período compreendido entre novembro e dezembro de 2024. Desse modo, só houve disponibilidade do questionário após a deliberação de todos os órgãos competentes, o que permitiu a divulgação do *link* contendo o questionário e a posterior participação dos respondentes. A segunda fase da pesquisa ocorreu nos meses de março e abril de 2026, com a entrevista do grupo focal.

Para fins de comprovação junto aos órgãos competentes, o Protocolo de submissão do projeto de pesquisa se deu mediante registro CAAE 78445724.6.0000.0311 e a emissão de parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa mediante o Parecer nº 7.153.299, conforme anexo II, ambos ratificando o cumprimento de todos os preceitos éticos necessários para a realização da pesquisa. Ademais, a participação dos docentes estava condicionada ao aceite do TCLE *on-line* por parte dos participantes.

Esta tese está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O capítulo 1 conta com a problematização e análise sobre a criminologia e o crime. Englobando a constituição do crime, o encarceramento no Brasil, criminologia crítica e a questão do estigma.

O capítulo 2 trata do panorama sobre as prisões e suas escolas do Brasil a partir das suas prerrogativas legais, estabelecimentos penais e os sujeitos que habitam as prisões, além dos reflexos da política de tolerância zero. Este capítulo conta ainda com a problematização sobre a escola e a prisão e também com os dados disponíveis no Sistema de Informações do Departamento Penitenciário (DEPEN) sobre as unidades penais e a população prisional do Brasil com destaque para o estado do Rio de Janeiro. Apresentarei dados numéricos que mostram o perfil da população carcerária, assim como o número de estabelecimentos penais com suas devidas diferenciações. Assim, a partir dos dados, apresento gráficos comparativos que podem “*sulear*”² e delinear como são os presídios brasileiros e cariocas, assim como quem são os sujeitos presos.

O capítulo 3 apresenta os resultados da pesquisa realizada em duas escolas prisionais localizadas no município de Japeri no estado do Rio de Janeiro. Realizei uma pesquisa exploratória sobre as concepções de professores que atuam nas escolas prisionais, analisando as seguintes categorias: o perfil docente, a experiência como docente e a percepção sobre mudança da modalidade de ensino ofertada que passou do presencial para o sistema híbrido ou semipresencial.

² O termo ***Sulear*** problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.

CAPÍTULO I - A CRIMINOLOGIA E O CRIME

Neste capítulo, apresento os conceitos de criminologia, crime e encarceramento no Brasil. O objetivo é demonstrar como o conceito de crime foi historicamente constituído desde a Antiguidade, destacando seu caráter dinâmico e mutável. Trata-se, portanto, de uma construção social que varia conforme o tempo, o contexto histórico e as relações de poder presentes em cada sociedade. Para exemplificar essa dinâmica, é possível observar o desenvolvimento das legislações voltadas às questões raciais no Brasil, especialmente após a Lei nº 7.716/1989 e a Lei nº 14.532/2023, que refletem demandas sociais historicamente reprimidas e evidenciam como o ordenamento jurídico responde — ainda que tardiamente — às pressões por justiça e igualdade.

Assim, tanto a definição de crime quanto as formas de punição associadas a ele se transformam ao longo do tempo, acompanhando as mudanças sociais, políticas e culturais de cada período histórico.

Nesse sentido, diferentes correntes da criminologia ajudam a problematizar a noção de crime para além de sua definição legal. Autores como Cesare Beccaria, ao defenderem a racionalização das penas e a limitação do poder punitivo do Estado, e Michel Foucault, ao analisar os mecanismos de controle e disciplinamento presentes nas instituições modernas, evidenciam que o crime não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim como parte de um conjunto de relações sociais, políticas e históricas. Nessa perspectiva, torna-se possível distinguir o “crime legal”, definido pelas normas jurídicas, do “crime social”, relacionado às percepções de injustiça construídas coletivamente, o que reforça a ideia de que tanto a criminalização quanto as formas de punição são atravessadas por disputas de poder e interesses sociais.

1.1 A CRIMINOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO CRIME

A leitura da obra de Thompson (2007) nos apresenta alguns aspectos básicos da ciência criminológica por meio de uma retrospectiva que discute o passado, o presente e o futuro antecipado da criminologia.

Em sua argumentação, Thompson (2007) desconstrói a tese de que Lombroso (1835-1909) iniciaria o conhecimento criminológico com seus estudos sobre as causas dos crimes, e aponta a obra republicada *Malleus Maleficarum* como uma grande precursora dessa disciplina. Publicada durante a Inquisição, por volta de 1484, a publicação atribuía a origem do crime a

uma figura diabólica que possuía seres humanos e os levava a cometer crimes inimagináveis. A personagem feminina, como aponta Thompson (2007), teria uma predileção demoníaca por fazer tais associações, pois eram consideradas frágeis e biologicamente inferiores, propensas a se tornarem bruxas que, ao serem descobertas, eram condenadas à morte pelas chamas da Inquisição. A situação das mulheres como agentes que provocavam os homens a cometerem crimes está presente em grande parte das obras que tratam da criminologia no século XVIII e permeia, inclusive, as mitologias que abordam o mito da criação. Nesse tipo de literatura, a mulher está associada ao personagem que influencia o homem a tomar decisões consideradas ruins, como foi o caso de Eva que induziu Adão a comer a maçã e introduziu o pecado ou Pandora que abriu a caixa e liberou os supostos males da humanidade.

Thompson (2007) também dá a devida importância aos estudos de Lombroso, por meio de seu conceito de criminosos natos, que, segundo o autor, também exibiam uma ligação humano-demoníaca. No entanto, aponta que o médico italiano refere-se aos homens como afetados por essa condição, legitimando assim a posição de superioridade masculina sobre as mulheres, ou o chamado “sexo frágil”. Conforme citação:

O discurso de Lombroso – embora inconscientemente – visava legitimar o domínio absoluto sobre uma espécie de viventes: os colonizados [...]. Partia da ideia de que os europeus constituíam a raça mais evoluída do globo terráqueo, mas que, não obstante semelhante evidência, alguns indivíduos adivinham ao mundo atavicamente inferiorizados, portando um defeito biológico, anterior ao nascimento, que os impedia de alcançar o nível de desenvolvimento civilizatório de seus companheiros de espécie, Como resultado, indefectivelmente vinham a se tornar meliantes (Thompson, 2007, p. 78).

A abordagem de Lombroso, como médico, baseava-se, portanto, no pressuposto de que o crime configurava-se como fenômeno natural, resultado de herança genética ou deformação biológica inata, o que inspirou a criminologia a caminhar por muito tempo sob esse suporte. Thompson (2007) continua seu argumento e enfatiza que o desenvolvimento da sociedade industrial e a expansão das cidades acabaram provocando uma mudança de paradigma no conhecimento criminológico. que passou a vincular o crime à pobreza. Assim, segundo Thompson (2007, p. 78), o ponto de partida foi “um argumento lógico formal: as prisões não estavam cheias de pobres porque era extremamente raro nelas incluir pessoas de classe média e alta” Daí veio a conclusão brilhante: “ao se reconhecer que o criminoso seria caracteristicamente pobre, ficava fácil, mediante uma pequena torção no dito, concluir: o pobre é caracteristicamente criminoso” (Thompson, 2007, p. 78-79).

Na contramão dessa lógica simplificada, sem base científica comprovada, Thompson (2007) mostra outra abordagem desenvolvida por cientistas sociais, que começaram a deslocar seus estudos dos chamados delinquentes para os processos de definição do crime e identificação

de seus autores. Nessa direção, o autor lista quatro fatores principais que compõem esse processo:

I. *maior visibilidade do ato*: que parte do pressuposto de que as classes média e alta vivem de forma mais contida e afastadas das atenções do espaço público, mais povoado e frequentado pelas camadas populares: praças, parques, ruas, praças públicas, escolas, ônibus etc. Deste primeiro fator, segue-se que um crime cometido em espaço público tem muito mais probabilidade de ser identificado pela polícia do que um crime cometido em espaço privado, de modo que as infrações cometidas em espaços públicos têm muito mais chances de serem identificadas e divulgadas;

II. *adaptação do agente ao estereótipo do criminoso construído pela ideologia vigente*: em decorrência da maior visibilidade dos crimes cometidos por sujeitos das camadas populares, cria-se um estereótipo do perfil do criminoso, que interfere decisivamente na identificação do suspeito na hora de escolher a quem recorrer ou não às forças policiais. O consequente aumento da vigilância de determinados grupos sociais resulta no acréscimo das estatísticas, criando um círculo vicioso que reforça ainda mais esse estereótipo. Esses dois primeiros fatores são, portanto, permanentemente invertidos.

III. *incapacidade de usar a corrupção ou evasão de autoridades incumbidas de investigar crimes*: neste terceiro fator, a impossibilidade de sujeitos das camadas populares usarem a corrupção para acobertar seus crimes, diferentemente de outras classes detentoras de poder econômico e/ou influência política, é enfatizada.

IV. *vulnerabilidade quanto à exposição à violência e ao arbítrio*: neste quarto e último fator, destaca-se quanto o sujeito das classes populares está mais sujeito a sofrer violência e até tortura para confessar um crime que não cometeu. Argumenta-se que esses indivíduos geralmente carecem de meios materiais e simbólicos para evitar o comportamento ilegal de policiais que teoricamente temeriam agir da mesma forma contra sujeitos de classe média e alta. Por meio desse entendimento, Thompson (2007) conclui que um indivíduo das classes populares tem maior probabilidade de confessar um crime exposto a esse tipo de comportamento violento do que um sujeito das classes privilegiadas.

1.2 O ENCARCERAMENTO NO BRASIL

Corroborando neste campo de estudos, dispomos também das pesquisas do professor de sociologia Loïc Wacquant (2011), o qual dedica parte do livro “As prisões da miséria” para as questões relacionadas à criminalidade no Brasil. Defende que, nos países mais pobres, há um aumento do Estado Penal em detrimento do Estado social. Tal sobreposição atinge principalmente a população mais pobre que precisa de políticas públicas que atendam suas necessidades. Em sua reflexão, os processos relacionados à ordem econômica impostos pelo neoliberalismo corroboram para o aumento da criminalização da miséria e dos miseráveis.

Para Wacquant (2011), o problema do sistema penal vai muito além de prender pessoas por crimes cometidos, uma vez que o crime obedece a pressupostos socioculturais e econômicos. Como podemos verificar a partir da história do direito, os crimes são construções sociais criadas pela classe hegemônica. "Delitos, segundo Emílio García Méndez, são reações humanas às quais as sociedades, ao longo dos tempos, têm atribuído um sentido determinado" (*apud*, COSTA, 2006 p. 13). Wacquant (2011) aponta que na forma de organização neoliberal, o estado policial e carcerário substitui o estado econômico e social:

A penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: presente na sociedade neoliberal que "pretende remediar com um "mais Estado" policial e penitenciário o "menos Estado" econômico e social que é a própria causa da escalada generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto do Primeiro como do Segundo Mundo" (Wacquant, 2011, p. 9).

Em “Notas para os Leitores Brasileiros”, Wacquant (2011) destaca que apesar de o crescimento industrial ter proporcionado o enriquecimento coletivo, a sociedade brasileira continua marcada por significativas desigualdades sociais e, sobretudo, pela pobreza que atinge uma grande parte da população, que suporta uma violência criminal crescente nas grandes cidades. Relacionado a isso, está o desenvolvimento de uma economia informal baseada no comércio internacional de drogas, que atrai jovens pobres cujo desejo e necessidade de consumir deixa-os fragilizados diante de uma sociedade de consumo em que ter é mais importante do que ser, contribuindo para altos índices de crimes e homicídios.

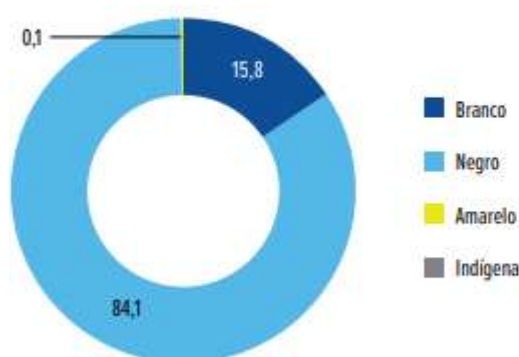
Outros fatores, como a falta de preparo e a violência letal praticada pelas forças policiais, aliados aos métodos de tortura, são extremamente relevantes para o aumento das estatísticas de homicídio, visto que contribuem para a banalização da violência. Para Wacquant (2011, p. 5):

O uso rotineiro da violência da polícia militar e o recurso habitual à tortura por parte da polícia civil (através do uso da "pimentinha" e do "pau de arara" para fazer os suspeitos "confessarem"), as execuções sumárias e os "desaparecimentos"

inexplicados geram um clima de terror entre as classes populares, que são seu alvo, e banalizam a brutalidade no seio do Estado.

De acordo com os últimos dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública no anuário 05 publicado em 2022, “a letalidade policial caiu, mas a mortalidade de negros se acentuou em 2021”. Os dados do relatório do Fórum Brasileiro de Segurança Pública corroboram com os estudos de Wacquant sobre a letalidade policial, especialmente das pessoas negras. Conforme mostra o gráfico abaixo:

Figura 1 - Gráfico - Raça/cor das vítimas de intervenções policiais
Raça/cor das vítimas de intervenções policiais com resultado morte
Brasil, 2021



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretarias estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social.

Associadas à brutalidade quase institucionalizada das forças policiais, emergem, além da questão da hierarquia de classes, a estratificação racial e a discriminação pautada na cor da pele, que estão presentes de forma endêmica nas burocracias policial e judiciária. Em sua análise, Wacquant (2011) expõe a discussão sobre quem são os sujeitos presos, possibilitando dialogar sobre o perfil da população prisional brasileira.

Neste sentido, para Wacquant (2011), a função das prisões passa a ser de punição e controle de uma população que é penalizada pelo próprio sistema econômico e social, como os negros e pobres, que foram historicamente excluídos da sociedade. Além de explicitar a tensão entre classe e raça, o autor destaca a questão do racismo no tratamento das populações da mesma classe social ao afirmar que:

Sabe-se, por exemplo, que em São Paulo, como nas outras grandes cidades, os indiciados de cor "se beneficiam" de uma vigilância particular por parte da polícia, têm mais dificuldades de acesso a ajuda jurídica e, por um crime igual, são punidos com penas mais pesadas que seus comparsas brancos. E, uma vez atrás das grades, são ainda submetidos às condições de detenção mais duras e sofrem as violências mais graves. Penalizar a miséria significa aqui "tornar invisível" o problema negro e assentar a dominação racial dando-lhe um aval de Estado (Wacquant, 2011, p. 11-12).

As tensões relacionadas à população preta e/ou parda no Brasil refletem diretamente naqueles que estão encarcerados, pois as prisões são majoritariamente ocupadas por pretos e pardos, corroborando para os dados sobre o perfil da população prisional, que tem cor e classe social. Poder-se-á observar que a escravidão e a segregação racial legal foram substituídas pelo encarceramento em massa como um sistema de controle social racial. Nesse sentido, Eliane Dias, advogada e coordenadora do SOS Racismo em São Paulo afirma: “Feita para esconder e não dar voz, a nova segregação social e racial foi e é ratificada pela justiça com o genocídio da juventude negra, cadeias mais cheias a cada dia e julgamentos que não são igualitários”.

Poder-se-á desenhar muitas teorias a partir dos pesquisadores que tratam das questões raciais se as relacionarmos com o perfil da população presa no Brasil. Para tanto, irei utilizar autores como Ângela Davis que, em seu livro “Estarão as Prisões Obsoletas”, de 2018, corrobora com as ideias amparadas por aqueles que defendem o *Abolicionismo Penal*, como Alessandro Baratta (1987), o qual sustenta que o problema central da violência está, principalmente, nas desigualdades sociais geradas pelo modelo de produção capitalista, que transformou os espaços prisionais em espaços de adestramento dos sujeitos desprovidos dos meios de produção a fim de que esses não possam reivindicar melhores condições de trabalho e, consequentemente, de vida.

Silvio de Almeida (2018), através de seu livro “Racismo Estrutural” nos ajuda a compreender de forma sistemática os principais conceitos que envolvem o racismo no Brasil, como os conceitos de raça e racismo e de que forma estão presentes em nossa sociedade.

Outra pesquisadora que ajudará a organizar as ideias em torno das questões raciais é Michelle Alexander, jurista estadunidense e ativista de direitos civis. Em seu livro “A Nova Segregação: Racismo e Encarceramento em Massa” de 2018, o qual deu origem ao documentário 13ª Emenda, produzido pela *Netflix*, a autora mostra que, assim como no Brasil, a população carcerária é composta majoritariamente por pessoas negras e pobres e acrescenta em sua análise, dentre outras coisas, que o sistema judicial criminal é um dos produtos direto do racismo. Segundo Ana Luíza Ribeiro Flauzina apud Alexander (2018, p11):

Entende-se que há uma produção simbólica, um sentido atrelado à raça, que vai se sofisticando e se sedimentando no tempo. Ao se falar em escravidão, na segregação racial e na prisão, pensa-se fundamentalmente no corpo negro. É a corporeidade negra, portanto, o dado constante na retórica do terror, transmutando-se apenas nas estruturas formais de controle.

A partir das leituras citadas acima, pergunto se o modelo de punição analisado, inicialmente por Foucault em *Vigiar e Punir* (2008), perdura até o presente, visto que a prisão em pleno século XXI ainda visa a *docilizar* os indivíduos a fim de torná-los sujeitos obedientes

e dispostos a reintegrar à sociedade, seguindo o modelo de sociedade definido pela classe dominante. Ancorada em outras leituras, acredito que o modelo defendido por Foucault (2008) sofreu adaptações, pois, para ele, o cárcere representa o modelo de controle disciplinar, entretanto, tornar-se-á necessário refletir e situar o cárcere num contexto histórico, cuja gênese está nas origens do internato na Inglaterra com a apreensão daqueles considerados vagabundos, ladrões e autores de pequenos delitos. A prisão surge como alternativa para a não convivência com aqueles que não se adaptaram o modelo de produção capitalista.

1.3 A CRIMINOLOGIA CRÍTICA E A QUESTÃO DO ESTIGMA

No contexto de criminalização da pobreza surge a defesa de uma criminologia capaz de situar o indivíduo criminoso ao contexto social e econômico em que está inserido. Baseia-se na suposição de que o mal não é mais simples qualidades, atos ou qualidades individuais que estão presentes em alguns objetos. Para ser considerado um desviante ou um *outsider*, segundo a terminologia introduzida por Becker (2008, p15), não é preciso fazer muito, basta ser diferente do "comum" ou fora da média que certa sociedade entende pelo termo "natural", ou seja,

quando uma regra é imposta, pode ser considerado um tipo especial aquele que provavelmente a violou, alguém de quem não se espera que siga as regras estabelecidas pelo grupo. Essa pessoa é considerada um estranho.

Deste modo, pergunto, também, se a criminologia crítica dará conta de "fazer desaparecer a estigmatização quase irreversível que sofre o delinquente na sociedade capitalista". Nesse aspecto, um importante conceito torna-se necessário para a compreensão das especificidades dos sujeitos presos: o conceito de estigma (Goffman, 1975). Segundo o autor, o termo foi cunhado pelos gregos e refere-se às marcas corporais, que denotavam algo de excepcional ou perverso que caracterizava o estatuto moral do sujeito estigmatizado. Marcas causadas por cortes ou queimaduras indicavam que o indivíduo poderia ser um escravo, um criminoso ou até mesmo um traidor, uma pessoa a ser evitada. Verificou-se que o termo continua a ser usado de maneira equivalente ao significado original, mas se refere principalmente à suposta desonra ou descrédito de um indivíduo e não necessariamente às características físicas do usuário.

Nessa perspectiva, Goffman (1975, p. 13) define o estigma como "um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo", em que uma determinada característica diferencial imprevista (atributo) é transformada pejorativamente em uma característica estereotipada para a qual toda a atenção é voltada. Para ele, o estigma pressupõe atenção a um determinado assunto, como se não houvesse outras peculiaridades dignas de consideração:

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso (Goffman, 1975, p.13).

Nesse sentido, o conceito de estigma torna-se extremamente relevante para a compreensão da dinâmica, que permeia o interior das prisões e que reverbera diretamente nas práticas dos demais atores presentes nestes espaços.

CAPÍTULO II - PANORAMA SOBRE AS PRISÕES E SUAS ESCOLAS NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO

Nesse capítulo apresento os dados das prisões e da população prisional do Brasil e do Estado do Rio de Janeiro disponíveis na plataforma Sisdepen/Infopen. No primeiro momento, o objetivo é explicitar e problematizar as informações obtidas na tentativa de traçar um perfil dos sujeitos que habitam as prisões, assim como o funcionamento delas, apresentando o número de estabelecimentos penais disponíveis no Brasil, com foco no Estado do Rio de Janeiro, com as devidas especificações, diferenciando os tipos de instituições e penas, tal como, quais instituições penais dispõem de escolas e como elas funcionam.

Diante de um cenário complexo no qual se encontra o Estado do Rio de Janeiro, desde a década de 1990, pesquisar sobre a situação das prisões e dos presos tem sido um desafio para aqueles que desenvolvem seus trabalhos nessa área.

2.1 A INVISIBILIDADE DAS PRISÕES NO BRASIL

As prisões são locais esquecidos pelo poder público e pela sociedade³, é o lugar que recebe aqueles que não se adequam e que, porventura, descumprem as regras estabelecidas nos marcadores legais. Esses lugares são vistos como “terreno baldio⁴” das políticas públicas, nos quais as ausências são, praticamente, parte do espaço. De acordo com Wacquant (2011,p 11), “o sistema penitenciário brasileiro acumula com efeito as piores jaulas do Terceiro Mundo, mas levadas a uma escala digna de Primeiro Mundo, por sua dimensão e pela indiferença dos políticos e do público”.

Consciente que a neutralidade é um instrumento ideológico, as análises aqui dispostas perpassam pelo materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx (2008) que, com as devidas atualizações, até os dias atuais.

Rusche e Kirchheimer, da Escola de Frankfurt dos anos de 1930, retomados por Melossi e Pavarini, no livro Cárcere e a Fábrica de 2006, demonstraram em sua tese a relação mercado de trabalho/poder e “propôs a tese de que cada sistema de produção descobre o sistema de punição que corresponde às suas relações produtivas”.

³ De acordo com Guimarães e Machado, 2014, muitos apenados acabam esquecidos nos presídios, em virtude do abandono familiar, não tendo assim, um alicerce. E como já vivem em um ambiente, no qual o tratamento é desumano e ainda sem ajuda da família, acabam estes muitas vezes se tornando pessoas piores do que já eram antes mesmo de estarem presos.

⁴ Termo utilizado pelo professor Dr. Elionaldo Fernandes Julião em uma de suas aulas fazendo referência a Antônio Carlos Gomes da Costa que costumava se referir aos espaços de privação de liberdade como “terreno baldio” das políticas públicas.

Como coloca MARX; ENGELS, (2003, p. 150). “Se o homem é formado pelas circunstâncias, o que é preciso é formar as circunstâncias humanamente”. E, é sobre formar circunstâncias humanamente possíveis para a defesa de uma educação de qualidade, que pontuo com essa tese, pois os espaços de privação de liberdade estão repletos de circunstâncias desumanas, como assinala o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMPB, 2020), quando explicita que, apesar dos marcos legais que defendem o respeito a dignidade dos apenados, ainda precisamos evoluir no tratamento e respeito aos direitos fundamentais dos sujeitos presos que, enquanto cumprem medida de prisão, estão apenas com o direito de ir e vir suspenso.

Seguindo a linha de pensamento marxista e adepto à criminologia crítica, Loïc Wacquant professor de sociologia e pesquisador estadunidense, faz críticas às estruturas de dominação e, desde a década de 1980, escreve sobre as questões que envolvem o encarceramento em massa. Ele explica, em seu livro “As Prisões da Miséria” (2011), que os espaços de privação, mesmo possuindo características próprias, reproduzem a mesma lógica dos sistemas econômicos e sociais, cujo foco está nas populações “marginais”. Como pobres, negros, moradores de rua ou de comunidades carentes e, portanto, consequentemente mais vulneráveis⁵.

Segundo Wacquant (2011), pessoas vulneráveis estão mais expostas e, praticamente, na mira do sistema neoliberal, o qual, entre outras coisas, estimula uma competição desigual entre os membros da sociedade. Essas pessoas, normalmente, moram em comunidades e até mesmo nas ruas e são vítimas de toda forma de violência e preconceito, inclusive das autoridades policiais.

Entretanto, é preciso ratificar que pobreza e marginalidade não estão necessariamente relacionadas, mas que estar à margem torna-nos mais suscetíveis aos riscos provocados pelas mazelas oriundas do sistema econômico e social. O apelo utilizado pela publicidade cujo objetivo é a criação de desejos que podem ser materializados através do consumo, desperta para a busca de um modelo ideal de vida e de corpo, fazendo com que aqueles que, porventura, não se enquadrem nesse modelo preestabelecido pelas classes dominantes, sintam-se à margem estimulando assim, a busca pelo pertencimento, que para muitos não pode ser alcançado. Como coloca Rocha (2005, p.124), “O consumo assume lugar primordial como estruturador dos valores e práticas que regulam relações sociais, que constroem identidades e definem mapas culturais”.

⁵ Segundo Rosane Janczura (2012), no artigo Risco ou Vulnerabilidade Social? A vulnerabilidade refere-se aos indivíduos e às suas suscetibilidades ou predisposições a respostas ou consequências negativas.

Todavia, a proposta dessa tese não é avaliar ou analisar os fatores psicossociais que levam as pessoas a cometerem delitos, mas como veremos nos próximos tópicos, o tipo penal que mais aprisiona no caso do Brasil, é tráfico ou associação ao tráfico, permitindo-nos pensar sobre quais os motivos levam as pessoas a cometerem tal crime e, como tal situação pode estar relacionada aos desejos intrínsecos gerados pelo neoliberalismo.

Decerto que, independentemente dos motivos, os sujeitos encarcerados, em sua maioria, cometeram crimes, dado o trâmite legal julgado pelo sistema judiciário e, apesar de dispormos de várias correntes criminológicas que podem até não concordar com a dosimetria da pena ou com as formas de punição para determinados crimes, essas pessoas estão no sistema cumprindo as medidas de privação pelas quais foram julgadas.

Todavia, vale salientar que o perfil dos sujeitos encarcerados que veremos mais adiante neste capítulo reforça a tese endossada pela criminologia crítica, a qual defende que a maioria dos presos são pobres, negros e moradores de comunidades, coadunando com as análises de Wacquant (2011), de que as pessoas mais vulneráveis estão mais expostas e, portanto, em risco iminente de serem presas.

2.2 PRISÕES DO BRASIL: PRERROGATIVAS LEGAIS

Para desvelar os processos que engendram o sistema penal brasileiro com suas peculiaridades e vicissitudes, tornar-se-á necessário revisitar o Artigo 5º de nossa Carta Magna promulgada em 1988, que trata dos direitos fundamentais de todo cidadão brasileiro, inclusive daqueles que estão em cumprimento de medida de privação nas unidades penais do Brasil. A ideia é trazer para o debate o fato que as pessoas presas devem ter seus direitos fundamentais respeitados, pois embora estejam aprisionadas continuam cidadãos brasileiros e como todo cidadão devem ter seus direitos reconhecidos.

O *caput* do Artigo 5º traz a seguinte redação:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Adiante, o artigo enumera diversas prerrogativas legais acerca dos direitos e deveres individuais, onde busco destacar os seguintes incisos:

X - São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial;

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;
 LXII - a prisão de qualquer pessoa e o local onde se encontre serão comunicados imediatamente ao juiz competente e à família do preso ou à pessoa por ele indicada;
 LXIII - o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado;
 LXIV - o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial [...].

Tais preceitos legais como os citados acima, devem ser observados para que se concretize, mesmo nas prisões, a dignidade da pessoa humana e o devido processo legal, sendo também requisitos de sua validade.

Não obstante, não é preciso ser especialista ou operador do direito para perceber que o próprio Estado, representado pelas forças policiais, desrespeita os incisos do Artigo 5º da Constituição de 1988 e os demais marcadores legais, como a Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84), o código penal, além dos tratados e conferências os quais o país é signatário. Consoante com o descrito acima, o relatório do CNMP discorre:

É importante registrar que, embora as pessoas privadas de liberdade não possuam todos os direitos dos indivíduos livres, as restrições a si impostas só o devem ser na medida do estritamente necessário. Fora desses limites, qualquer restrição será, validamente, tida como abusiva. A Constituição garante aos “presos o respeito à integridade física e moral” (art. 5º, inc. XLIX). O Código Penal e a Lei de Execução Penal também, neste aspecto, são claríssimos: O preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral (art. 38, Código Penal). Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei (art. 3º, LEP). Nos artigos 40 a 43 da LEP vem prevista uma lista *numerus apertus* dos direitos dos presos condenados ou provisórios, atribuindo a qualquer autoridade o respeito à sua integridade física e moral. No art. 45, §1º, há a proibição expressa de sanções que coloquem em perigo a integridade física e moral do condenado (Conselho Nacional do Ministério Público, 2020).

Isto posto, perceber-se-á que, apesar das prerrogativas legais e dos esforços daqueles envolvidos com a efetivação dos direitos humanos das pessoas presas, o Brasil ainda está distante do reconhecimento de que o modelo prisional existente não cumpre o papel, antanho proposto, de reintegrar o indivíduo desviante à sociedade. Tornar-se-á necessário pensar em outros modelos para conter a escalada de violência no Brasil.

Nesse contexto, emergem as pesquisas pela defesa de outros meios de punição do desvio, as quais serviram de base para o desenvolvimento da criminologia crítica e doravante dos estudos sobre o conceito de incompletude institucional incongruente com a defesa da prisão como instituição total.

Os defensores da criminologia crítica acreditam em um novo modelo de “ressocialização” e, parte do pressuposto que os *desvios* cometidos por aqueles que pertencem às classes sociais menos favorecidas devem ser interpretados, na maioria das vezes, como

resposta individual, e “não-política”, às condições que impõem as relações de produção e distribuição capitalista.

A verdadeira reeducação do condenado, será aquela que permita transformar essa reação individual e irracional, na consciência política dentro da luta de classes. Quando o delinquente consegue adquirir a consciência de sua própria condição de classe e das contradições da sociedade em que vive, esse é o momento em que adquire sua verdadeira reeducação (Bittencourt, 2007, p.103).

Na esteira do debate sobre a situação das prisões e as formas de punição do sujeito desviante, emerge também na discussão acadêmica, o conceito de instituição totais, defendida por Goffman (1975, p.11). O pesquisador define instituição total

como um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

Nas instituições totais o sujeito perde sua individualidade e adquire características impostas pela instituição para fins de homogeneização. Nas prisões, os apenados usam roupas iguais e precisam aprender a responder aos comandos sempre da mesma forma, além de terem todos os itens, ainda que de higiene pessoal, controlados. O controle e a disciplina dos corpos, como destaca Foucault (2008), é uma das principais características das instituições totais.

2.3 ESTABELECIMENTOS PENAIIS DO BRASIL

Segundo o último levantamento realizado pelo SISDEPEN em dezembro de 2022, o Brasil conta com 1.458 estabelecimentos penais, sendo 1.142 masculinos e 123 femininos. Desses, 434 são destinados ao recolhimento de presos provisórios e 429 ao regime fechado. No gráfico a seguir estão disponíveis os números e os tipos de estabelecimentos penais do Brasil.

O que define os tipos de estabelecimentos penais basicamente é a finalidade original das unidades. De acordo com a LEP, penitenciária é a unidade prisional destinada aos condenados a cumprir pena no regime fechado, enquanto as colônias agrícolas, industriais ou similares são destinadas aos presos do regime semiaberto e a casa do albergado, aqueles em regime aberto.

Detentos provisórios devem aguardar o julgamento em cadeia pública. Há ainda os hospitais de custódia, onde deve cumprir medida de segurança quem cometeu crime por algum problema mental e foi, por isso, considerado inimputável ou semi-imputável.

Todavia, para essa tese, interessa-me analisar apenas o regime fechado, o qual inclui o provisório, local onde estão os presos que aguardam julgamento. Para fins de compreensão do objeto analisado, as tabelas abaixo apresentam quantos e quais são os tipos de unidades penais distribuídas no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro.

Tabela 1 - Estabelecimentos Penais no Brasil

Categoria: Estabelecimentos Penais	Masculino	Feminino	Misto	Total
Total de estabelecimentos penais	1.142	123	193	1.458
Estabelecimento destinado ao recolhimento de presos provisórios	374	29	31	434
Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime fechado	374	37	18	429
Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime semiaberto	119	15	2	136
Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime aberto ou de limitação de fim de semana	9	0	2	11
Estabelecimento destinado ao cumprimento de medida de segurança de internação ou tratamento ambulatorial	11	1	15	27
Estabelecimento destinado a diversos tipos de regime	237	34	79	350
Estabelecimento destinado à realização de exames gerais e criminológico	3	0	0	3
Patronato	1	0	0	1
Outro	14	7	46	67
Não Informado				75

Fonte: SISDEPEN, dezembro de 2022.

Tabela 2 - Estabelecimentos Penais Rio de Janeiro

Categoria: Estabelecimentos Penais	Masculino	Feminino	Misto	Total
Total de estabelecimentos penais	40	5	6	51
Estabelecimento destinado ao recolhimento de presos provisórios	10	0	1	11
Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime fechado	15	1	0	16
Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime semiaberto	7	0	0	7
Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime aberto ou de limitação de fim de semana	0	0	0	0
Estabelecimento destinado ao cumprimento de medida de segurança de internação ou tratamento ambulatorial	0	0	3	3
Estabelecimento destinado a diversos tipos de regime	6	3	1	10
Estabelecimento destinado à realização de exames gerais e criminológico	3	0	0	3
Patronato	0	0	0	0
Outro	2	1	1	4
Não Informado				-1

Fonte: SISDEPEN, dezembro de 2022.

2.4 OS SUJEITOS QUE HABITAM AS PRISÕES: REFLEXOS DA POLÍTICA DE TOLERÂNCIA ZERO

A discussão suscitada a partir das análises marxistas sobre as consequências do modo de produção capitalista na sociedade, inspirou os estudos sobre a efetividade das prisões e quem são as pessoas que habitam esses espaços.

Pesquisadores como Pavarini (2017), Wacquant (2011) e Alessandro Baratta (2002), argumentam que, entre outros fatores, as questões econômicas e sociais, influenciam diretamente no aumento da criminalidade que reflete nos altos índices da população carcerária mundial, especialmente em países como EUA e Brasil que adotaram a política pública de segurança conhecida como “tolerância zero”, para resolver as desordens suscitadas pela desregulamentação da economia.

A política de tolerância zero, com a desculpa de organizar a sociedade e coibir a violência visando, supostamente, restabelecer a “qualidade de vida” da população, ganhou adeptos das mais variadas classes sociais, que esperam da polícia mais rigor nas operações de combate à criminalidade. “A ideia-força reside em que o caráter sagrado dos espaços públicos é indispensável à vida urbana e, ao contrário, que a desordem na qual se comprazem as classes pobres é o terreno natural do crime” Wacquant (2011)

O reflexo da política de tolerância zero pode ser visível a partir dos dados que mostram o aumento nos índices de pessoas presas no país. Não obstante, nosso país figura na terceira colocação dos países que mais encarceram no mundo, perdendo apenas para EUA e China.

No que diz respeito ao perfil das pessoas presas no Brasil, notar-se-á que a maioria esmagadora é composta por homens, pretos ou pardos, com pouca ou nenhuma escolarização, reforçando a ideia de que a população carcerária, do Brasil, tem cor e classe social.

De fato, o racismo do sistema de justiça não se dá como uma espécie de “cegueira” em relação à raça, mas como uma *incapacidade* de reconhecer o quanto o fator racial é determinante. Por ser deliberadamente “daltônico” – e não cego – é que o sistema de justiça mantém seu funcionamento seletivo e pode sustentar um discurso que apregoa a neutralidade (e a imparcialidade), ao mesmo tempo que opera de modo seletivo contra pessoas negras. (Almeida, in Alexander, 2018).

Tabela 3 - Quantidade de pessoas presas por faixa etária

Categoria: Quantidade de pessoas presas por faixa etária	Homens	Mulheres	Total
Item: 18 a 24 anos	130.374	1.919	136.293
Item: 25 a 29 anos	160.231	7.598	167.829
Item: 30 a 34 anos	130.872	6.747	137.619
Item: 35 a 45 anos	169.329	9.823	179.152
Item: 46 a 60 anos	66.093	4.140	70.233
Item: 61 a 70 anos	11.423	543	11.966
Item: Mais de 70 anos	2.686	60	2.746
Item: Não Informado	110.473	10.429	120.902

Tabela 4 - Quantidade de pessoas presas por cor de pele/ raça/ etnia

Categoria: Quantidade de pessoas presas por cor de pele/ raça/ etnia	Homens	Mulheres	Total
Item: Branca	187.095	9.989	197.084
Item: Preta	102.281	4.396	106.677
Item: Parda	318.995	16.361	335.356
Item: Amarela	6.961	178	7.139
Item: Indígena	1.462	141	1.603
Item: Não Informado	164.687	14.194	178.881

Tabela 5 - Quantidade de pessoas presas por grau de instrução

Categoria: Quantidade de pessoas presas por grau de instrução	Homens	Mulheres	Total
Item: Analfabeto	18.266	580	18.846
Item: Alfabetizado sem cursos regulares	30.718	966	31.684
Item: Ensino Fundamental Incompleto	302.426	13.187	315.613
Item: Ensino Fundamental Completo	76.893	3.321	80.214
Item: Ensino Médio Incompleto	107.628	5.698	113.326
Item: Ensino Médio Completo	75.082	5.880	80.962
Item: Ensino Superior Incompleto	7.932	999	8.931
Item: Ensino Superior Completo	4.767	613	5.380
Item: Ensino acima de Superior Completo	281	36	317
Item: Não Informado	157.488	13.979	171.467

2.5 A ESCOLA E A PRISÃO NO BRASIL

Quando pensamos em educação em espaços de privação de liberdade, nos desperta curiosidade sobre o funcionamento das escolas nesses locais. De fato, as condições de trabalho são muito diferentes das escolas extramuros, não apenas pelo aluno que frequenta, mas pela condição em que se encontram e principalmente pela arquitetura prisional cujo principal foco é a segurança.

A arquitetura prisional apesar de não seguir fielmente o modelo panóptico⁶ analisado por Foucault (2008) e concebido pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785, tem como característica principal manter o preso em constante vigilância, seja por meio dos policiais penais ou por câmeras de vigilância. A ideia do controle total dos corpos, nos remete às questões suscitadas por Goffman e Foucault sobre instituições totais e disciplina, como foi colocado acima.

⁶ O panoptismo baseia-se, de acordo com a teoria da panóptica de Michel Foucault, em poder impor comportamentos em toda a população com base na ideia de que estamos sendo observados. Procura generalizar um comportamento típico dentro de um intervalo considerado normal, punição de desvios ou premiando-se bom comportamento. Revista Conhecer e Pensar, 2017.

Apesar da aprovação da Lei n. 12.245/2010 a qual determinou que os estabelecimentos penais tenham “salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante”. Segundo o levantamento do Depen, apenas 48% das unidades têm sala de aula, 32% delas têm biblioteca, 18% oferecem salas para os professores, 14% têm salas para reuniões ou encontros com a sociedade e 9% das unidades possuem sala de informática.

Na prática, o espaço físico da escola funciona como um “puxadinho” da prisão. Normalmente, a escola se estabelece, em um local que não foi pensado e/ou planejado para funcionar uma unidade escolar. Em algumas unidades a escola fica, praticamente, ao lado do local em que os presos chamam de buraco, Booking, solitária, isolamento ou outros apelidos. A nomenclatura depende de cada unidade penal, mas na realidade, corresponde a celas individuais, destinadas ao que eles chamam de “castigo”. No geral, são espaços pequenos e sem ventilação e principalmente sem contato físico com os demais.

O estranhamento e a novidade fazem parte do cotidiano daqueles que trabalham no espaço prisional, pois só sabemos como está a atmosfera da prisão ao chegarmos na unidade. Muitas vezes passamos pelas duas portarias principais, mas somos surpreendidos e aconselhados a não entrar na escola. Neste caso, aguardamos em uma espécie de área livre, que existe entre a entrada principal e a escola, até que a direção entre em contato com a DIESP explicando a situação.

A maioria das unidades penais de privação têm duas portarias para revista. Na primeira, temos nossos pertences revistados manualmente e passamos pelo detector de metais, na segunda, nossos pertences passam pelo detector.

Os policiais penais raramente ficam na mesma portaria, há uma espécie de rodízio que, segundo eles, serve para não criarem vínculos, tanto com as visitas, quanto com as demais pessoas que trabalham na prisão, como professores, enfermeiros, entregadores (...)

Respeitando as devidas proporções, assim como os presos também somos vigiados. Tal situação pode até parecer confortável para alguns, dado que compartilhamos o mesmo espaço com aqueles que cometeram delitos, mas em compensação também é limitador, pois tudo que poderíamos utilizar como recurso para aprendizado do aluno, como um filme ou música, precisa de um memorando que pode ser ou não aprovado pelo diretor da unidade.

E, é sobre a utilização dos recursos didáticos e paradidáticos que a escola inserida nas unidades penais se diferencia completamente das extramuros. Então, como instituir uma modalidade de ensino que implica na utilização de novas formas de aprendizagem como recursos multimídias e tecnologia, se na escola não dispomos sequer de acesso à internet?

2.6 A ESCOLA E A PRISÃO NO RIO DE JANEIRO

Pensar as dinâmicas que envolvem a educação e o funcionamento das escolas em espaços prisionais implica deslocar-se para uma realidade profundamente distinta daquela vivenciada nas escolas extramuros. No contexto prisional, o tempo não se organiza de acordo com a lógica do relógio convencional, mas assume ritmos próprios, condicionados pelo cotidiano dos internos e pela organização de cada unidade penal.

No âmbito desta pesquisa, foram analisadas duas escolas prisionais localizadas em um complexo penitenciário no município de Japeri, no estado do Rio de Janeiro. Embora o complexo seja composto por três unidades prisionais, apenas duas contam com escolas. Não há informações oficiais sobre a ausência de oferta educacional na terceira unidade, existindo apenas especulações que não puderam ser confirmadas no decorrer da investigação.

As diferenças entre a escola prisional e a escola extramuros se manifestam desde aspectos aparentemente simples, como o horário de início das aulas, até questões mais estruturais, como a própria incerteza quanto à realização das atividades escolares. Situações como revistas gerais ou episódios de instabilidade na unidade podem suspender integralmente o funcionamento da escola. Nesses momentos, os professores permanecem em espaços internos do presídio aguardando autorização para entrada, o que evidencia um ambiente marcado pela imprevisibilidade. Soma-se a isso a percepção de que parte dos agentes de segurança não reconhece a escola como uma atividade prioritária no interior da unidade.

De modo geral, o horário das aulas compreende o período entre 9h e 16h, com intervalo para almoço entre 12h e 13h. Os docentes ingressam na unidade pela manhã e aguardam a condução dos estudantes até a escola, tarefa realizada por monitores internos. Esses monitores são designados pela direção da unidade prisional, com base em critérios como comportamento, ainda que tais critérios não sejam plenamente transparentes para a equipe escolar.

Na modalidade híbrida ou semipresencial, os estudantes recebem apostilas do CEJA correspondentes ao seu nível de escolaridade, enquanto os professores assumem um papel predominantemente de mediação, atuando no esclarecimento de dúvidas. Entretanto, um dos principais entraves desse modelo reside na organização das turmas, que reúnem estudantes em diferentes níveis e módulos de aprendizagem. Essa heterogeneidade inviabiliza a proposta de atendimento individualizado prevista no Parecer nº 60/2018, evidenciando um descompasso entre a política educacional formulada e as condições concretas de sua implementação.

Nesse contexto, a relação entre educação e segurança no interior das unidades prisionais revela uma assimetria de poder que tende a subordinar a escola à lógica disciplinar do sistema.

A partir das contribuições de Michel Foucault, é possível compreender a prisão como um espaço de vigilância e controle, no qual diferentes instituições — entre elas a escola — passam a operar sob a mesma racionalidade disciplinar. Dessa forma, a educação, que em outros contextos poderia assumir um papel emancipador, encontra-se limitada por regras, rotinas e decisões que priorizam a segurança em detrimento dos processos pedagógicos. Tal cenário não apenas reduz a autonomia docente, como também fragiliza o sentido da escolarização para os estudantes, que passam a vivenciar a escola mais como uma extensão do controle institucional do que como um espaço efetivo de formação crítica e transformação social.

CAPÍTULO III - OS OLHARES DOCENTES SOBRE A TRANSIÇÃO DA MODALIDADE PRESENCIAL PARA SEMIPRESENCIAL NO SISTEMA PRISIONAL DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo apresento os resultados da pesquisa organizados em três seções. A seção inicial denominada “A primeira etapa da pesquisa: dialogando com as respostas aos questionários”, ocorreu através de um formulário na plataforma *Google Forms* respondido por nove docentes de um total de 18 lotados em duas unidades escolares do sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro, ambas no município de Japeri. A segunda seção corresponde à segunda etapa da pesquisa e se intitula “A segunda etapa da pesquisa: aprofundando perspectivas”, que consistiu em um grupo focal com três docentes dos nove respondentes da primeira fase da pesquisa. A terceira seção denominada “Os resultados da pesquisa: os questionários e o grupo focal em diálogo” se propõe a identificar acordos e tensões apresentados pelos docentes que participaram da pesquisa através do questionário e do grupo focal.

3.1. A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA: DIALOGANDO COM AS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

3.1.1 Sobre os docentes

Todos os docentes participantes da pesquisa, cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino, trabalham no município de Japeri, sendo que seis atuam em escola inserida em espaço de restrição de liberdade a mais de sete anos, dois a mais de cinco anos e apenas um tem menos de três anos de atuação.

Três docentes residem em Queimados, dois em Nova Iguaçu e um em Mangaratiba, Mesquita, Mendes e Paracambi respectivamente. Ressalto que os docentes não migraram de outros estados, pois são naturais do estado do Rio de Janeiro, majoritariamente da Baixada Fluminense (três de Queimados, dois de Nova Iguaçu, dois do Rio de Janeiro, um de Paracambi e um de Mendes).

Com relação à cor/raça os docentes se autodeclararam da seguinte forma: três pardos, três brancos, dois pretos e um negro⁷. A idade varia entre 38 e 62 anos, observando-se uma concentração na faixa etária entre 40 e 60 anos (sete docentes).

⁷ O IBGE classifica a população brasileira em cinco categorias de cor ou raça baseadas na **autodeclaração**: branca, preta, parda, amarela e indígena, não contemplando a categoria “negro” como opção de autodeclaração. Nesse

No que tange à formação, oito docentes informaram ter cursado pós-graduação, sendo que cinco cursaram especialização, um o Mestrado, um o Doutorado, um o Pós-Doutorado. Apenas um dos participantes tem apenas o curso superior completo. Todos afirmaram que trabalham em sua área de formação e quatro afirmaram que seus cursos de Ensino Médio ou Graduação contemplavam a formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou EJA prisional através de Disciplinas (duas para dois docentes) e estágio.

Ainda sobre a formação, cinco docentes fizeram algum tipo de formação continuada no campo da EJA ou da EJA prisional e quanto perguntados sobre outras experiências de formação, mencionam cursos e seminários e uma parceria entre o Governo do Estado e a organização não governamental Viva Rio.

3.1.2. Experiência como docente em unidade escolar em espaços de privação de liberdade.

Quando perguntados sobre as motivações que foram determinantes para a atuação na EJA em unidade de Privação de Liberdade a maioria dos participantes indicou mais de uma razão. Um conjunto minoritário de repostas diz respeito a aspectos relacionados à carreira docente como trabalhar em uma única escola, redução do tempo de trabalho e compensação financeira através de gratificação.

Nesse caso podemos observar que a carreira docente é atravessada por diversas nuances e alguns casos que deveriam parecer normais acabam se confundindo com privilégios. Muitos professores se veem obrigados a cumprir suas rotinas de trabalho divididas em duas e até três escolas, com escalas extenuantes. A opção de atuar em uma unidade prisional, possibilita além do cumprimento da carga horária em uma única unidade, uma jornada diferente das escolas tradicionais, que normalmente possuem 3 turnos com intervalos de ao menos 1 hora entre os turnos. Outro ponto que acaba se tornando atrativo para a atuação docente nesses espaços são gratificações, por lotação e difícil acesso, que somadas não contabilizam R\$ 600,00 nos proventos dos docentes.

Um segundo conjunto de respostas diz respeito à “busca por uma experiência diferenciada”, “dar contribuição para uma sociedade melhor”, “proporcionar uma mudança de pensamento”, “refletir a vida dos estudantes antes da escola”.

Observe, entretanto, que a principal motivação (citada por três docentes) é a possibilidade de atuar em um espaço escolar que pode contribuir para a ressocialização dos

sentido, o termo “negro” é geralmente utilizado como uma categoria analítica e política, que agrega indivíduos que se identificam como pretos e pardos.

estudantes apenados. Nas palavras dos docentes: “Oportunidade de atuar na ressocialização deles”, “a busca por um espaço da educação como forma de ressocialização” e “acreditar na Educação como ressocialização”.

Muitos docentes são levados a acreditar que podem contribuir de maneira positiva na vida dos educandos. No contexto das escolas prisionais, essa expectativa costuma estar associada à ideia de reintegração da pessoa privada de liberdade à sociedade. No entanto, essa perspectiva nem sempre se concretiza de forma linear, uma vez que o processo de reintegração envolve fatores que extrapolam o espaço escolar, como as condições do sistema prisional, as políticas públicas e as oportunidades disponíveis após o cumprimento da pena. Ainda assim, a educação pode desempenhar um papel relevante ao ampliar horizontes, promover reflexões críticas e fortalecer a autonomia dos sujeitos.

Um terceiro conjunto de respostas diz respeito a prática educativa mais diretamente como: “melhor resposta nas práticas educacionais” vivenciar “menor pressão da convivência na escola”.

Nas escolas regulares, há uma pressão maior para atividades burocráticas, como preenchimento de diários, entrega de planejamentos e cumprimento de prazos administrativos. Esse cenário tende a sobrecarregar o professor, que passa a dedicar uma parte significativa do seu tempo a tarefas formais, em detrimento da reflexão pedagógica, da inovação didática e do acompanhamento mais individualizado dos estudantes. Como consequência, o ensino pode se tornar mais mecânico, com menor espaço para práticas críticas, criativas e contextualizadas, afetando diretamente a qualidade da aprendizagem.

Os docentes foram instigados a lembrar episódios marcantes durante seu processo de atuação na unidade escolar prisional. Dos nove participantes, três responderam negativamente e um não respondeu. Os demais cinco docentes responderam que vivenciaram situações marcantes na escola prisional, sendo a maioria respostas positivas: um destacou o “reconhecimento do trabalho por alguns internos que passaram pela escola”; outro lembrou os momentos das “formaturas onde os estudantes se sentem valorizados por ter um concluído um ciclo de estudos”; outro docente foi marcado pelo reencontro com ex-estudantes fora do ambiente da escola na prisão: “dois alunos que finalizaram a etapa do ensino fundamental na modalidade presencial me encontraram e deram depoimento sobre o quanto a escola mudou a percepção de mundo. sendo assim, os alunos seguem suas vidas com dignidade e livres”.

Além das memórias positivas, um docente narra que ficou marcado pela “morte de vários alunos no decorrer do tempo” e outro vivenciou uma rebelião enquanto trabalhava.

A quase totalidade dos docentes (oito deles) participaram da modalidade presencial e destacam aspectos positivos da modalidade como a relação com os alunos ao destacar: “a convivência com a turma”, “participação do aluno”, “maior interação entre docentes e discentes”, “a troca de experiência entre professor-aluno”, “o encontro na escola todos os dias”.

A estruturação do trabalho na escola também foi mencionada com destaque para os seguintes aspectos: “melhor organização na dinâmica escolar”, “continuidade das turmas”, “ter um acompanhamento mais próximo”, “ter independência na escolha de conteúdos”.

Docentes relacionam como aspectos positivos aqueles relacionados as conquistas em vários aspectos da vida dos estudantes seja dentro ou fora da prisão, ou seja, contribuições da escolarização no presente e no futuro como “a formatura dos alunos no final de cada ciclo como uma conquista”; a possibilidade de “alunos que não sabiam ler e escrever ao final do ciclo conseguir escrever uma carta a seus familiares”; contribuir para que os estudantes “adquiriram novas habilidades, aumentem sua autoestima e sua perspectiva de reinserção na sociedade após o cumprimento da pena”.

Houve um docente que destacou a própria comodidade profissional e pessoal ao afirmar que “não precisei sair da minha zona de conforto, já que nesta modalidade trabalhei por várias décadas”.

Além dos aspectos positivos, os docentes destacaram também aspectos negativos que variaram entre a falta de infraestrutura da escola e a dificuldade de manter os estudantes frequentando as aulas com regularidade. Sobre a infraestrutura da escola os docentes ressaltam a “falta de espaço para atendimento de um número maior de apenados”, “recursos limitados” e dificuldade de “promover aulas com filmes e debates”.

Sobre a frequência às aulas os docentes mencionaram dificuldades mais gerais como “incentivar os alunos a valorizarem a educação” ou “fazer o aluno ter incentivo para ir à escola”, mas também destacaram questões mais específicas como “cumprir o horário”, obter a “presença dos alunos em todas as atividades”, “manter os alunos na escola”, o que resulta em “reprovações por falta”, “alta rotatividade”, “evasão” e “falta de continuidade educacional”.

Um docente mencionou a “defasagem dos alunos”, provavelmente em relação aos conteúdos escolares. Outro, mencionou, ainda, como um desafio “a formação de docentes para os alunos privados de liberdade”.

3.1.3. A mudança da modalidade presencial para a semipresencial

A primeira pergunta feita aos docentes foi: como você descreveria as mudanças com a implementação do parecer nº 60 de 2018? As repostas revelam posições divergentes e conflitantes, mas também uma certa neutralidade entre oito participantes da pesquisa que responderam à questão.

Observo que a maior parte dos posicionamentos demonstram contrariedade dos docentes com a mudança. Foram utilizadas as palavras ruim e péssima, sem apresentar justificativa, mas um docente descreveu a medida como “negativa, visto que só atende aos interesses numéricos, ou seja, a sala virtual permite matricular um grande número de estudantes”; outro considerou a mudança como “desrespeito com os profissionais da educação, não levando em consideração as realidades escolares”; outro destacou, ainda, que “houve uma desorganização na implementação da modalidade”.

Por outro lado, dois docentes descreveram as mudanças como “boas, pois permitiu um maior número de apenados frequentar a escola. também houve uma desorganização na implementação da modalidade” e como sendo “benéficas, pois estão tentando melhorar, sempre”.

Dois docentes não se manifestam contrários ou favoráveis às mudanças. Um destaca apenas a necessidade de adaptação ao afirmar: “tive que sair da minha zona de conforto e trabalhar em mim, as mudanças, necessárias”. Um outro destacou a importância da “ressocialização dos detentos através da educação, reconhecendo-a como uma ferramenta essencial para reduzir a reincidência criminal e promover a reinserção na sociedade”.

Buscando aprofundar a descrição das mudanças introduzidas na oferta educacional nas escolas pela reforma de 2018 de aulas presenciais para semipresencial, os docentes discorreram sobre benefícios e desafios. Sobre os benefícios, os docentes se dividiram entre dizer que não houve benefícios e destacar o “benefício de aumentar o número de matrículas da escola” ou “a inclusão de mais apenados na escola”. Um outro grupo de docentes destaca benefícios relacionados com “possibilidades de uma educação mais autônoma do educando” e a possibilidade de maior troca conhecimentos entre os estudantes, já que “que entram em contato com várias séries sem sala de aula e os materiais são usados por vários alunos”.

Quanto aos desafios, percebo que elementos considerados como benefícios são também as causas dos maiores desafios identificados pelos docentes. Assim, “mudança de estrutura curricular”, “aplicar o conteúdo”, “melhor aproveitamento das disciplinas para conclusão em

tempo satisfatório” e “fazer com o aluno crie uma autonomia em uma realidade prisional insalubre”, foram considerados como desafio.

Além disso, os docentes indicaram que a modalidade semipresencial pode enfrentar os mesmos problemas do sistema presencial “que é os estudantes se interessarem pelos estudos”, “evitar a “evasão escolar”, “criar mecanismos que cativem os alunos”, “implementação em unidades que tenha uma rotatividade grande de detentos”, “melhor aproveitamento das disciplinas para conclusão em tempo satisfatório” e “como fazer aulas serem criativas dentro de um presídio”.

Surpreendentemente, apenas um docente problematizou a “necessidade de utilização de tecnologias digitais e não digitais”

Pressupondo que as mudanças poderiam provocar impactos na motivação e satisfação pessoal dos professores nas unidades escolares prisionais, perguntei a eles se foram afetados e se sim, de que forma. Apenas dois docentes responderam que não por motivos diferentes: um afirma que “sempre fui a favor da mudança” e a outra destaca sua capacidade de adaptação: “a princípio fiquei muito apreensiva, mas me adaptei rapidamente”.

Os demais sete docentes afirmam que foram afetados, sendo que um não informa de que maneira. Os seis que responderam mencionaram diferentes fatores: a dificuldade de motivar os estudantes: “é mais difícil os alunos se manterem motivados, uma vez que estudam sozinhos”; a presença de “poucos alunos em sala”; a mudança tornou “o trabalho impessoal, fazendo com que atuasse como um tutor, desvalorizando o trabalho educacional”; na mesma direção, o trabalho semipresencial levou à perda da “satisfação das atividades que nós podíamos proporcionar aos alunos, como reflexão diária, levar letras de músicas, poemas, e eles fazerem trabalhos lindíssimos e criativos”.

Dois docentes destacaram, ainda, que se perdeu a possibilidade de fazer atividades fora da sala de aula: “ficamos restritas somente dentro dos muros da prisão”; “o afastamento entre professor-aluno, impossibilitou as aulas fora de sala”. Entretanto, essa possibilidade sempre foi muito remota nas escolas do sistema prisional

Sobre o processo de adaptação às novas diretrizes propostas no parecer em relação à prática docente, mais uma vez não há consenso entre os participantes da pesquisa. Um grupo afirma que foi “fácil”, “rápido e sem trauma” e “foi rápido”, pois gosta de “mudanças”. Neste mesmo grupo há os que relativizaram indicando a necessidade de um tempo para a adaptação: “ainda estou me adaptando; toda mudança merece um tempo apropriado, mas por enquanto, tudo tranquilo”; ou quem enxerga a adaptação como um processo em prol dos estudantes: “é um processo contínuo, estou comprometida com a promoção do aprendizado e do

desenvolvimento dos detentos”. Em ambos os casos, indicam não se opor ou não indicam críticas ao processo.

O outro grupo de docentes, entretanto, enxerga o processo negativamente: foi “ruim” e “horrível”, para dois professores, que não apresentam justificativa. Outros três docentes usaram as palavras “pessimamente”, “muito complicado e exaustivo” e “totalmente negativa”, mas indicando motivações diferentes.

Um dos problemas apresentados está na relação com os estudantes: “para quem está acostumado a fazer o aluno interagir em grupo, essa outra forma é horrível”. Para outro docente, o problema está na plataforma e na falta de recursos: “pois trabalhar com a plataforma é um trabalho complexo e sem recursos”. Um outro problema está na relação com os órgãos do governo do estado que patrocinaram a mudança: “totalmente negativa, sobretudo por não ter tido a participação efetiva da SEEDUC e CECIERJ”.

Prevendo uma mudança na relação entre docentes e seus estudantes em um modelo de escolarização semipresencial e no intuito de aprofundar essa questão formulei a seguinte pergunta: as mudanças afetaram sua relação com os alunos que estão cumprindo pena nas unidades escolares prisionais? sim: de forma? não: por quê? Cinco docentes responderam sim, justificando da seguinte forma:

aumentou o intervalo entre os atendimentos; ficamos semanas e até meses sem ver determinado aluno; isso desvincula isolamento
ficou mais impessoal e mecânica
ficamos muito distante dos alunos impossibilitando o diálogo
lhes pareceu que a remissão da pena ficou mais distante para se conseguir o benefício.

Os docentes que responderam não, por sua vez, destacaram:

não direi a relação, mas os alunos ficaram bem mais distantes do corpo docente
continuo sendo a profissional de sempre, atenciosa e ouvinte
mantive o mesmo comprometimento
continuamos sem falar diretamente que houve mudanças.

Especificamente sobre o impacto das medidas na abordagem pedagógica dos docentes, estes foram unânimes em afirmar que suas práticas pedagógicas foram afetadas. Por um lado, docentes afirmam que o “contato com o aluno erodiu” e destacam dificuldades que antes não tinham como por exemplo, “não dá para aplicar muitas atividades lúdicas” e “a distância entre aluno-professor” que resulta na redução do “papel educacional que passa a ser uma mera formalidade/oferta na unidade prisional, tendo em vista o número de matrículas”. Por outro, no entanto, os docentes ressaltam: “estamos nos adaptando para fazer com que as aulas cativem ainda mais os alunos, aumentando o interesse”; “estamos procurando atuar com maior afetividade e acolhimento”.

Além disso, docentes mencionam uma mudança crucial para as práticas pedagógicas, que é o surgimento de classes multi-etapas, ou seja, além da heterogeneidade presente nas salas de EJA, com a mudança para a modalidade semipresencial, estas passam a conter estudantes das mais variadas etapas de escolarização. Nesse sentido, um docente mencionou: “tenho vários alunos de fascículos e módulos diferentes no mesmo ambiente”.

Tal processo resultou em mudanças na dinâmica da sala de aula como indica um docente: “a abordagem mudou, pois são vários alunos de diferentes níveis de escolaridade; alguns mais avançados se tornaram monitores”. Além disso, faz-se necessário “ensinar o aluno a estudar sozinho”; ou prestar mais “atenção às necessidades individuais, em adaptar meu ensino para atender às necessidades específicas dos detentos”. Há ainda a preocupação em “diminuir o conteúdo, sem que prejudicasse os alunos”.

A forma de organização da sala de sala, que passa a se configurar como multi-etapas, foi importante nessa mudança e por isso entendi ser fundamental aprofundar a compreensão sobre esse aspecto através da seguinte pergunta: a proposta sobre as novas diretrizes afeta o tratamento pedagógico da diversidade de níveis de educação entre os detentos? Se sim, de que maneira? Se não, explique.

Em resposta, cinco docentes responderam que sim, apresentando suas percepções:

difícil atuar com módulos e fascículos diferentes na mesma sala
o aluno não tem muito contato com a escola
porque ficaram mais desanimados para irem à escola
limitando a autonomia do aluno
a população já a margem da sociedade necessita de um currículo diferenciado para esse público.

Entre os docentes que responderam não, um não justificou, mas três assim se posicionaram:

são propostas diferenciadas, mas nada que afete o pedagógico
tudo depende da disponibilidade de aceitar e se adaptar.

Ainda à propósito dos impactos das mudanças no trabalho docente, os participantes foram perguntados sobre estratégias ou abordagens que funcionam bem para engajar os estudantes no processo de aprendizado. Houve um docente que admitiu: “na verdade, estou à procura de uma estratégia”. Os demais docentes mencionaram o aprofundamento de conversas, de diálogos, facilitado pela presença de um grupo menor de estudantes em sala, e de cobranças para incrementar a participação do discente. Mencionaram, do ponto de vista das estratégias didáticas, o desenvolvimento de “projetos específicos”, de “atividades paralelas aos conteúdos ensinados” e de “estratégias lúdicas”. Além disso, dois docentes mencionaram temáticas que

estão desenvolvendo em suas estratégias didáticas: temas que abordem o seu dia a dia na prisão” e “conexão com objetivos pessoais”.

Buscando compreender a perspectiva dos discentes perguntei aos docentes como foi a recepção dos estudantes frente a nova proposta de estruturação da escola na prisão. As respostas foram as seguintes: “bem”; “com desânimo e muitas dúvidas”; “não sabem opinar”; “perceberam que teriam uma menor quantidade de dias para a remissão”; “não foi boa, por que não é igual estar dentro de casa, estudando”; “ficaram confusos”; “não reclamaram, mas o desinteresse deles pela escola aumentou”; “no início como positivo, devido o número de horas para a remição e no decorrer negativo, visto que ninguém se formava e não apresentavam de forma clara os módulos finalizados”; “ainda não foi falado explicitamente com eles”.

Frente a perspectivas negativas sobre a recepção da proposta pelos discentes, busquei aprofundar com os docentes suas percepções sobre o envolvimento dos detentos no processo de aprendizado sob as novas diretrizes, se houve diferenças significativas em comparação com o período anterior ou não. Os docentes, mais uma vez se mostraram divididos sobre essa questão.

Três docentes identificaram mudanças, apresentando aspectos negativos:

Há diferenças sim. Eles (os estudantes) ficaram mais desanimados por estudarem sozinhos
sim: no presencial os alunos são mais participativos
sim, o rendimento escolar diminuiu.

Dois docentes destacaram aspectos positivos das mudanças:

ainda é cedo para haver uma avaliação responsável sobre o assunto, mas podemos notar um interesse maior em relação aos estudos
maior envolvimento por parte dos detentos.

Um docente afirma que houve mudança de “95 por cento”, mas não especificou e outro afirmou que “houve nítidas diferenças”, que atribui “inicialmente como positivas e depois negativas”, mas sem aprofundar sua percepção.

Por último, dois docentes afirmaram não haver diferença, sendo que um não justificou e o outro ressaltou: “nunca quiseram muita coisa, apenas não os vejo dormindo como antes”.

Buscando aprofundar ainda mais as percepções dos docentes sobre a recepção dos estudantes à nova proposta perguntei: você notou alguma diferença nas expectativas dos detentos em relação à educação após a implementação do parecer? se sim, como essas expectativas mudaram? À primeira pergunta, cinco docentes responderam afirmativamente, sendo que quatro, identificaram as expectativas dos discentes de forma pessimista:

baixas expectativas
 porque antes eles conseguiam, no mínimo fazerem uma série; agora nem se
 formam
 diminuiu
 entraram na escola como uma pretensão e no decorrer se decepcionaram por
 não finalizar muitos módulos.

Um único docente se mostrou otimista indicando: “expectativas de acesso a uma educação de qualidade”. Um docente, ainda, indica que as expectativas dos discentes não mudaram ao afirmar que “infelizmente, muitos presos frequentam as aulas por conta de suas remissões”; mas que a nova proposta significa que “eles veem novas oportunidades de saírem mais cedo das unidades prisionais”. Por fim, um docente não respondeu à pergunta.

Supondo que as mudanças na dinâmica da oferta da escolarização provocaram mudanças na relação com demais profissionais que atuam na unidade prisional, indaguei aos docentes: como as mudanças no sistema educacional prisional afetaram sua colaboração com outros profissionais, como psicólogos, assistentes sociais e diretores das unidades escolares? Em resposta quatro docentes afirmaram que não houve mudança. Dois docentes destacaram: “esta colaboração é mínima” e a existência de um “distanciamento entre os setores” sem demarcar se as mudanças alteraram ou não essa dinâmica. Um docente sugeriu que a relação com outros profissionais já foi melhor: “não temos aquela integração, como era antigamente”. E, por último, um docente destaca que a relação mudou “no sentido de ter um trabalho burocrático maior”.

A segurança é um tema premente no trabalho dos docentes que atuam em unidades escolares em prisões. Assim, fiz a seguinte pergunta: você acha que as mudanças propostas no parecer contribuíram para melhorar a segurança e o ambiente nas unidades escolares prisionais? se sim, de que maneira? se não, explique. Seis docentes responderam que não, sendo que um disse que “a segurança continua a mesma” e dois apresentaram a seguinte argumentação:

porque se tiver que acontecer algo, não será essa mudança, que não fará acontecer; e
 tínhamos mais contato com os nossos alunos
 a segurança nas unidades prisionais extrapola a o parecer, ou seja, não teria como dar
 conta apenas o descrito no documento.

Dois docentes argumentaram que sim, sendo que um deles destacou que “o quantitativo de alunos diminuiu”. Outro docente, por fim, indicou: “não consigo fazer essa avaliação”.

A última pergunta sobre o a mudança do presencial para o semipresencial buscava compreender a percepção dos docentes sobre possibilidades de aprimorar o trabalho. Assim, perguntei: Existem aspectos do parecer nº 60 de 2018 que você acredita que poderiam ser

aprimorados ou ajustados para melhorar a educação nas unidades escolares prisionais? se sim, quais; se não, explique.

Dois docentes responderam simplesmente que não. Dois docentes responderam não, mas argumentaram no sentido de demonstrar que o presencial era melhor:

Tem detentos que estão há mais de 40 anos sem estudar. O professor ensinando fica difícil, ainda mais ele estudando sozinho. Eles não têm como estudar dentro das celas, em razão do barulho etc.
na atual circunstância a melhor estratégia seria voltar para o modelo anterior
sou contra o semipresencial.

Outros dois docentes responderam não, mas demonstraram em suas respostas que precisam de mais tempo para avaliar ou que mudanças poderão acontecer:

não, por enquanto; como disse está em fase de avaliação; estudos é só com tempo.
não, mas com o tempo algumas mudanças acontecerão, mas, não sei dizer quando e onde.

Dois docentes deram a entender em suas respostas que poderia haver mais espaço para que pudessem se posicionar: “o parecer foi pouco desenvolvido no processo de implementação” e “poderíamos dar uma opinião mais responsável sobre o que precisa ser ajustado”.

Apenas um docente manifestou explicitamente uma mudança, que na verdade, é uma denúncia de que o parecer não está sendo executado com o previsto: “ele (o parecer) prevê o atendimento por módulo e série separadamente”. Como já indicado anteriormente, o fato de não haver um professor por módulo, resulta que os professores têm que trabalhar com estudantes matriculados em diferentes módulos em uma mesma sala de aula, aumentando a heterogeneidade e dificultando o trabalho. Isso resultou também na redução dos docentes que trabalham no sistema prisional.

A última pergunta feita foi em torno de um dos pilares da educação prisional a saber a reabilitação e a reintegração na sociedade após o cumprimento da pena: Como você vê o papel da educação nas unidades prisionais em termos de reabilitação e reintegração dos detentos na sociedade? A maioria dos docentes entende a escola como sendo um fator importante e positivo na reabilitação e reintegração dos apenados na sociedade:

Vejo como super positivo, visto que a escola é um ambiente acolhedor, rico em conhecimento, aberto ao diálogo, espaço de criação etc. Todos esses fatos, com certeza, reabilitam e devolvem a "vida" do sujeito discriminado, de forma que se informe, se forme e se transforme.

Vejo como sendo uma tentativa positiva de reintegrar o preso na sociedade com mais aprendizagens, mais saberes, novas experiências e conscientização para que não queiram voltar.

Super importante no primeiro passo de reabilitação social.

Muito importante, pois a educação é um meio transformador em qualquer ambiente social; ainda mais no ambiente prisional.

Nós professores, vemos uma luz no fim do túnel, pois quem não tinha tempo ou disposição para estudar, na prisão, querendo, encontra esse tempo. Nós profissionais

da educação, acreditamos nisso e ainda digo mais: vemos frutos verdadeiros. Alunos nossos, que estudaram no outro método (na modalidade presencial), fazendo o ensino superior com louvor e gratidão.

Um docente destacou a importância da força de vontade dos estudantes e seu próprio empenho: “é preciso que realmente queiram as mudanças, e faço o possível para isso”.

Outro docente destacou o a importância da escola dentro da prisão, sem mencionar sua visão sobre a reabilitação e reintegração dos apenados na sociedade:

O importante da escola é a convivência do apenado em um local diferente do coletivo da cadeia e da sua interação com um ambiente que lhe proporciona uma reflexão e diferentes olhares. A escola prisional tem sido um oásis para quem vaga num deserto de incertezas e violência.

Por último, um docente mencionou o tema da remição de pena através dos estudos e a dificuldade dos estudantes para alcançá-la: “a maior dificuldade é a certificação (muitos não concluem) e, conseqüentemente, a remição da pena fica prejudicada”.

3.2 A SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: APROFUNDANDO PERSPECTIVAS

Os resultados de pesquisa produzidos pelo questionário respondido pelos nove docentes que integram esta pesquisa foram organizados, na fase inicial de tratamento, segundo critérios descritivos: distribuição de perfil, agrupamento de respostas por proximidade temática, identificação de consensos e dissensos. Essa etapa é necessária e tem valor próprio — ela garante fidelidade ao material empírico e transparência metodológica. Contudo, a análise não se encerra na descrição: o trabalho interpretativo começa precisamente onde a categorização termina, quando os dados deixam de ser tratados como representações diretas da realidade e passam a ser lidos como sintomas, indícios e condensações de relações sociais mais amplas.

Assim, nesta seção retomo os resultados sobre o perfil docente, a experiência no sistema prisional e a mudança da modalidade presencial para a semipresencial fazendo uma segunda leitura que busca integrar as três dimensões tratadas nas seções anteriores.

3.2.1 Perfil docente: alta qualificação formal em contexto de invisibilidade institucional

3.2.1.1 O paradoxo da qualificação invisível

Os dados de perfil dos nove docentes participantes compõem um quadro que, à primeira vista, poderia parecer reconfortante: trata-se de um grupo com alta qualificação formal. Oito dos nove têm pós-graduação — cinco com especialização, um com mestrado, um com

doutorado e um com pós-doutorado. Todos afirmam trabalhar em sua área de formação. A maioria (seis) está no sistema há mais de cinco anos, o que indica não apenas experiência, mas uma escolha relativamente estável de campo de atuação profissional.

Isso não é um detalhe: é o pano de fundo sobre o qual toda a análise subsequente deve ser lida. A insatisfação com a mudança de modalidade não é apenas resistência à mudança ou conservadorismo profissional. É, em parte, a resposta de profissionais qualificados à percepção de que aquilo que conferia sentido ao seu trabalho — a relação pedagógica contínua e humanizante — foi desmontado por uma política que não os consultou e não os considera.

3.2.1.2 Cor, classe e território: quem ensina em Japeri

Os docentes participantes são majoritariamente oriundos da Baixada Fluminense: três de Queimados, dois de Nova Iguaçu, dois do Rio de Janeiro, um de Paracambi e um de Mendes. Nenhum migrou de outro estado. Em termos de cor/raça, autodeclaram-se três pardos, três brancos, dois pretos e um negro — o que, considerando as categorias do IBGE, coloca a maioria dos participantes no espectro de pessoas negras. Ressalto que essa configuração é muito próxima ao que se encontra entre os estudantes na prisão que são majoritariamente negros.

3.2.1.3 formação para a EJA prisional: uma lacuna estrutural

Apenas quatro dos nove docentes tiveram, em sua formação inicial, algum conteúdo sobre EJA ou EJA prisional. Cinco fizeram formação continuada na área. Esses números revelam que a chegada ao sistema prisional, para a maioria, não foi precedida de preparação específica para o contexto.

Essa lacuna não é uma falha individual: é uma falha do sistema. A ausência de formação inicial específica para a docência em contextos de privação de liberdade é documentada na literatura brasileira como um problema estrutural persistente (Onofre, 2007; Julião, 2009). Formam-se professores para a escola regular, eventualmente para a EJA geral, mas raramente para o ambiente singular da escola prisional — com suas dinâmicas de segurança, suas restrições físicas e sua população adulta marcada por trajetórias de exclusão sistemática.

A evidência de que cinco docentes buscaram formação continuada por conta própria sugere comprometimento que não pode ser naturalizado como obrigação. É, antes, evidência de que o sistema deixou esses docentes sem suporte e eles responderam com iniciativa própria. A política de formação continuada específica para professores em unidades prisionais

permanece, portanto, como uma demanda não atendida — e deve constar de forma mais explícita nas implicações desta pesquisa.

3.2.2 Experiência no sistema prisional: missão educativa, trabalho emocional e os sentidos da escola na prisão

3.2.2.1 Motivações: entre a vocação e a estrutura

Quando perguntados sobre as motivações que os levaram a atuar na educação prisional, os docentes apresentaram dois conjuntos de respostas. Um conjunto minoritário apontou fatores pragmáticos ligados à carreira: trabalhar em uma única escola, ter redução de carga horária, receber gratificação financeira. Um conjunto majoritário invocou motivações de ordem ética e social: “dar contribuição para uma sociedade melhor”, “proporcionar uma mudança de pensamento”, “acreditar na educação como ressocialização”.

Há um relato que fissa essa narrativa vocacional e merece atenção específica: um docente afirmou que sua motivação foi “não precisar sair da minha zona de conforto, já que nesta modalidade trabalhei por várias décadas”. Essa resposta dissonante é analiticamente preciosa: ela lembra que os docentes são sujeitos com interesses concretos e estratégias profissionais legítimas — e que nem toda permanência no sistema prisional é explicável pelo discurso da missão. A diversidade de motivações não deve ser ignorada em favor de uma imagem uniforme de professores-heróis.

3.2.2.2 Episódios marcantes: a dimensão emocional do trabalho docente na prisão

Os docentes foram convidados a narrar episódios marcantes de sua trajetória. Cinco o fizeram; os demais responderam negativamente ou não responderam. Entre os que narram, a maioria descreve experiências positivas: o reencontro com ex-alunos que atribuem à escola uma mudança em suas vidas, a cerimônia de formatura como momento de dignidade, a conquista da alfabetização funcional por um adulto que volta a escrever para a família.

Mas convivem com essas memórias dois relatos de natureza radicalmente diversa: a “morte de vários alunos no decorrer do tempo” e a vivência de uma rebelião durante o período de trabalho. Do ponto de vista teórico, eles são fundamentais. A presença da morte de alunos como memória marcante aponta para uma dimensão do trabalho no sistema prisional que a literatura raramente tematiza: os professores que estabelecem vínculos com estudantes que

morrem — muitas vezes por violência, dentro ou em decorrência da própria prisão. Cabe destacar que o silêncio de quatro docentes diante do convite para narrar episódios marcantes pode ser, ele mesmo, um dado: o silêncio como forma de autopreservação diante de experiências que não encontraram, no espaço institucional, lugar para ser elaboradas.

3.2.2.3 O presencial como espaço perdido: o que a nostalgia revela

Quase todos os docentes (oito dos nove) participaram da modalidade presencial e a descrevem com nostalgia evidente. Os aspectos positivos que ressaltam constroem coletivamente um retrato da escola que o presencial tornava possível: “convivência com a turma”, “maior interação entre docentes e discentes”, “troca de experiência entre professor-aluno”, “continuidade das turmas”, “independência na escolha de conteúdos”, “acompanhamento mais próximo”.

Lida superficialmente, essa visão poderia ser interpretada como resistência conservadora à mudança ou uma visão nostálgica. Mas uma leitura mais atenta revela outra coisa: as possibilidades que os docentes evocam — o diálogo, a troca, a continuidade, a autonomia pedagógica — são exatamente as que possibilitam que o processo educativo ocorra.

Quando professores relatam que, no presencial, podiam “levar letras de músicas, poemas” e que os alunos faziam “trabalhos lindíssimos e criativos”, estão descrevendo o ato de criar, junto com adultos marcados por trajetórias de exclusão, um espaço de expressão, de reconhecimento e de produção simbólica.

Os aspectos negativos do presencial — falta de infraestrutura, dificuldade de manter frequência, evasão — também não devem ser ignorados. Eles revelam que o presencial operava igualmente em condições precárias. A comparação, portanto, não é entre um presencial ideal e um semipresencial imperfeito, mas entre dois regimes de precarização — sendo o segundo mais grave, na avaliação dos docentes, precisamente porque dificultou o que havia de mais valioso no primeiro: a relação pedagógica.

3.2.2.4 A escola como "oásis": entre ressocialização e humanização

A pergunta sobre o papel da educação na reabilitação e reintegração dos estudantes prisionais provocou, nos docentes, as respostas mais eloquentes de todo o questionário. A maioria avalia esse papel de forma muito positiva:

A escola prisional tem sido um oásis para quem vaga num deserto de incertezas e violência.

Vejo como superpositivo, visto que a escola é um ambiente acolhedor, rico em conhecimento, aberto ao diálogo, espaço de criação etc. Todos esses fatos, com certeza, reabilitam e devolvem a "vida" do sujeito discriminado, de forma que se informe, se forme e se transforme.

Essas afirmações são de grande força. Mas a categoria que as organiza — “ressocialização” — precisa ser questionada: a prisão, em sua configuração atual, é estruturalmente incapaz de produzir ressocialização, porque as condições que ela impõe — isolamento, violência, estigma, ruptura dos vínculos sociais — são o oposto das condições necessárias para a integração social.

Isso não invalida o papel da escola — pelo contrário, reforça sua singularidade e importância. O que os docentes descrevem não é propriamente um processo de ressocialização, mas algo mais próximo a um processo de reconhecimento da própria dignidade e da própria capacidade de aprender, de criar e de se relacionar. Entretanto, a escola prisional não devolve ninguém a uma sociedade que nunca os acolheu; ela pode oferecer um espaço de pertencimento e de reconhecimento.

3.2.3 A transição para o semipresencial: precarização, identidade docente e os limites de uma política fragmentada

3.2.3.1 O Parecer n.º 60/2018 como política educacional: entre o proposto e a percepção dos docentes

A justificativa oficial, segundo relato dos docentes, era a existência de “vagas ociosas” nas escolas que “não estavam sendo ocupadas”. A solução proposta — a semipresencialidade — prometia ampliar o número de matrículas e, conseqüentemente, o acesso de mais pessoas privadas de liberdade à educação.

Entretanto, a ampliação formal do acesso, não é, necessariamente, indicador de sucesso, independentemente das condições reais em que esse acesso se dá. O que conta, nessa lógica, é o número de matrículas — não a qualidade do vínculo pedagógico, não a taxa de conclusão, não o impacto sobre a vida dos estudantes. A promessa é inclusiva; o resultado, como os dados desta pesquisa demonstram, é a precarização de um serviço educacional já fragilizado.

A própria lógica de implementação confirma essa leitura. O Parecer previa que cada sala seria organizada por módulo, o que demandaria um professor por módulo e, portanto, mais professores contratados. O que ocorreu na prática foi o oposto: a redução do número de

professores por disciplina. Propunha, ainda, estimular a autonomia dos estudantes, o que não se mostrou factível na perspectiva dos docentes, dadas as condições de estudo possíveis no ambiente da prisão.

3.2.3.2 - A avaliação docente: unanimidade crítica e suas nuances

A avaliação da mudança pelos docentes é majoritariamente negativa. As palavras utilizadas — “ruim”, “péssima”, “negativa”, “horrível” — constituem um vocabulário de rejeição que atravessa boa parte das respostas. Apenas dois docentes descrevem as mudanças como “boas” ou “benéficas”, e mesmo esses qualificam sua avaliação com ressalvas.

Essa quase unanimidade crítica poderia ser interpretada, de forma apressada, como corporativismo ou resistência ao novo. Uma leitura mais cuidadosa sugere outra coisa. Os docentes não rejeitam abstratamente a mudança: eles articulam, com precisão, os mecanismos pelos quais a nova modalidade produz resultados piores para os estudantes — menos conclusões, menos vínculo, menos aprendizado real. Eles têm evidências, construídas no cotidiano de anos de trabalho, de que algo foi perdido.

É revelador que as avaliações positivas venham acompanhadas de esperanças que os próprios resultados da pesquisa não confirmam. Um docente afirma que a mudança é boa “pois permitiu um maior número de apenados frequentar a escola” — mas eles mesmo indicam que o não foi feita uma avaliação da política que sustente tal afirmação.

3.2.3.3 A relação professor-aluno como núcleo do ato pedagógico — e o que acontece quando ela é desmontada

O tema que mais concentra a crítica docente ao modelo semipresencial é a deterioração da relação professor-aluno. Os relatos acumulam-se com coerência e precisão:

Aumentou o intervalo entre os atendimentos; ficamos semanas e até meses sem ver determinado aluno; isso desvincula.

O trabalho semipresencial tornou o trabalho impessoal, fazendo com que atuasse como um tutor, desvalorizando o trabalho educacional.

A perda da satisfação das atividades que podíamos proporcionar aos alunos, como reflexão diária, levar letras de músicas, poemas, e eles fazerem trabalhos lindíssimos e criativos.

Esses relatos não descrevem apenas uma preferência metodológica: eles descrevem a destruição das condições de possibilidade do ato educativo. As possibilidades que os docentes

mencionam — o diálogo, a troca, a continuidade, a autonomia pedagógica — são exatamente as que permitem que esse processo ocorra.

É significativo que um docente tenha descrito a mudança como a transformação do professor em “tutor”, com explícita conotação de desvalorização. A tutoria pressupõe estudantes com autonomia de estudo consolidada, ambientes sem restrições físicas e acesso a recursos de apoio variados. Nenhuma dessas condições está presente no contexto prisional — o que torna a aplicação do modelo semipresencial, nesse contexto específico, não apenas inadequada, mas estruturalmente contraditória com os objetivos que enuncia.

3.2.3.4 As classes multi-etapas: o aprofundamento da heterogeneidade como efeito de uma política inacabada

Um dos efeitos mais concretos e reveladores da implementação do semipresencial foi a constituição de classes compostas por estudantes em módulos, séries e fascículos completamente diferentes. Docentes descrevem essa configuração:

Tenho vários alunos de fascículos e módulos diferentes no mesmo ambiente.
A abordagem mudou, pois são vários alunos de diferentes níveis de escolaridade;
alguns mais avançados se tornaram monitores.

A heterogeneidade na sala de aula que o semipresencial produziu é analiticamente distinta da heterogeneidade de origem que já caracterizava as turmas de EJA, que sempre trabalhou com adultos em diferentes pontos de sua trajetória de vida e de escolarização. De fato, pesquisas co campo, há muito problematizaram o paradigma da homogeneidade como pressuposto equivocado. Mas há uma diferença fundamental entre a heterogeneidade de experiências de vida — que é um recurso pedagógico quando bem aproveitado — e a heterogeneidade curricular forçada produzida pelo sistema de fascículos e módulos independentes, em que cada estudante está em um ponto diferente de uma grade curricular hierarquizada.

A resposta espontânea indicada na pesquisa— alunos mais avançados tornando-se monitores dos demais — indica, por um lado, a falência do sistema, dado que estudantes são recrutados para suprir o que a política tornou impossível ao professor; por outro lado, a prática revela práticas colaborativas que são comuns em salas de aula de EJA.

3.2.3.5 Motivação discente: remição, autonomia e os paradoxos do aprendizado em cativeiro

Os docentes foram perguntados sobre a recepção dos estudantes à nova modalidade e sobre suas expectativas. As respostas revelam um quadro de desmotivação predominante:

No início como positivo, devido o número de horas para a remição e no decorrer negativo, visto que ninguém se formava.
O desinteresse deles pela escola aumentou.

Esses dados permitem avançar sobre uma das questões mais delicadas da educação prisional: a relação entre motivação instrumental — estudar para obter remição de pena — e motivação intrínseca — estudar porque o aprendizado tem valor em si. Estudantes que chegam à escola prisional motivados pela remição frequentemente descobrem, no contato com professores comprometidos, razões mais profundas para permanecer.

Esses processos pressupõem tempo, continuidade e relação. O semipresencial dificulta as condições para que ocorram. O resultado é que sem a presença e o acompanhamento que tornavam o aprendizado intrinsecamente motivador, e com um sistema tão burocrático que a motivação instrumental — a remição — também se torna ilusória (porque a conclusão de módulos é rara e o processo é longo e confuso), os estudantes ficam sem razão efetiva para continuar.

3.2.3.6 Segurança, controle e educação: a tensão constitutiva da escola prisional

Seis dos nove docentes afirmam que a mudança de modalidade não contribuiu para melhorar a segurança. As justificativas revelam uma percepção estrutural importante: “A segurança nas unidades prisionais extrapola o parecer, ou seja, não teria como dar conta apenas o descrito no documento”

Esses relatos apontam para um dado que a análise das políticas educacionais prisionais raramente enfrenta diretamente: a prisão moderna é organizada em torno de princípios de vigilância, classificação e normalização (Foucault, 2008) que são fundamentalmente distintos dos princípios de uma educação emancipatória. A escola dentro da prisão existe nessa tensão.

A mudança para o semipresencial pode ser compreendida, sob essa ótica, como uma resolução da tensão em favor do controle: menos professores, menos movimento, menos espaço de diálogo coletivo, mais burocracia individual. Uma escola mais silenciosa pode ser do ponto de vista da gestão prisional, uma escola mais segura. Mas, do ponto de vista pedagógico, é precisamente uma escola menos escola.

3.2.3.7 A ausência de avaliação com a participação dos docentes

Um dos elementos mais reveladores que emerge da pesquisa é a denúncia de que o projeto-piloto iniciado com as cinco escolas nunca foi formalmente avaliado, ou pelo menos não o foi com a participação dos docentes, apesar de ter ultrapassado em um ano seu período de duração previsto. A ausência de avaliação ou a sua existência sem a participação dos docentes não é um esquecimento burocrático, mas uma postura política. Sistemas que avaliam suas políticas criam a possibilidade de que os seus resultados produzam consequências, de que os resultados insatisfatórios gerem mudanças.

Entretanto a ausência de uma avaliação que promovesse a ampla escuta dos docentes, não significa a SEEDUC não tenha tomado a decisão de expandir o modelo. No dia 1º de abril de 2025, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro o parecer 11 do Conselho Estadual de Educação (anexo V) que resolve

Autorizar, em caráter definitivo, a oferta dos Ensinos Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com oferta semipresencial, nas unidades escolares públicas estaduais destinadas ao atendimento de pessoas em privação de liberdade, e dá outras providências.

Em seu histórico, o referido parecer menciona a existência de uma avaliação contínua com várias instituições do estado e da sociedade civil:

A ação foi desenvolvida em forma de parceria e diálogo com o Ministério Público (MPRJ), a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), o Fórum EJA, o Fórum Nacional de Educação nas Prisões (FNEPIS) e a Secretaria de Administração Penitenciária - SEAP, onde cada ente, dentro de suas prerrogativas, auxiliou tanto nos processos e procedimentos de implantação, quanto avaliando continuamente a oferta.

Cabe destacar, entretanto, o Fórum EJA do Estado do Rio de Janeiro, bem como pesquisadores do campo do país afora, não manifestam aderência ao ensino semipresencial ou à Educação à distância. Esse tema vem gerando críticas severas desses mesmos pesquisadores às essas modalidades de oferta de EJA por serem aligeiradas, por promoverem certificação em massa e pela suposição de que geram o fechamento de turmas presenciais, fenômeno preocupante que vem assolando no país.

3.3 A SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: APROFUNDANDO PERSPECTIVAS

A segunda fase da pesquisa consistiu na realização de uma entrevista coletiva para a qual tomei como inspiração a técnica de grupo focal (Dias, 2000) que foi realizada por mim juntamente com minha orientadora, professora Sandra Sales, com três docentes que

participaram da primeira fase da pesquisa. Em função do sigilo em relação à identidade dos docentes, resolvi nomeá-los como: Theo está no sistema há 10 anos; Guga trabalhou por oito e não trabalha mais no sistema e Lina trabalha no sistema também por oito anos.

Foi informado que faríamos as perguntas e que cada um ficasse à vontade para responder primeiro e que os demais também pudessem à vontade para complementar ou para divergir. Foi informado, ainda, que na primeira fase da pesquisa, houve algumas poucas questões de consenso, mas que a maioria das questões, como vocês sabem, não havia consenso. Assim, esse é um instrumento de pesquisa que, além de economizar tempo no sentido de reunir individualmente, um grupo maior no mesmo momento possibilita um diálogo no sentido Freiriano, que não significa só concordar. É dialogar para entender o que cada um pensa, as convergências, as divergências.

Foi informado, ainda, sobre a existência de um roteiro com cinco perguntas sobre a educação de jovens e adultos (EJA) em unidades prisionais do Rio de Janeiro, com foco na transição do ensino presencial para o semipresencial, introduzida pelo Parecer 60. Destacamos que o roteiro não é rígido, tem o propósito de organizar a conversa e que seria um roteiro na perspectiva da entrevista semiestruturada, pois poderíamos, a partir das repostas, fazer perguntas no sentido de aprofundar o tema em debate.

As respostas dadas pelos três docentes no grupo focal foram transcritas na perspectiva de aproximar o texto falado do texto escrito (a transcrição encontra-se no Anexo VI. A seguir apresento cinco eixos temáticos construídos a partir da análise das respostas dadas no grupo focal, destacando que essa análise será aprofundada posteriormente e estará completa quando da entrega da versão final da tese.

3.3.1 O impacto na vida do apenado

Os três docentes são unânimes: a escola tem um papel profundo, que vai muito além do conteúdo curricular. Theo menciona dado do DEPEN segundo o qual 8 em cada 10 presos que estudaram — mesmo sem concluir — não reincidiram. Lina desenvolve o argumento de que a experiência escolar reativa memórias afetivas da infância, oferece um espaço de convivência igualitária e respeitosa, e permite que esses homens — muitos dos quais saíram da escola há décadas — ressignifiquem sua trajetória. O ambiente escolar funciona como um espaço de humanização dentro de um sistema desumanizante.

Theo formula o que pode ser chamado de hipótese da situação-limite: a transformação ocorre com mais intensidade na prisão do que fora dela justamente porque a condição de

confinamento extremo cria uma ruptura que força uma revisão de vida. Fora da prisão, o mesmo indivíduo talvez não parasse para pensar sobre sua vida e sobre sua escolarização.

3.3.1.1 Especificidades da escola na prisão

Vários aspectos distinguem essa escola da EJA regular. O perfil do público varia muito entre unidades. Em presídios faccionados há predominância de jovens com poucos vínculos com o trabalho formal, o que se traduz em menor maturidade e comprometimento com os estudos. Em presídios não faccionados predominam adultos mais velhos, muitos com experiência profissional, que levam a escola mais a sério e tendem a permanecer mais tempo.

A interrupção constante do percurso educativo é estrutural: transferências de presídio, escolha pelo trabalho interno, desânimo com o sistema semipresencial e abandono são frequentes. A rotatividade impede a construção de vínculo entre aluno e professor, que todos reconhecem como central para o aprendizado nesse contexto.

A questão de gênero e identidade LGBTQIA+ emerge como tema sensível e importante. O público é 100% masculino, o que cria uma dinâmica escolar distinta. Pessoas trans e LGBTQIA+ são praticamente excluídas da escola — não por regra formal, mas por mecanismos informais de controle. A "galeria da igreja" (galerias controladas por igrejas evangélicas dentro dos presídios) funciona como instância seletora de acesso à escola, exercendo um poder que o corpo docente não consegue contornar. Os professores relatam que estudantes LGBTQ+ aparecem brevemente e desaparecem. Um aluno relatou diretamente a Theo o quanto é difícil existir num ambiente tão machista.

3.3.1.2 O sistema semipresencial (Parecer 60/2018) — o ponto central da crítica

Este é o tema dominante do grupo focal e o ponto de maior convergência entre os participantes: os três são inteiramente contrários ao modelo semipresencial. As críticas são detalhadas e consistentes.

A primeira crítica diz respeito à ruptura do vínculo pedagógico. O modelo antigo permitia acompanhar um aluno do ensino fundamental ao médio, com interação contínua. No semipresencial, o aluno vai à escola para tirar dúvidas e fazer provas. O professor fica à espera. A sala ficou mais silenciosa, os professores falam menos, e a relação que tornava a escola significativa para esse público foi esvaziada. Ocorre também a reunião de estudantes em um

mesmo horário, o acaba compondo uma turma com estudantes matriculados em vários módulos diferentes, contribuindo para a exacerbação da heterogeneidade na sala.

A segunda crítica se relaciona com a burocracia excessiva. A matriz curricular (ver no anexo VII) pressupõe a oferta de cada disciplina tem 8 fascículos, cada um com uma prova e uma atividade bônus — totalizando 16 atividades por disciplina, para cada módulo. O professor precisa controlar manualmente em qual fascículo cada aluno está, em salas com alunos em módulos e fases diferentes simultaneamente. Cada aluno tem uma ficha individual de atendimento. O sistema é descrito como "extremamente confuso" pelos próprios professores.

A queda acentuada nas conclusões também aparece com uma das críticas ao modelo. Guga estima que apenas 1 ou 2 alunos conseguiram concluir o ensino fundamental ou médio pelo sistema semipresencial. Lina confirma: uma formatura que antes reunia dezenas de formandos agora tem cerca de 10.

Ao lado da queda nas conclusões, os docentes destacam que não houve aumento de matrículas, principal justificativa apresentada para a mudança era aumentar o acesso e ocupar vagas ociosas. O resultado real é que o número de matrículas permaneceu em torno de 500 — o mesmo de antes. Lina é direta: "Semipresencial representa muito mais uma precarização da educação no sistema prisional do que um aumento."

A redução do quadro docente é uma das críticas contundentes feitas pelos docentes. O sistema reduziu o número de professores por disciplina ao acabar por estimular turmas multi-etapas. A lógica implícita, identificada pelos próprios docentes, é a de contenção de gastos: se o aluno aprende sozinho pelo fascículo, para que ter vários professores?

Por último, os docentes criticam a ausência de avaliação formal já que o projeto-piloto foi implementado em cinco escolas, com previsão de durar cinco anos. Já passaram seis. Nenhuma avaliação foi conduzida (ou ao menos comunicada aos professores). Foi aprovado um parecer que determina a expansão para toda a rede, mas que ainda não foi posto em prática. Os professores descrevem a situação como a de um "experimento malfeito" que foi simplesmente abandonado.

3.3.1.3 Dinâmicas de poder institucionais

Este é o ponto mais revelador e politicamente denso da sessão. Os professores descrevem uma estrutura de poder que torna a melhoria do sistema praticamente inviável por três razões principais: conflito entre a SEAP e SEDUC, a influência da igreja e a precarização como estratégia na oferta da educação em prisões.

A Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) disputa protagonismo com a Secretaria de Educação (SEDUC). A SEAP organiza mutirões fotogênicos de correção de redações, com carros e equipes, voltados para a mídia. Projetos com reuniões mensais com professores de uma Universidade pública na qual um dos docentes passou a trabalhar, não são aproveitados como poderiam.

A igreja funciona como estrutura de poder econômico e social nas prisões, segundo os docentes. A galeria da igreja é descrita como espaço privilegiado dentro do presídio — mais limpo, com comida melhor. Mas esse privilégio é pago: a igreja funciona como banco, cobra dízimo e empresta dinheiro com juros.

Theo formula a tese mais incisiva: a precarização do sistema educativo não é um efeito colateral — é funcional. Um sistema que não funciona bem permite que outros agentes (facções, milícias, igrejas) capitalizem dentro do vácuo deixado. O sistema prisional do Rio de Janeiro é descrito como "uma fábrica de dinheiro" com lógicas obscuras que extrapolam o que qualquer professor pode enfrentar isoladamente.

3.3.1.4 Convergências e divergências no grupo

Ao contrário da primeira fase da pesquisa (questionários individuais, onde havia poucos consensos), neste grupo focal a convergência é quase total. Os três professores concordam na avaliação negativa do semipresencial, na importância do vínculo pedagógico, e no diagnóstico institucional. A única divergência menor é entre Guga (que atribui o perfil dos alunos da escola à seleção feita pela igreja evangélica) e Theo (que discorda parcialmente, contando o caso de um aluno pai de santo que participava da galeria da igreja por conveniência, não por fé). Isso abre um ponto de reflexão relevante: a adesão religiosa dentro da prisão pode ser instrumental, não necessariamente doutrinária.

3.4 OS RESULTADOS DA PESQUISA: OS QUESTIONÁRIOS E O GRUPO FOCAL EM DIÁLOGO

Colocar em diálogo as respostas dos docentes ao questionário e a grupo focal tem o propósito metodológico de identificar os pontos de convergência que conferem robustez às interpretações e, igualmente, os pontos de divergência ou aprofundamento que revelam dimensões da realidade escolar prisional não acessíveis pelo instrumento fechado. O procedimento se alinha à lógica de triangulação de métodos, adequada à natureza exploratória de uma pesquisa sobre um fenômeno pouco documentado.

Organizei os diálogos nos seguintes eixos temáticos: (a) avaliação da mudança do presencial para o semipresencial; (b) impactos pedagógicos; (c) relação professor-aluno; (d) aspectos administrativos e burocráticos; (e) motivação e satisfação docente; (f) papel da educação na reabilitação; e (g) especificidades do contexto prisional que aparecem apenas no grupo focal ou no questionário.

3.4.1 Convergências entre o questionário e o grupo focal

3.4.1.1 Avaliação majoritariamente negativa da modalidade semipresencial

A rejeição à mudança introduzida pelo Parecer n.º 60/2018 é o ponto de maior convergência entre os dois instrumentos. No questionário, a maior parte dos posicionamentos demonstrou contrariedade: docentes utilizaram palavras como 'ruim', 'péssima', 'negativa' e 'horrível', referindo-se ao processo como 'totalmente negativo' ou 'muito complicado e exaustivo'. Apenas dois dos oito docentes que responderam a essa questão descreveram as mudanças como 'boas' ou 'benéficas'.

No grupo focal, a avaliação negativa foi ainda mais uniforme. Theo afirmou categoricamente: 'Eu avalio como muito ruim. A gente perdeu muito como professor.' Guga declarou: 'Não tem como a gente avaliar positivamente esse sistema.' Lina caracterizou o semipresencial como 'uma precarização da educação no sistema prisional'. Os três participantes foram unânimes na avaliação crítica, o que sugere que, entre os docentes com maior experiência e engajamento reflexivo, a rejeição ao modelo é praticamente total.

Ressalto que a maior uniformidade no grupo focal se deve à composição dos participantes, já que este foi formado por docentes que se mostraram mais disponíveis para contribuir com a pesquisa ao longo de todo o processo. Coincidentemente, todos os docentes eram contrários à implantação da modalidade semipresencial.

3.4.1.2 Empobrecimento da relação professor-aluno

Ambos os instrumentos documentam, de forma consistente, a deterioração do vínculo pedagógico como consequência central da mudança de modalidade. No questionário, os docentes descreveram o trabalho semipresencial como 'impessoal', apontando o 'afastamento entre professor-aluno' e a 'impossibilidade de aulas fora de sala'. Um docente afirmou que a mudança o tornou 'um tutor, desvalorizando o trabalho educacional'.

No grupo focal, a mesma percepção emerge com maior riqueza descritiva. Guga narrou que, sob o regime semipresencial, os alunos vinham apenas 'para tirar dúvida e fazer a prova', gerando distanciamento. Lina descreveu o surgimento de 'turmas' sem vínculos estáveis — 'é outra turma toda semana' — e identificou na rotatividade um impeditivo estrutural para a formação de laços. Theo comparou o novo sistema ao modelo antigo, em que era possível 'explorar um assunto e desenvolver com o aluno', afirmando que esse espaço 'empobreceu muito a sala de aula'.

3.4.1.3 Queda nas taxas de conclusão e certificação

Os dois instrumentos convergem na constatação de que a modalidade semipresencial reduziu drasticamente o número de alunos concluintes. No questionário, docentes mencionaram a 'alta rotatividade', a 'evasão' e o fato de que os estudantes 'não se formavam'. Houve referência direta à dificuldade de certificação como consequência do sistema de módulos e fascículos fragmentados.

No grupo focal, Guga quantificou esse impacto ao afirmar que 'o nome de alunos formandos foi reduzido drasticamente' e que, de toda a sua experiência, 'há um ou dois alunos que conseguiram concluir'. Lina complementou: 'A quantidade de alunos concluintes caiu muito.' Ambos os instrumentos indicam que a promessa de inclusão educacional ampliada pelo semipresencial não se materializou.

3.4.1.4 Complexidade administrativa e burocrática do novo sistema

O aumento da carga burocrática foi registrado nas duas fontes. No questionário, um docente descreveu o trabalho semipresencial como 'complexo e sem recursos', e outro denunciou a ausência de 'participação efetiva da SEEDUC e do CECIERJ' na implementação. A falta de organização na transição foi apontada como problema recorrente.

No grupo focal, Lina descreveu em detalhe a estrutura burocrática: fichas individuais por aluno, provas e atividades bônus por fascículo, ausência de diário de classe e a ausência de obrigatoriedade de frequência. Guga observou que mesmo os professores 'tinham dificuldade de adaptação' ao sistema de registros e que isso dificultava o acompanhamento pedagógico real. O grupo focal oferece, portanto, uma descrição mais concreta e operacional dos mesmos problemas identificados de forma mais genérica no questionário.

3.4.1.5 Salas multi-etapas como desafio pedagógico

A heterogeneidade curricular resultante da não separação por módulos foi registrada em ambas as fontes. No questionário, docentes descreveram a dificuldade de 'ter vários alunos de fascículos e módulos diferentes no mesmo ambiente' e a necessidade de 'ensinar o aluno a estudar sozinho' e de 'atenção às necessidades individuais'. Um docente mencionou que alunos mais avançados se tornaram monitores como estratégia de gestão dessa diversidade.

No grupo focal, Lina detalhou a lógica curricular que origina essa configuração: os módulos 1 a 4 do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, cada um com 8 a 10 disciplinas, cada disciplina com 8 fascículos e provas correspondentes, resultam em uma sala em que cada aluno está em um ponto diferente da sua trajetória. A professora concluiu: 'É muito complicado esse atendimento individualizado ao mesmo tempo.'

3.4.1.6 Papel positivo da escola na socialização e eventual reintegração

Nas duas etapas da pesquisa, os docentes afirmam de forma consistente o valor da escola no contexto da privação de liberdade, mesmo que com gradações diferentes. No questionário, a maioria dos docentes descreveu a escola como 'um ambiente acolhedor, rico em conhecimento', capaz de devolver 'a vida do sujeito discriminado', e como 'fator importante e positivo na reabilitação e reintegração dos apenados'. Formatura e conclusão de etapa foram citadas como momentos simbólicos de alta relevância para os estudantes.

No grupo focal, Lina deslocou ligeiramente o enquadramento, preferindo o conceito de 'socialização' ao de 'ressocialização', e enfatizou a dimensão afetiva e identitária da experiência escolar — o retorno à cadeira, ao caderno, à figura do professor, às memórias escolares de infância. Theo trouxe evidências qualitativas do impacto da escola sobre trajetórias de vida: alunos que, ao ressignificar a educação na prisão, declaravam intenção de não reincidir. Guga acrescentou a observação de que alunos com sentenças longas, que sabiam que ficariam por anos, desenvolviam vínculos mais sólidos com a escola do que os que esperavam sentença próxima.

3.4.1.7 Motivação dos estudantes: entre a remição de pena e o conhecimento

Os dois instrumentos registram a tensão entre o interesse pela remição de pena e o engajamento com o aprendizado. No questionário, docentes anotaram que, com a mudança, os

alunos perceberam que 'a remissão da pena ficou mais distante' e que o processo de conclusão se tornou mais longo e incerto, gerando desmotivação. Ao mesmo tempo, alguns docentes identificaram estudantes com 'expectativas de acesso a uma educação de qualidade'.

No grupo focal, a tensão é explicitada com maiores detalhes. Guga descreveu alunos que frequentavam a escola apenas pela remição e que, ao perceber que o sistema semipresencial tornava difícil a conclusão, abandonavam-na. Theo trouxe a perspectiva de que, mesmo entre os motivados instrumentalmente, a vivência escolar produzia ressignificações mais profundas.

3.4.2 Divergências e aprofundamentos: o que o grupo focal acrescenta

3.4.2.1 Denúncia estrutural: precarização e disputas institucionais

O questionário registra insatisfação com a mudança, mas o faz predominantemente no plano das consequências pedagógicas e profissionais. O grupo focal avança para uma análise de caráter estrutural e político, de maior profundidade.

Lina articulou a tese central: 'O semipresencial representa muito mais uma precarização da educação no sistema prisional do que um aumento da quantidade de matrículas e do acesso à educação. É uma forma de baratear o sistema.' Ela denunciou a redução do número de professores por disciplina — antes cinco ou seis, agora 'mal consegue ter um por disciplina' — e o fato de que o projeto-piloto de cinco anos completou seis anos sem avaliação publicizada, embora haja a decisão de expandir o modelo para toda a rede de escolas prisionais.

Theo adicionou uma camada de análise política mais ampla: “O presídio no Rio de Janeiro é uma fábrica de dinheiro” e “a precarização permite que outras pessoas capitalizem de outras formas.” Guga relatou reuniões da Universidade com a SEAP nas quais 'simplesmente ouvem e não fazem nada', observando que a secretaria responde a demandas midiáticas e não a demandas pedagógicas. Essa dimensão político-institucional não emerge no questionário.

3.4.2.2 Dinâmicas de poder interno ao presídio e acesso à escola

O grupo focal revelou uma dimensão completamente ausente no questionário: as estruturas informais de poder que regulam o acesso dos estudantes à escola. A mediação exercida pelos 'monitores' — representantes de cada galeria, selecionados pelo diretor do presídio — determina quem chega à escola e quem não chega. Como Lina descreveu: “O Minos

traz um perfil diferente do perfil do Radamanto.”⁸ Essa micropolítica do poder (a professora invocou Bourdieu e o conceito de “poder simbólico”) é determinante para entender quem estuda e quem não estuda.

O papel da igreja evangélica como espaço de privilégio dentro do presídio — com melhores condições materiais e acesso preferencial a benefícios — foi identificado como fator que condiciona a composição das turmas. Guga observou que o perfil religioso predominante pode estar ligado à sub-representação de alunos LGBTQIA+ na escola. Theo e Lina descreveram casos de estudantes que declaravam pertencer à igreja por razões estratégicas, não necessariamente por convicção.

3.4.2.3 Exclusão de populações LGBTQIA+ do espaço escolar

O questionário não registra qualquer referência à presença ou ausência de estudantes trans ou LGBTQIA+. O grupo focal trouxe esse tema com considerável riqueza. Theo relatou uma conversa com um aluno gay que descreveu 'como é difícil estar em um ambiente extremamente machista, com regras extremamente machistas.' Lina narrou casos de mulheres trans cujos maridos dentro do sistema não permitiam que estudassem, e a homofobia e a transfobia como obstáculos estruturais ao acesso à escola.

O debate sobre a existência de um presídio específico para pessoas trans no Rio de Janeiro, sobre o papel da igreja na exclusão indireta de estudantes LGBTQIA+ e sobre o 'cerceamento' não declarado formalmente são elementos que o instrumento fechado não poderia capturar.

3.4.2.4 Especificidades do perfil discente segundo a natureza do presídio

O grupo focal introduziu uma tipologia do público estudantil que vai além do que o questionário registrou. Guga distinguiu, com clareza, entre o perfil dos presídios 'faccionados' — com alta concentração de jovens, ligados ao tráfico, com sentenças incertas e visão da escola como etapa temporária — e o perfil de presídios — com presos mais velhos, com sentenças longas, alguns com experiência profissional anterior, que tendiam a valorizar mais a escola e a se vincular a ela de forma mais duradoura.

⁸ Na mitologia grega, Minos, Radamanto e Éaco formavam o trio de juízes do **Submundo** (Hades). Eles eram semideuses e filhos de Zeus que, por terem sido governantes justos em vida, receberam a missão de avaliar as almas e determinar seus destinos após a morte.

Essa diferenciação é analiticamente relevante porque sugere que não existe 'a escola prisional' em sentido unívoco: as condições pedagógicas, os vínculos possíveis e os resultados esperados variam substancialmente segundo o perfil da unidade.

3.4.2.5 Memória escolar e dimensão afetiva da experiência escolar prisional

A dimensão afetiva e autobiográfica da relação dos estudantes com a escola foi explicitada no grupo focal de forma muito mais rica do que no questionário. Lina descreveu em detalhe o que significa para um adulto, muitas vezes afastado da escola há décadas, retornar ao espaço escolar: 'Eles estão resgatando às vezes muitas coisas desse passado escolar [...] uma retomada de uma história que faz parte da vida deles.' A professora mencionou um estudante idoso que havia estado 40 anos fora da escola e estava concluindo o Ensino Fundamental.

Essas narrativas, que o questionário registra apenas de forma pontual — em citações como 'alunos que não sabiam ler e escrever ao final do ciclo conseguir escrever uma carta a seus familiares' — ganham no grupo focal uma dimensão que permite avançar teoricamente sobre o sentido da educação de jovens e adultos no contexto da privação de liberdade.

3.4.2.6 Perfil docente e formação: tema exclusivo do questionário

O questionário dedica uma seção inteira ao perfil sociográfico dos docentes: cor/raça, idade, municipalidade de residência, formação acadêmica (incluindo especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), formação continuada em EJA prisional. Esses dados contextualizam o corpo docente como um grupo com alta qualificação formal, majoritariamente da Baixada Fluminense, com longa experiência no sistema.

O grupo focal não aborda essa dimensão, o que é esperado dado seu objetivo de aprofundamento qualitativo. Contudo, a informação de que Guga deixou o sistema — e que integra o corpo docente de uma Universidade pública onde participa de projeto premiado com visibilidade midiática — é um dado do grupo focal com implicações para a análise da rotatividade e das condições de permanência dos docentes qualificados no sistema prisional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram compreender os impactos da implementação da modalidade semipresencial nas escolas situadas em unidades prisionais, evidenciando um conjunto de contradições entre os objetivos previstos na legislação e a realidade vivenciada por gestores, professores e estudantes. Embora a proposta tenha sido apresentada como uma estratégia para ampliar o acesso à educação e adequar o atendimento escolar às especificidades do contexto prisional, os resultados encontrados indicam que sua implementação tem enfrentado limites significativos, comprometendo tanto a organização do trabalho pedagógico quanto a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os dados analisados revelam que a estrutura física e organizacional das unidades prisionais não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento de uma proposta educacional baseada na autonomia dos estudantes e no acompanhamento individualizado, pressupostos centrais da modalidade semipresencial. Diferentemente do que ocorre em outros contextos educacionais, a realidade do cárcere é marcada por restrições de circulação, limitações de acesso a recursos pedagógicos, rotinas rígidas de segurança e constantes interferências da lógica prisional sobre as atividades escolares. Nesse cenário, torna-se evidente que a simples transposição de modelos educacionais concebidos para outros espaços não garante sua efetividade quando aplicada ao ambiente prisional. Outro aspecto relevante identificado pela pesquisa refere-se à expectativa de ampliação das matrículas. Um dos argumentos utilizados para justificar a adoção da modalidade semipresencial era a possibilidade de atender um número maior de estudantes privados de liberdade. Entretanto, os dados demonstram que essa expectativa não se confirmou. O quantitativo de matrículas permaneceu praticamente estável, indicando que a mudança de modalidade, por si só, não foi capaz de ampliar o acesso à escolarização. Tal constatação leva à reflexão de que os obstáculos à expansão da educação prisional vão além das questões metodológicas, estando relacionados a fatores estruturais, administrativos e políticos que demandam enfrentamento mais amplo por parte do poder público.

Paralelamente, observou-se uma redução significativa no número de professores atuando nas unidades escolares pesquisadas. Esse dado merece atenção especial, uma vez que produz impactos diretos na qualidade da oferta educacional. Com menos profissionais para atender a mesma quantidade de estudantes, os docentes passaram a lidar com turmas compostas por educandos de diferentes módulos, etapas e níveis de aprendizagem. Essa configuração exige a elaboração de múltiplas estratégias pedagógicas simultâneas, aumentando a complexidade do

trabalho docente e reduzindo as possibilidades de acompanhamento individualizado. Como consequência, a atuação do professor tende a se deslocar de uma prática pedagógica planejada e sistemática para uma função mais voltada à orientação e ao monitoramento das atividades propostas.

Essa realidade reforça a percepção de que a flexibilização do ensino, quando não acompanhada de investimentos adequados em recursos humanos e infraestrutura, pode resultar em processos de precarização do trabalho docente. Nesse sentido, a modalidade semipresencial parece ter sido utilizada não apenas como alternativa pedagógica, mas também como estratégia de racionalização administrativa, permitindo a redução do quadro de profissionais sem que houvesse uma diminuição correspondente do número de estudantes atendidos. Embora essa medida possa representar economia de recursos do ponto de vista da gestão, seus efeitos sobre a qualidade da educação ofertada são preocupantes e merecem ser analisados criticamente.

As reflexões desenvolvidas por Michel Foucault contribuem para a compreensão desse cenário ao evidenciarem as relações entre poder, disciplina e instituições. Ao analisar a prisão como um espaço de controle e normalização dos indivíduos, Foucault demonstra como diferentes instituições sociais, incluindo a escola, podem ser atravessadas por mecanismos disciplinares. No contexto investigado, observa-se que a lógica da segurança frequentemente se sobrepõe à lógica pedagógica, limitando a autonomia da escola e condicionando suas práticas às demandas do sistema prisional. Dessa forma, a educação passa a operar em um espaço permanentemente tensionado entre sua função formativa e as exigências de controle características do cárcere.

Da mesma forma, as contribuições de Loïc Wacquant permitem ampliar a análise ao evidenciar as relações entre exclusão social, encarceramento e políticas públicas. Para o autor, as prisões contemporâneas frequentemente assumem a função de administrar populações historicamente marginalizadas, tornando-se parte de uma lógica mais ampla de gestão da pobreza e das desigualdades sociais. Sob essa perspectiva, a educação prisional adquire um papel estratégico, pois representa uma das poucas políticas públicas capazes de promover oportunidades de formação e desenvolvimento humano dentro desses espaços. Entretanto, para que essa função seja efetivamente cumprida, é necessário que a oferta educacional seja acompanhada de condições adequadas para sua realização.

As discussões propostas por Elionaldo Fernandes Julião também dialogam diretamente com os resultados encontrados. Ao defender a educação como um direito fundamental das pessoas privadas de liberdade, o autor destaca a necessidade de superar perspectivas meramente assistencialistas ou utilitaristas da escolarização no cárcere. A educação não deve ser

compreendida apenas como mecanismo de ocupação do tempo ou instrumento de redução da pena, mas como direito humano essencial para a construção da cidadania e para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Os resultados desta pesquisa sugerem que a efetivação desse direito ainda enfrenta importantes desafios, especialmente quando as políticas educacionais priorizam aspectos quantitativos em detrimento da qualidade do atendimento oferecido.

Diante desse quadro, torna-se fundamental refletir sobre os rumos das políticas públicas voltadas à educação prisional. A ampliação do acesso à escolarização é um objetivo legítimo e necessário, mas não pode ocorrer dissociada da garantia de condições adequadas para a aprendizagem. O direito à educação somente se concretiza plenamente quando os estudantes têm acesso a professores qualificados, acompanhamento pedagógico consistente, materiais adequados e ambientes favoráveis ao desenvolvimento das atividades escolares. Sem esses elementos, corre-se o risco de transformar a educação em uma política meramente formal, que amplia indicadores de atendimento sem produzir impactos significativos na formação dos sujeitos.

Por fim, esta pesquisa não pretende encerrar o debate sobre a modalidade semipresencial nas escolas prisionais, mas contribuir para sua problematização. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas investigações sobre o tema, especialmente estudos que analisem os impactos dessa modalidade em diferentes contextos e sistemas prisionais. Da mesma forma, espera-se que as reflexões produzidas contribuam para o aprimoramento das políticas públicas destinadas à população privada de liberdade, reforçando a necessidade de que a educação seja reconhecida não apenas como um serviço ofertado dentro das prisões, mas como um direito fundamental que deve ser garantido com qualidade, dignidade e compromisso social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BARATTA, A. 1987. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011. p. 623-650.
- BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Disponível em: <https://www.leme.uerj.br/wp-content/uploads/2010/10/becker-howard-s-outsiders-estudos-de-sociologia-do-desvio.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2026.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. Criminologia Crítica e o Mito da Função Ressocializadora da Pena. In: BITTAR, W. B. (Org.). **A Criminologia no século XXI**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007, p. 83-108.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio e Maria Alice (org.). **BOURDIEU, Pierre**. Escritos de Educação. 2º ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execuções Penais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 1984. Seção 14.
- BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.
- BRASIL. Resolução CNPCP n. 09, de 2011. **Diretrizes básicas para arquitetura prisional**. Brasília, DF: CNPCP, 2011.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- Caxambu: GT 6, ANPED, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/escola-da-prisao-espaco-de-construcao-da-identidade-do-homem-aprisionado>. Acesso em: 29 de abril de 2023.
- RIO DE JANEIRO (Estado). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 27/2001, de 02 de outubro de 2001.
- RIO DE JANEIRO (Estado). CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEE n. 60/2018.
- COSTA, A.C.G. **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.
- DAVIS, Ângela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DIAS, C. A.. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, Helena Amaral (org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de Cultura sobre o conceito de Homem. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

JANCZURA, Rosane. **Risco ou Vulnerabilidade Social**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012.

JULIÃO, Elionaldo. F. **A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

MACHADO, Nicaela Olímpia; GUIMARÃES, Issac Sabbá. A Realidade do Sistema Prisional Brasileiro e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 566-581, 1º Trimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/ricc - ISSN 2236-5044.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Sagrada Família, ou A crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes*. São Paulo: Boitempo, 2003.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem**. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, dez. 2008.

MICHELLE, ALEXANDER. **A Nova Segregação: Racismo e Encarceramento em Massa**. Boitempo, 2018.

NUNES, Edson. **A gramática política no Brasil: clientelismo e insulamento burocrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / Brasília, DF: Revista Eletrônica da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro - PGE-RJ, Rio de Janeiro, v. 3 n. 1, jan./abr. 2020. 25 ENAP, 1997. Citado por Revista Eletrônica da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro - PGE-RJ, Rio de Janeiro, v. 3 n. 1, jan./abr. 2020.

ONOFRE, Elenice M. C. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

PATERMAN, Carole **The sexual contract**. Stanford, California: Stanford University Press, 1988.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Everardo. *Sociedade do sonho: comunicação, cultura e consumo*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

TAVARES NETO, José Querino; KOZICKI, Katya. DO “EU” PARA O “OUTRO”: A ALTERIDADE COMO PRESSUPOSTO PARA UMA (RE) SIGNIFICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, [S. l.], v. 47, 2008. DOI: 10.5380/rfdufpr.v47i0.15735. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/15735>. Acesso em: 1 jul. 2026.

THOMPSON, Augusto. O Futuro da Criminologia. In: BITTAR, W. B. (Org.). **A Criminologia no século XXI**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007. p. 77-82.

WACQUANT, Lôic. **As prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

ANEXO I – PARECER CEE Nº 60/2018


 Governo do Rio de Janeiro
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
 PROCESSO Nº E-03/001/1731/A/2018
 INTERESSADO: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO.

REQUERIMENTO Nº 3686 de 30/03/18
 DATA 03/09/18
 ASSINATURA 09.10

PARECER CEE Nº 60/2018

Autoriza Proposta Pedagógica, em caráter experimental por cinco anos, de Ensino Semipresencial na Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais

HISTÓRICO

Este processo tem início com o Inquérito Civil 2014.00784901 que tem como objetivo ampliar o atendimento escolar, como previsto em Lei, aos detentos do Sistema Prisional Fluminense com a construção de proposta de modelo de ensino semipresencial para atendimento aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, nas unidades prisionais da rede pública do estado do Rio de Janeiro.

Sendo assim, institui-se Grupo de Trabalho, na Secretaria de Estado de Educação com a participação de diversas representações tais como : SEAP, Fórum EJA, Fórum Prisional, CECIERJ, CEE, entre outros.

Um importante espaço de discussão foi aberto junto ao Ministério Público com o acompanhamento do Promotor Rogério Pacheco e das Promotoras Débora Vicente e Renata Carbonel. Além dos participantes do Grupo de Trabalho.

Durante esses encontros, a Proposta foi discutida e, sempre que necessário, buscou-se adequá-la às realidades dos sistemas prisional e educacional para melhor atendimento aos educando do espaço prisional.

A proposta também foi levada aos diretores das escolas prisionais para apreciação e sugestões.

A Educação escolar em unidades prisionais é um direito que deve ser garantido a todas as pessoas em situação de privação de liberdade que desejem, sendo regulamentada por um rol de leis, pareceres e diretrizes: Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal, o Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014, as Diretrizes

Processo Nº E-03/001/1731/A/2018

Parecer Nº 60/18



Ass. 1 de 2



Nacionais para a Oferta de educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação e Restrição de Liberdade (2010), o Plano Estratégico de Educação no âmbito prisional (2011), entre outros.

Deste modo, a fim de atender as determinações legais, a Secretaria de Estado de educação em parceria com outras entidades elaborou a Proposta, que segue em anexo, de ensino semipresencial das unidades educacionais prisionais, em caráter experimental por cinco anos.

VOTO DO RELATOR

Após análise da documentação apresentada, considero adequada a proposta de modelo de ensino semipresencial para atendimento aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, nas unidades prisionais da rede pública do estado do Rio de Janeiro, e autorizo a Proposta Pedagógica, em caráter experimental, por cinco anos.

CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator.

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2016.

Carlos Eduardo Bielechowsky - Presidente e Relator
 Abigail Rosa Amin
 Alessandro Sathier Leal da Silva
 Angéla Mendes Leite
 Eliongela Nascimento de Lima Silva
 Fabru Ferreira de Oliveira
 Henrique Zaremba da Câmara
 João Carlos Portugal
 Malvina Tania Tuttman
 Marcelo Siqueira Maria Vinagre Mocarzel
 Pedro Paulo B. F. Junior
 Rosana Corina Junca
 Rosana Maria do Nascimento Mendes



CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

O presente Parecer foi aprovado por unanimidade.

SALA DAS SESSÕES, no Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2016.


 Malvina Tania Tuttman
 Presidente



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

**PROPOSTA PEDAGÓGICA EM CARÁTER
EXPERIMENTAL**

**ENSINO SEMIPRESENCIAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NAS UNIDADES
PRISIONAIS**



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

Sumário

APRESENTAÇÃO	3
I. IDENTIFICAÇÃO	5
II. JUSTIFICATIVA	5
III. OBJETIVOS	6
IV. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
V. METODOLOGIA	9
VI. PRINCÍPIOS ESTRUTURAIS IMPORTANTES	11
VII. PERFIL DOS ALUNOS PARA ATENDIMENTO:	16
VIII. DA FORMATAÇÃO DAS TURMAS E DO INGRESSO DOS ALUNOS	16
IX. METAS	18
X. AÇÕES PREVISTAS	19
XI. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	20
XII. ATRIBUIÇÕES E PERFIL DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA NOVA PROPOSTA	21
XIII. FREQUÊNCIA	22
XIV. CERTIFICAÇÃO:	22
ANEXO I	23



APRESENTAÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, constitui um desafio para a gestão educacional para a promoção da reinserção de jovens e adultos privados de liberdade, sem ou com baixa escolaridade, através e a partir da educação, no mundo do trabalho com escolarização adequada. O Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, o Ministério Público, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CECIERJ, Fórum EJA e Fórum Nacional de Educação nas Prisões - FNEPIS, apresenta a nova Proposta Pedagógica de atendimento semipresencial na Educação de Jovens e Adultos aos privados de liberdade nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A proposta oferta uma matriz curricular de referência alinhada a modalidade Educação de Jovens e Adultos, bem como estratégias de aprendizagens compatíveis com as mídias e exigências do século XXI, assegurando na rede estadual de ensino, a continuidade do percurso de escolaridade obrigatória, para permitir que jovens e adultos, que por algum motivo estavam privados do saber básico, concluam em menor tempo esta etapa de ensino, com qualidade social, resultados de aprendizagem e qualidade adequados visando a continuidade dos estudos.

Desenvolver a competência dos estudantes, sem detrimento dos saberes, remete ao exercício de competência exigindo mobilizar conhecimentos e saberes. Esse movimento não é possível sem que o professor, também desenvolva competências para ensinar. Para Perrenoud (1999), "ter um conhecimento ou um saber não é o mesmo que possuir competência. Competência deve ser entendida como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos- os saberes, o saber fazer, as atitudes- para enfrentar determinado tipo de situação, por meio de operações mentais complexas."¹

Antônio Carlos Gomes da Costa destaca as capacidades e competências mínimas, que esses adolescentes e jovens precisam desenvolver para a participação social e

¹ PERRENOUD, Philippe. *Construir competências e virar as costas aos saberes?* *Paino/Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 11, Nov. 1999, p. 15 – 19.



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão da Ensino

participação produtiva no século XXI: Domínio da leitura e da escrita; Capacidade de: fazer cálculos e de resolver problemas; analisar, sintetizar, interpretar dados, fatos e situações; de compreender e atuar em seu entorno social; de receber criticamente os meios de comunicação; localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; planejar, trabalhar e decidir em grupo.

Promover o desenvolvimento dessas competências exigidas no mundo do trabalho comunitário para os sujeitos no século XXI exige o estabelecimento de uma matriz de competências que norteará "o que e para quê ensinar". Desenvolver por meio de metodologias, processos e estratégias estudantes com responsabilidade, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, abertura para o novo, atitudes de colaboração, comunicação, criatividade, autoconhecimento.²

Esse modelo pedagógico alavanca o potencial dos estudantes para aprender mais, agir, repensar e desenvolver seu projeto de vida, ampliar sua autonomia e transformar positivamente o contexto em que vivem. Isso exige um professor capaz de despertar em seus alunos: entusiasmo, o princípio da cooperação, através da construção coletiva e colaborativa do conhecimento, a comunicação, a possibilidade de personalização de seu percurso formativo. Estudantes que falam por si, assumindo o protagonismo nas ações individuais e coletivas na escola, no mundo do trabalho e social.

Isso também implica em provocar, no aprender a conhecer, um olhar sobre seu entorno, sobre o contexto territorial, no qual está inserido, o olhar do mundo. A realidade vivida pelo estudante e/ou grupo é o objeto da reflexão e do diálogo. Diálogo e reflexão constituem a base do aprender ensinando e do ensinar aprendendo, promovendo a interação permanente entre estudantes e educadores. Ação, reflexão, palavração e participação.

² Institucionalizado pela Deliberação CEE No. 344 de 22 de Julho de 2014 como saberes cognitivos e socioemocionais.



I. IDENTIFICAÇÃO

1. Designação

Implementação de Nova Proposta Pedagógica de atendimento semipresencial na Educação de Jovens e Adultos aos privados de liberdade RJ, nas dimensões: curricular, organizacional do conhecimento e da carga horária de permanência no espaço escolar, calendário letivo, corpo docente, formação continuada, material didático e metodologia de ensino-aprendizagem.

2. Organização

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

II. JUSTIFICATIVA

Justifica-se a implementação da nova proposta pedagógica para atendimento às pessoas privadas de liberdade, visto a demanda apontada pelo Ministério Público a partir da constatação de que um pequeno quantitativo de pessoas possui acesso à educação escolar nas unidades prisionais e, ao mesmo tempo o número de vagas ociosas nessas escolas se apresenta significativo.

Com isso, a construção dessa proposta oportuniza o atendimento semipresencial proporcionando um aumento no atendimento escolar por meio da mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem. Tais processos são subsidiados com a utilização de materiais adequados, dialogicidade entre estudantes e professores e ainda desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

A proposta que ora se apresenta é um passo no sentido de garantir o direito à educação apregoados pelos diferentes marcos normativos, tais como: a Constituição brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394 de 1996, a Lei de Execução Penal e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.



III. OBJETIVOS

1. Objetivo Geral:

Implementar a oferta de Educação Semipresencial à clientela do Ensino EJA/Prisional.

2. Objetivos Específicos:

1. Proporcionar cursos de Educação de Jovens e Adultos em níveis de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, com avaliação no processo;
2. Proporcionar cursos e atividades diversas de expansão de conhecimento, atualização e aperfeiçoamento numa linha de educação permanente;
3. Proporcionar oportunidade de complementação curricular e recuperação de aproveitamento aos alunos privados de liberdade da rede pública;

Para os alunos:

- Garantir o acesso à educação promovendo a permanência do estudante com vistas à conclusão na modalidade de ensino ofertada;
- Promover a oferta de uma educação de qualidade garantindo uma formação que favoreça a reinserção no meio social;
- Desenvolver habilidades cognitivas, não cognitivas e de autorregulação;
- Contribuir para a construção da autoestima;
- Desenvolver habilidades para o trabalho;
- Aprofundar a relação de pertencimento do estudante para com a escola;
- Conscientizar-se de hábitos consistentes e claros de normas de convivência;
- Conquistar autonomia de modo a tornar-se sujeito do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver.



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

Para os professores:

- Intensificar suas reflexões sobre a sua ação docente, uma vez que as realidades se modificam e deve haver adequação de sua prática à diversidade apresentada;
- Ampliar a compreensão sobre o universo do estudante, envolvendo os seus interesses, limites e possibilidades;
- Refletir, constantemente, sobre o seu papel de mediador da construção do conhecimento e saberes;
- Perceber a necessidade de inovar hábitos e práticas no exercício da docência.

IV. Fundamentação Teórica

O atendimento educacional à população de jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada compreende-se dentro das necessidades de alcance das determinações legais supracitadas. O Relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no Parecer 11, Carlos Roberto Jamil Cury dispõe sobre o conceito e as funções da Educação de Jovens e Adultos, enfatizando que "a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas". Enquanto função reparadora a EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento. Acrescente-se que esta modalidade de atendimento ultrapassa os limites do ensino regular ao identificar-se a relevância da *educação prisional* como instrumento de ressocialização e de desenvolvimento de habilidades e de educação é notória a determinação da Lei de Execuções Penais – Lei 7.210/1984, art. 10, em que indica a responsabilidade do Estado de assistência ao preso e ao internado objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Em consonância com o que preconiza a legislação citada, e considerando ainda que é dever do Estado assistir aos jovens privados de liberdade no âmbito material, da saúde, jurídico e social, esta Secretaria de Estado de Educação apresenta a nova



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Secretaria de Gestão de Ensino

proposta de ensino semipresencial para as unidades prisionais em cumprimento à responsabilidade desta Pasta quanto à assistência educacional.

Por fim, elencam-se as legislações que nortearam a construção deste documento, a saber:

- A Lei de Execuções Penais – Lei 7.201/ 1984
- A Lei Nº 12.433, DE 29 DE JUNHO DE 2011 (Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho)
- A Constituição Federal Brasileira – 1988
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/ 1996
- A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, desde 1997 Inclui na Agenda para o Futuro EJA, no Tema VIII (Artigo 47) – Direito dos privados de liberdade à aprendizagem.
- 2000 - Dakar - Educação para Todos, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO e os objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000).
- 2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos Parecer 11 – Relator: Carlos Roberto Jamil Cury
- A Lei nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação.
- O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC, 2002).
- 2003-2012 - Ampliação do compromisso de DAKAR – Década das Nações Unidas para a Alfabetização.
- 2005 - Salamanca, Espanha, outubro de 2005 – XV Cúpula Iberoamericana – Plano Iberoamericano de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (PIA). Educação para as pessoas privadas de sua liberdade como um direito humano ao longo de toda a vida. Educando para a Liberdade
- 2007 - Ações educativas do (PRONASCI) Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007, que institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - do Ministério da Justiça. As ações Educativas são levadas a cabo com o MEC em aliança com a UNESCO.



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão do Ensino

- 2007 - Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) – com a colaboração do Ministério da Justiça, por meio do DEPEN – Departamento penitenciário Nacional e o MEC por meio da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- 2007 - Brasília - II Seminário Nacional: Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário.
- 2008 - Brasília – Encontro Regional Latinoamericano de Educação em Prisões.
- 2009 – Bruxelas - Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a ciência e a Cultura, OEI, apóia a formação da Rede Latino Americana de Educação nas Prisões (RedLECE), financiada pela Comissão Europeia e liderada pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP) do Ministério da Educação Nacional da França.
- 2010 – Parecer CNE/ CEB Nº 4 - Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
- 2012 - A Elaboração e Implementação do Plano Estadual de Educação em Prisões.
- O Crescimento da população penitenciária. Praticamente duplicou na última década.
- O Baixo índice de escolaridade e baixa qualificação profissional.

V. METODOLOGIA

A metodologia utilizada consiste na semipresencial, com a disponibilização de material didático autoinstrucional, organizado através de fascículos de modo a possibilitar ao estudante sua autonomia no aprendizado. A organização desse material está em conformidade com o currículo e os componentes curriculares que compõem as áreas do conhecimento da base nacional comum. Os docentes, em suas respectivas áreas do conhecimento, apoiam o processo ensino aprendizagem organizando o atendimento aos discentes em pequenos grupos, realizando oficinas e utilizando os multimídias didáticos.



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão do Ensino

Para os objetivos pretendidos, as oficinas em grupo poderão se desenvolver através de um ou mais componentes curriculares com uma abordagem interdisciplinar, considerando ainda as atividades socioculturais, como exposições, feiras, jornais internos, sessões de debates que contribuem para desenvolver a socialização e para o enriquecimento do currículo.

Para essa proposta o material didático a ser utilizado é o da Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro, organizado em fascículos, por componente curricular, atrativo e com aproximação do cotidiano do aluno, com linguagem direcionada para o público de Jovens e Adultos visando desenvolver sua autonomia de estudo.

Nessa nova proposta pedagógica consideram-se ainda, os seguintes aspectos:

- a) No processo ensino-aprendizagem o currículo será relevante para a vida, pois os jovens e adultos trazem um aprendizado que precisa ser respeitado e relacionado aos conhecimentos formais de cada ciência, com vistas à contextualização do ensino.
- b) No desenvolvimento das competências fundamentais e das habilidades básicas para aprender a aprender, a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Desta forma, o exercício da cidadania será efetivado por meio de vivências significativas, éticas e solidárias, visando à construção da identidade, espírito empreendedor e o respeito aos direitos humanos.

Para a efetiva implementação desta proposta, foi construída uma metodologia educacional completa, composta dos seguintes elementos:

- a) Matriz curricular específica;
- b) Formação de professores;
- c) Material didático impresso do aluno;
- d) Material do professor com sugestões para utilizá-los na dinamização das aulas com material multimeios;
- e) Processo de avaliação do estudante;
- f) Plataforma com acesso para estudantes e professores.



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

Tendo como base a matriz curricular, que será apresentada na próxima seção, o projeto concatena os diferentes elementos acima listados com o desenvolvimento dessa matriz.

O material didático do aluno foi construído de acordo com a proposta da metodologia semipresencial que relaciona o conteúdo das disciplinas com atividades já definidas para a sala de aula.

A abordagem do conteúdo traz um cuidado na linguagem e na elaboração de seções no sentido de incentivar a autonomia do aluno, estimulando-o a buscar referências e a ampliar o seu conhecimento. Essa concepção tem o objetivo de dinamizar o espaço de aprendizagem de forma a fazer o aluno vivenciar a construção do conhecimento, aproveitando a sua própria experiência e a colocá-lo diante do outro, seja professor ou colega de turma, entendendo que todos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Com esta ação conjugada entre material didático do aluno e do professor + formação de professores + elementos de avaliação, pretende-se um processo de ensino ativo, que permita uma sala de aula mais participativa e motivadora, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades para que estes jovens e adultos possam enfrentar melhor a sociedade do conhecimento.

VI. PRINCÍPIOS ESTRUTURAIS IMPORTANTES

Para desenvolvimento da Nova proposta de EJA no sistema aos Privados de liberdade – semipresencial – Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, prevê-se:

- I. Equipe técnica:
 - a) Coordenação Geral Equipe Técnica da SEEDUC-RJ;
 - b) CECIERJ;
 - c) Equipe DIESP;
- II. Matriz de referência estruturada em quatro módulos, dois períodos com ênfase nas áreas de Ciências Humanas e dois períodos com ênfase nas áreas de Ciências da Natureza, subdivididos por disciplinas;



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

2. Material didático estruturado em fascículos relacionados às disciplinas dispostas de forma independente, mas propiciando o caráter interdisciplinar da construção do conhecimento;
 - a) Os fascículos das disciplinas (2) não poderão ser separados, ou seja, o fascículo deve ser oferecido integralmente em um único turno, a fim de usarmos uma única sala para cada módulo.
3. Inscrição dos estudantes, em no máximo, duas disciplinas por módulo, não sendo possível se inscrever em disciplinas de módulos e em turnos diferentes. A saída do aluno para a escola deverá ser, somente, em um dos turnos, manhã ou tarde.
4. A estrutura organizacional dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Artes e Língua Estrangeira e da área de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física) e Educação Física em períodos alternados, não se aplicando aos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, presentes nos quatro módulos.
5. Cada módulo com tempo de duração correspondente a 01 (um) semestre letivo, totalizando para efeito de conclusão do Ensino Médio em até 4 (quatro) semestres letivos, ou 2 (dois) anos. A organização do tempo para construção e desenvolvimento de cada módulo fica a critério de cada estudante.
6. Cada módulo constituindo uma turma independente com matrícula única para o aluno;
7. A identificação das turmas pelos módulos e por ano de escolaridade;
8. Ao término de cada módulo, a escola deverá registrar na Ficha Individual do aluno os componentes curriculares cursados, frequência nos momentos presenciais e suas respectivas notas;
9. Para ser certificado, o aluno deverá ser aprovado em todos os componentes curriculares de todos os módulos;
10. Que o Instrumento de Registro permitirá o acompanhamento processual de todas as atividades realizadas pelo aluno, pela turma e pelo professor;
11. Que a avaliação permeará todo o processo de ensino aprendizagem, considerando o marco legal instituído por esta Secretaria;
12. A oferta da nova proposta apenas no diurno;
13. Quatro tempos de 50 minutos:
 - 9h – 12h 20 (Diurno)
 - 13h – 16h20 (Vespertino)
14. A progressão parcial será ofertada, imediatamente no período subsequente à reprovação do aluno, será promovida por meio de plano de estudos com o



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Secretaria de Gestão de Ensino

- auxílio e orientação do professor responsável pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação processual dos alunos envolvidos nesse processo.
15. Que o registro de progressão parcial será feito em ata própria denominada ATA DE PROGRESSÃO PARCIAL, constando a listagem dos alunos aprovados, com suas respectivas notas e assinatura do professor que avaliou o aluno e diretor da unidade de ensino.

Proposta de Matriz:

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS			
MÓDULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
MÓDULO I	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	80
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	20
	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	40
		EDUCAÇÃO FÍSICA	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	40
		LÍNGUA PORTUGUESA	80
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
MÓDULO II	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	GEOGRAFIA	80
		HISTÓRIA	80
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	20
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	120
	CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		
MÓDULO III	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	120
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	20
	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	40
		EDUCAÇÃO FÍSICA	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	40
		LÍNGUA PORTUGUESA	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	80



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
MÓDULO IV	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	80
		GEOGRAFIA	80
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	20
	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	120
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
CARGA HORÁRIA TOTAL			1680

ENSINO MÉDIO

ANEXO
ENSINO MÉDIO

MÓDULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
MÓDULO I	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA I	40
		GEOGRAFIA I	80
		HISTÓRIA I	80
		SOCIOLOGIA I	40
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	20
	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	80
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA I	80
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
MÓDULO II	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA I	80
		FÍSICA I	80
		QUÍMICA I	80
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	20
	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA II	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA II	80
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
MÓDULO III	CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA II	40
		GEOGRAFIA II	60
		HISTÓRIA II	60
		SOCIOLOGIA II	40



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

MÓDULO IV	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	20
	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	40
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA III	80
		MATEMÁTICA III	80
	CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		460
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA II	60
		FÍSICA II	60
	ENSINO RELIGIOSO	QUÍMICA II	60
		ENSINO RELIGIOSO	20
MÓDULO V	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA	40
		LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA IV	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA IV	60
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			420
CARGA HORÁRIA TOTAL			1720

Observações

- Antes de implementar a nova proposta de EJA, será realizado um processo de mobilização, por meio reuniões com a DIESP e gestores das unidades escolares envolvidas, a fim de que sejam apresentadas as ações previstas, o cronograma estabelecido, os objetivos e as metas da nova proposta objetivando maximizar a apropriação da nova proposta da EJA no sistema Privados de liberdade – semipresencial- por todos os sujeitos envolvidos no processo e, em especial, os educandos.
- A formação de professores terá início no segundo semestre de 2018, antecedendo no início efetivo do projeto, visando à discussão do projeto, a matriz curricular, o material didático do aluno e outros elementos estruturantes. A partir do início do primeiro semestre letivo de 2019, os professores terão a formação continuada com a Fundação CECIERJ e equipe de Formação da SEEDUC, correlacionada com o cotidiano da sala de aula, percorrendo o conteúdo exposto no material didático do estudante, fomentando a criação de novas práticas pedagógicas pelos professores, bem como a experimentação



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

opcional das práticas pedagógicas expressas no material impresso e em multimídia do professor e na questão da avaliação do aluno. A formação deverá ser pautada na ação mediadora dos professores, e, assim, instrumentalizar o fazer cotidiano, de modo que eles vivenciem na formação as estratégias e os fazeres a serem vivenciados.

- A equipe técnica deverá realizar reuniões de avaliação com os professores e gestores para que dessa forma possa acontecer o acompanhamento da nova proposta. Essas reuniões deverão acontecer com regularidade (mensal). O acompanhamento tem como objetivo apoiar o professor no domínio da metodologia; identificar conquistas e desafios; buscar soluções coletivas para superação de desafios; socializar as boas práticas e, assim, realizar formação em serviço.
- A utilização de material formatado para as mídias virtuais, elaborado em consonância com os conteúdos propostos e a metodologia, atenderá as exigências, rotinas e otimização do tempo, buscando estabelecer os vínculos imprescindíveis ao acesso, a permanência e a efetiva terminalidade da educação básica dos alunos da EJA Privados de liberdade.

VII. PERFIL DOS ALUNOS PARA ATENDIMENTO:

Alunos privados de liberdade com idade mínima de 18 anos que estejam no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) ou 1º ano do Ensino Médio, que pleitearem matrícula, comprovando escolaridade, serão automaticamente matriculados nas turmas semipresenciais.

VIII. DA FORMATAÇÃO DAS TURMAS E DO INGRESSO DOS ALUNOS

A nova Proposta de semipresencial atenderá aos alunos matriculados nas escolas piloto para Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

Logo após a efetivação da matrícula na unidade escolar, o aluno encaminhará através da classificação da Unidade Prisional, a documentação pessoal e da última escola em que estudou.

Após a análise do histórico escolar, a unidade de Ensino informa as disciplinas e o material necessário para se terminar os estudos.

Quem não cursou nenhuma série do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou do Ensino Médio (1º ao 3º ano), precisa fazer todas as disciplinas do segmento para o qual deseja se matricular. Mas há situações em que o estudante não pode ser liberado de cursar parte do material didático. Veja!

- Quem concluiu todas as disciplinas de uma determinada série do Ensino Fundamental ou Médio, continuará os estudos de onde parou. A escola irá orientar sobre o material a ser utilizado a partir da análise do histórico escolar.
- Aquele que concluiu parcialmente uma série do Ensino Fundamental ou Médio, ou seja, ficou em dependência em alguma disciplina, pode finalizar a(s) disciplina(s) com pendência naquela série e prosseguir os estudos normalmente nas outras disciplinas sem precisar repetir toda a série na qual não obteve aprovação.
- Os aprovados no ENEM em quase todas as disciplinas cursará somente aquela(s) na qual não obteve aprovação.



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão do Ensino
Previsão para 2019 - 1º Semestre

MUNICÍPIO	ESCOLA	Regime de Ensino	QUANTITATIVO DE TURMAS EF. Anos Iniciais MANHÃ	QUANTITATIVO DE TURMAS EF. Anos Iniciais TARDE	QUANTITATIVO TOTAL DE SALAS DE AULA NA UNIDADE	SALAS DISPONÍVEIS PARA O SEMIPRESENCIAL MANHÃ	SALAS DISPONÍVEIS PARA O SEMIPRESENCIAL TARDE
JAPERI	CE CARLOS PEREIRA GUIMARÃES FILHO	Presencial Ata Carlos da Silva (regime Presencial)	2	2	14	12	12
RIO DE JANEIRO	CE MAURO QUINTANA	Presencial Lemos de Brito (regime Presencial)	3	1	4	5	7
RIO DE JANEIRO	CE ANACLETO DE MEDEIROS	Presencial Evelise de Moraes (regime Presencial)	3	3	8	5	5
RIO DE JANEIRO	CE HENRIQUE DE SOUZA FILHO - NENTE	Presencial Vitoria (regime Presencial)	3	1	6	3	5
RIO DE JANEIRO	CE ROBERTO BURLE MARI	Presencial Tatiana Boas (regime Presencial)	2	2	7	9	5

IX. METAS

- Implementar no primeiro semestre de 2019 oferta diferenciada de EJA, a nova proposta que ofertam EJA de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio;
- Atender, aproximadamente, 960 (novecentos e sessenta) alunos, em média 15 (quinze) por turma respeitando a realidade e espaço físico de cada unidade, em 64 turmas.
- Promover formação continuada de, aproximadamente, 60 (sessenta) professores. As formações devem acontecer de acordo com a proposta técnico-pedagógica apresentada.
- Envolver a equipe gestora da unidade escolar, na execução da nova proposta, realizando, ao menos, 02(dois) encontros semestrais da equipe gestora centrais, com as equipes gestoras regionais e das unidades escolares, ao longo de todo período.
- Limitar em 10% a taxa de abandono e evasão escolar até o final de cada módulo e elevar em, no mínimo, 80% os índices de permanência e conclusão do ensino



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Estudos

médio na modalidade EJA por meio da garantia de um percurso formativo coerente e adequado às especificidades do aluno.

X. AÇÕES PREVISTAS

AÇÕES PREVISTAS
Validação com o Grupo de Trabalho (SUPEI, SUPGP, Inspeção escolar, DIESP, Fórum EJA, Fórum de Educação nas Prisões – FNEPIS).
Validação com o Secretário
1ª reunião com diretores das Unidades Escolares.
Apresentar a nova proposta de atendimento da EJA no sistema prisional, aos gestores das unidades escolares selecionadas de modo a sensibilizá-los para que possam participar ativamente da mobilização da unidade escolar, em especial dos professores e alunos.
Encaminhar ao Conselho Estadual de Educação.
Publicação da Matriz em DOERJ.
Orientar os gestores a matricular e enturmar os alunos no Conexão Educação.
Elaborar, reproduzir e distribuir materiais didáticos, que se fizerem necessários, de acordo com a metodologia e os procedimentos legais.
Adquirir, se houver viabilidade técnica nas unidades escolares, projetor proinfo e mídias para veiculação e utilização das plataformas intra e extrassala de aula por alunos e professores.
Acompanhar a formação continuada dos professores regentes e das equipes técnicas.
Implementação.
Realizar acompanhamento e monitoramento da execução da metodologia de acordo com o planejamento e estratégias propostos na formação.



Governo do Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

XI. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A avaliação no semipresencial se dá, principalmente, por meio das provas, que são realizadas toda vez em que se finaliza o estudo de um fascículo da disciplina. Essas provas são sempre presenciais.

O conteúdo de cada disciplina está dividido em fascículos pré-estabelecidos e caberá ao discente apontar o momento em que se percebe preparado para a realização do processo de avaliação.

Após o estudo de cada fascículo, sentindo-se apto, o aluno se apresenta para ser submetido a avaliação.

Se a nota final de um determinado fascículo for maior ou igual a 5,0 (cinco), o aluno é liberado para estudar o fascículo seguinte da disciplina.

Se não atingir o grau 5,0 (cinco) na prova, o aluno continuará estudando aquele mesmo fascículo. Quando sentir-se preparado, pode solicitar uma nova oportunidade para fazer a prova. No caso de não atingir o desempenho mínimo, o aluno retorna ao estudo com o apoio de outros materiais indicados pelo orientador da aprendizagem.

O projeto prevê os seguintes indicadores de desempenho e de processo de implementação:

1. Indicadores de desempenho:
 - a. Taxa de abandono período de integração
 - b. Taxa de abandono por módulo
 - c. Taxa de conclusão
 - d. Desempenho do aluno na avaliação linha de base
 - e. Desempenho do aluno em avaliação final
2. Instrumentos de acompanhamento da implementação:
 - a. Controle de frequência mensal de visita da equipe técnica às U.E.
 - b. Registro de visita à sala de aula (carimbado pelo diretor e/ou coordenador pedagógico da U.E.) com detalhes sobre:
 - i. Questões estruturais da sala de atendimento,



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado da Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

- ii. Situações administrativas
- iii. Questões pedagógicas
- iv. Observações gerais

c. Registro de planejamento coletivo dos professores

XII. ATRIBUIÇÕES E PERFIL DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA NOVA PROPOSTA

Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas - DIESP

1. Atuar como representante da equipe gestora da SEEDUC nas Regionais;
2. Participar do processo de seleção dos professores e coordenadores pedagógicos, bem como coordenar as ações desses profissionais na execução e acompanhamento do projeto;
3. Encaminhar para a equipe da SEEDUC as demandas de gestão de pessoas e recursos de infraestrutura apresentadas pelas unidades escolares, referente às turmas do projeto;
4. Participar dos momentos de formação, de oficinas, seminários, reuniões e outros;
5. Fornecer aos gestores das unidades escolares, aos coordenadores pedagógicos e aos professores as informações necessárias ao bom andamento do trabalho, com fidelidade e em tempo hábil.

Unidades Escolares

1. Atender as especificidades necessárias à estrutura física da sala de aula para realização da Nova proposta;
2. Assegurar a participação dos professores nas formações;
3. Incluir a turma da Nova proposta no conjunto das ações da unidade escolar.

Professores no atendimento Semipresencial

1. Conhecer a Nova proposta e comprometer-se com os resultados pedagógicos;
2. Participar das formações pedagógicas e das reuniões de planejamento;
3. Organizar e planejar aulas, de acordo com a realidade da turma;
4. Estimular a iniciativa, a criatividade e a cooperação dos alunos;
5. Introduzir, no cotidiano escolar, assuntos de interesse e significância para os alunos;



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

6. Utilizar técnicas que dinamizem as atividades na turma: trabalhos em grupo, pesquisas, debates, entre outras, de acordo com a nova proposta metodológica;
7. Promover de forma instigante a pesquisa e a experimentação;
8. Identificar ações que necessitem de correção e de reforço;
9. Avaliar sistematicamente os alunos e o trabalho realizado;
10. Fornecer ao gestor da unidade escolar e a equipe técnica, as informações necessárias para o bom andamento do trabalho, com fidedignidade e em tempo hábil;
11. Realizar autoavaliação permanentemente;
12. Aceitar a mudança e interesse por novas formas de ensinar e de aprender.

XIII. FREQUÊNCIA

O aluno deve ter, como frequência regular, um (01) comparecimento semanal no mínimo, considerando 60% a distância e 40% presencial.

XIV. CERTIFICAÇÃO:

O certificado de conclusão de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio é conferido a quem for aprovado em todas as disciplinas do currículo.



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

ANEXO I

EMPRÊSTIMO DO MÓDULO

ALUNO:

[illegible]



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão da Educação

O professor é o responsável pela entrega do módulo ao aluno, ou seja, o aluno não pode em hipótese alguma pegar o módulo sem a autorização do professor responsável.

Após a conclusão do módulo o aluno deve devolver o mesmo ao professor e esse guardar no local indicado.

ANEXO II

Relatório Semipresencial – Mês _____

Nome do aluno: _____

Disciplinas: _____ Data início: _____

Data	Módulo	Atividade	Aval.
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

CE CARLOS PEREIRA GUIMARÃES FILHO	DOC II (ÁREA INTEGRADA)	4	4
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	4	2
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2	2
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2
	FILOSOFIA	1	1
	GEOGRAFIA	2	2
	HISTÓRIA	6	2
	LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	2	2
	LÍNGUA PORTUGUESA	7	2
	MATEMÁTICA	5	2
	QUÍMICA	1	1
CE ROBERTO BURLE MARX	DOC II (ÁREA INTEGRADA)	2	4
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	1
	LÍNGUA PORTUGUESA	2	2
	MATEMÁTICA	3	2
	ENSINO RELIGIOSO	2	1
	FILOSOFIA	1	1
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	1	1
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1
	LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	1	1
	HISTÓRIA	1	1
	BIOLOGIA	1	1
	PEDAGOGIA	1	1

Lidia de Sousa Silva

Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental
Matrícula: 5009798-9 / ID: 3438974-1

ANEXO II - PARECER COMITE DE ÉTICA NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.153.299

INTRUMENTOS DA PESQUISA

Aplicação de questionários que serão disponibilizados através de um link do google forms.

Os questionários serão enviados para os e-mails dos professores com uma breve apresentação da pesquisa e com o TCLE.

O questionário terá uma média de 30 minutos para resposta. O roteiro do questionário encontra-se em apêndice.

PARTICIPANTES:

Participantes (professores) que lecionam nas cinco escolas prisionais nas quais funciona o sistema semipresencial/híbrido.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS:

A análise dos questionários será realizada através da análise categorial temática de Bardin (2019).

Desfecho Primário:

A percepção dos docentes em relação ao parecer 60/2018 não atende as especificidades da dinâmica da sala de aula das escolas inseridas em espaços de privação de liberdade.

Critério de Inclusão:

Os critérios de inclusão dos professores foram: a) ser professor efetivo da rede; b) estar atuando desde 2018; c) Atuar em uma das cinco unidades prisionais escolhidas pela SEEDUC/DIESP para adotar o modelo semipresencial de ensino.

Critério de Exclusão:

Já o critério exclusão está relacionado à negativa de participação na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as mudanças relacionadas ao trabalho docente frente à reestruturação proposta

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.153.299

no parecer nº 60 de 2018 do Conselho Estadual de Educação para o funcionamento das unidades escolares prisionais no Estado do Rio de Janeiro.

Objetivo Secundário:

1. Identificar as concepções dos docentes sobre as condições de trabalho disponibilizadas a partir da reorganização das escolas;

2. Compreender como os docentes avaliam as mudanças referentes à organização curricular depois do Parecer nº 60 de 2018/CEE;

3. Identificar como os professores estão construindo as práticas pedagógicas frente às mudanças propostas no Parecer nº 60 de 2018/CEE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa com docentes por meio de aplicação de questionários, reconhecemos que os riscos dessa intervenção pode estar relacionados com o cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; Desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. No caso de identificarmos qualquer desses problemas relacionados acima, encaminharemos os informantes para o setor de atendimento psicológico da UFRRJ.

Benefícios:

Essa pesquisa proporcionará um melhor entendimento da percepção dos docentes que atuam em unidades escolares prisionais e possibilitará novas formas de intervenção e uma melhor compreensão dos impactos do parecer 60/2018.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pela proponente não possuem pendência, segundo as normativas do CEP: RESOLUÇÕES Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticaosp@ufrrj.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL DE ENSINO EM ESCOLAS PRISIONAIS DO RIO DE JANEIRO: A PERSPECTIVAS DOS DOCENTES

Pesquisador: ALINE DOS SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 78445724.6.0000.0311

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.153.299

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa: A modalidade semipresencial de ensino em escolas prisionais do rio de janeiro: a perspectivas dos docentes

Pesquisadora: Aline dos Santos Silva

Apresentação do projeto:

O desenho da pesquisa consta de uma abordagem qualitativa sobre a modalidade de educação semipresencial nas escolas prisionais do Rio de Janeiro na perspectiva dos docentes. Será uma pesquisa descritivo-exploratória com aplicação de questionários com questões abertas e fechadas para os docentes.

Metodologia Proposta:

A abordagem teórico-metodológico adotada nesta tese é de natureza qualitativa, pois além de possuir diferentes tipos de fonte de informações, se aprofundará nos sentidos e significados do trabalho docente nos espaços de privação de liberdade de cinco escolas escolhidas pela Secretaria Estadual de Educação e a Diretoria Especial de Unidades Prisionais e Socioeducativas (SEEDUC/DIESP) para testarem, por cinco anos essa metodologia semipresencial de ensino. A partir desse tipo de abordagem, é possível interpretar a realidade

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.153.298

e compreender as complexidades presentes nas escolas inseridas em unidades penais.

Desta forma, há uma necessidade de apresentação, com detalhes, do ambiente em que a escola está inserida, ressaltando as dinâmicas presentes na prisão, assim como daqueles que estão envolvidos com a educação no ambiente prisional, visto que tudo que acontece na prisão reverbera na escola e consequentemente no trabalho docente.

Nos diferentes capítulos, utilizarei procedimentos metodológicos distintos, por isso apresentarei abaixo como prosseguirei em cada capítulo no que se refere à metodologia.

Capítulo 1: Problemática e análise dos dados disponíveis Sistema de Informações do Departamento Penitenciário (DEPEN) sobre as unidades penais e a população prisional do Brasil com destaque para o estado do Rio de Janeiro. Apresentarei dados numéricos que mostram o perfil da população carcerária, assim como o número de estabelecimentos penais com suas devidas diferenciações. Assim, a partir dos dados, apresentarei gráficos comparativos que podem sulevar e delinear como são os presídios brasileiros e cariocas, assim como quem são os sujeitos presos.

Capítulo 2: Revisão de literatura do tipo integrativa, por possibilitar a pesquisa de diversos tipos de estudos, com o objetivo de extrair a melhor resposta para a pergunta principal da pesquisa. A revisão integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática (Souza MT, Silva MD, Carvalho R, 2010). No caso desta tese, a questão central envolve o trabalho docente em unidades escolares situadas em espaços de privação de liberdade. Assim, foi formulada a seguinte questão de pesquisa: o que a literatura tem produzido sobre as categorias de trabalho docente. A revisão integrativa tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um determinado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado (mendes, Silveira, Galvão, 2008).

Capítulo 3: Pesquisa exploratória sobre as concepções de professores que atuam nas escolas prisionais impactadas pelas mudanças sobre o trabalho docente, como aquelas relacionadas as concepções curriculares, práticas pedagógicas e condições de trabalho.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacorp@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.153.299

2012 e Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a. quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b. quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c. quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos;
- d. quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Segundo as normas vigentes (RESOLUÇÕES Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016), o projeto de pesquisa adequa-se aos requisitos exigidos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto de pesquisa destaca-se por ser um modo de conhecer e refletir sobre as mazelas sociais como a percepção de grupos sociais invisibilizados ou negligenciados pelo Estado, especialmente nas causas e nas consequências que essa invisibilidade afeta na relação da educação e na relação do trabalho docente nas escolas prisionais.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2280467.pdf	19/09/2024 20:40:01		Aceito
Outros	carta_pend_aline_19_09.pdf	19/09/2024 20:39:34	ALINE DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	aline_tcle_19_09.docx	19/09/2024 20:36:22	ALINE DOS SANTOS SILVA	Aceito

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.153.299

Justificativa de Ausência	aline_tcle_19_09.docx	19/09/2024 20:36:22	ALINE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ALINE10_08.docx	10/08/2024 12:16:53	ALINE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_aline_10_08.docx	10/08/2024 12:16:17	ALINE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO.docx	13/06/2024 20:53:43	ALINE DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI_assinado.pdf	20/03/2024 20:30:30	ALINE DOS SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_ALINE_DOS_SANTOS_assinado.pdf	01/02/2024 22:14:41	ALINE DOS SANTOS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 12 de Outubro de 2024

Assinado por:
Maria do Rosário da Silva Rôxo
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

CEP: 23.897-000

E-mail: oticacep@ufrrj.br

ANEXO III – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Questionário para elaboração de Relatório sobre o parecer nº60/2018

B *I* U  

Esse questionário servirá de base para a elaboração de um relatório solicitado pela DIESP-RJ e também para formulação de hipóteses na tese de doutorado realizada pela UFFRJ cujo objetivo é compreender as mudanças relacionadas ao trabalho docente frente à reestruturação proposta pelo parecer nº 60 de 2018 do Conselho Estadual de Educação o qual alterou, em caráter experimental, por cinco anos a oferta da Educação de presencial para semipresencial. Vale ressaltar que nenhuma informação pessoal será exposta em nenhum dos documentos citados.

Declaro estar de acordo em participar da presente pesquisa e que foram esclarecidas as dúvidas relacionadas aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos metodológicos, assim como os riscos e benefícios, sabendo que posso desistir a qualquer momento, durante e após a realização da pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade.

Se aceitar participar, você deve salvar e/ou imprimir este documento para o caso de precisar destas informações no futuro.



☒ Múltipla escolha

☐ Concordo

☐ Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

☒ Respostas corretas (0 pontos)



Obrigatória ☒

Sobre o docente

Descrição (opcional)

Município que trabalha? *

Texto de resposta curta

Município que mora? *

Texto de resposta curta

Sexo *☐ Masculino☐ Feminino☐ Outro**Naturalidade (CIDADE E UF)**

Texto de resposta curta

Cor (autodeclaração) *

Texto de resposta curta

Idade *

Texto de resposta longa

Escolaridade *

- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior Completo
- ☐ Pós-Graduação (Especialização)
- ☐ Pós-Graduação (Mestrado)
- ☐ Pós-Graduação (Doutorado)
- ☐ Pós-Graduação (Pós-Doutorado)

Você atua na área de acordo com sua formação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso tenha respondido "Não" na última questão, Em que área você atua?

Texto de resposta curta

A matriz curricular do seu curso de nível médio/graduação contemplava/contempla a área da *
EJA ou EJA Prisional?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se você respondeu **sim**, assinale os itens

- ☐ Somente 1 disciplina
- ☐ Mais de 1 disciplina
- ☐ Tinha estágio Específico
- ☐ Tinha habilitação

Você participou de algum curso de formação continuada na área de EJA ou na EJA Prisional?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você identifica outro(s) elemento(s) formativo(s) que contribui/contribuem para a sua atuação na EJA e/ou EJA prisional? Se sim, qual (is)?

Texto de resposta longa

Quando tempo você atua na EJA Prisional?

- ☐ Até 1 ano.
- ☐ Entre 1 e 3 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos.
- ☐ Acima de 5 anos.

Experiência como docente em unidade escolar em espaços de privação de liberdade.

Descrição (opcional)

...

1. Há quanto tempo atua na Unidade Escolar inserida em espaços de privação de liberdade? 

- ☐ de 0 a 1 ano.
- ☐ de 1 a 3 anos
- ☐ de 3 a 5 anos
- ☐ de 5 a 7 anos
- ☐ mais de 7 anos

2. O que o/a levou a atuar na Educação de Jovens e Adultos em unidade de Privação de Liberdade?

Texto de resposta longa

3. Durante o período em que esteve trabalhando, ocorreu algum episódio marcante na unidade escolar prisional?

Texto de resposta longa

4. Você já presenciou algum tipo de rebelião? Se sim, como se sentiu? *

Texto de resposta longa

5. Você chegou a atuar na modalidade presencial na unidade em que trabalha? *

Texto de resposta longa

6. Quais os principais aspectos positivos da modalidade presencial você descreveria? *

Texto de resposta longa

7. Quais os principais desafios que você identifica na modalidade presencial? *

Texto de resposta longa

Sobre a mudança da modalidade presencial para a semipresencial

Descrição (opcional)

111

1. Como você descreveria as mudanças com a implementação do parecer nº 60 de 2018? *

Texto de resposta longa

2. Em sua opinião, quais são os maiores benefícios que podem ser alcançados por meio dessas mudanças no sistema educacional prisional? *

Texto de resposta longa

3. E quais são os maiores desafios? *

Texto de resposta longa

4. As mudanças afetaram sua motivação e satisfação pessoal como professor nas unidades escolares prisionais? Se sim, de que forma? Se não, explique. *

Texto de resposta longa

5. Como foi o seu processo de adaptação às novas diretrizes propostas no parecer em relação à sua prática docente? *

Texto de resposta longa

6. As mudanças influenciaram sua abordagem pedagógica? Se sim, de que forma? Se não, explique.

Texto de resposta longa

7. Quais estratégias ou abordagens você encontrou que funcionam bem para engajar os detentos no processo de aprendizado?

Texto de resposta longa

9. Como as mudanças no sistema educacional prisional afetaram sua colaboração com outros profissionais, como psicólogos, assistentes sociais e diretores das unidades escolares?

10. Você acha que as mudanças propostas no parecer contribuíram para melhorar a segurança e o ambiente nas unidades escolares prisionais? Se sim, de que maneira? Se não, explique.

Texto de resposta longa

11. A proposta sob as novas diretrizes afeta o tratamento pedagógico da diversidade de níveis de educação entre os detentos? Se sim, de que maneira? Se não, explique.

Texto de resposta longa

12. Existem aspectos do parecer nº 60 de 2018 que você acredita que poderiam ser aprimorados ou ajustados para melhorar a educação nas unidades escolares prisionais? Se sim, quais; se não, explique.

13. Como os detentos receberam a nova proposta de estruturação da escola na prisão?

Texto de resposta longa

14. As mudanças afetaram sua relação com os alunos que estão cumprindo pena nas unidades escolares prisionais? Sim; de forma? Não; por quê?

Texto de resposta longa

15. Qual é a sua percepção sobre o envolvimento dos detentos no processo de aprendizado sob as novas diretrizes? Há diferenças significativas em comparação com o período anterior?

Texto de resposta longa

16. Você notou alguma diferença nas expectativas dos detentos em relação à educação após a implementação do parecer? Se sim, como essas expectativas mudaram?

Texto de resposta longa

17. Como você vê o papel da educação nas unidades prisionais em termos de reabilitação e reintegração dos detentos na sociedade?

Texto de resposta longa

ANEXO IV – ROTEIRO GRUPO FOCAL

Roteiro Grupo focal

- 1) Poderiam dar uma visão geral do sistema de educação prisional no Rio de Janeiro desde que começaram a trabalhar?
- 2) Sabemos que há especificidades no trabalho que desenvolvem no sistema prisional em relação ao trabalho dos demais professores da Rede estadual. Concordam com essa afirmação? Se sim, quais as principais especificidades?
- 3) Na primeira fase da pesquisa os professores ressaltam que o parecer nº 60 de 2018 provocou mudanças no trabalho em relação à modalidade presencial. Eles se mostraram bastante divididos em muitas das questões. Poderiam descrever tais mudanças
 - a) do ponto de vista administrativo?
 - b) do ponto de vista pedagógico?
 - c) no material didático?
 - d) Na dinâmica da sala de aula?
 - e) Alguma outra que considerem importante?
- 4) Depois de alguns anos de implantação, como vocês avaliam a modalidade semipresencial
- 5) Se pudessem, o que vocês mudariam na forma como o trabalho está organizado atualmente?

ANEXO V – PARECER 11/2025**CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****PROCESSO: SEI 030001/100751/2024****INTERESSADO: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – SEEDUC RJ****PARECER (N) CEE N° 11/2025**

AUTORIZAR, em caráter definitivo, a oferta dos Ensinos Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com oferta semipresencial, nas unidades escolares públicas estaduais destinadas ao atendimento de pessoas em privação de liberdade, e dá outras providências.

HISTÓRICO

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, através de sua Subsecretaria de Gestão de Ensino, em novembro de 2024 submete a este Colegiado a proposta de reconhecimento, em caráter definitivo, os termos do Parecer CEE/RJ nº 60, de 14 de agosto de 2018. O referido ato autorizou a oferta, em caráter experimental, de Educação Básica semipresencial, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em unidades escolares públicas estaduais alocadas em unidades prisionais.

A ação foi desenvolvida em forma de parceria e diálogo com o Ministério Público (MPRJ), a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), o Fórum EJA, o Fórum Nacional de Educação nas Prisões (FNEPIS) e a Secretaria de Administração Penitenciária – SEAP, onde cada ente, dentro de suas prerrogativas, auxiliou tanto nos processos e procedimentos de implantação, quanto avaliando continuamente a oferta.

As trocas e dinâmica de avaliação periódica permitiram contornar dificuldades, promover a ação educativa e, consolidar o processo em torno do seu objetivo principal, ou seja, garantir aos privados de liberdade o acesso a educação, direito de caráter constitucional e, portanto, inalienável a todo cidadão brasileiro.

DA FUNDAMENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES LEGAIS

A análise da proposta pedagógica, em especial disposições curriculares, demonstrou pleno atendimento as diretrizes e políticas nacionais, considerando a observância do princípio da qualidade de ensino, consolidado por meio de práticas construídas a partir das competências e habilidades previstas para cada nível de escolaridade.

Destaca-se a capilaridade, flexibilidade e fluidez na estrutura operacional dos cursos, organizados de modo a ampliar a oferta e maximizar recursos, garantindo acesso aos espaços escolares e, contribuindo de sobremaneira nos processos de reinserção social. A proposta atende ao disposto na Lei Estadual nº 4.528/2005, a qual estabelece as Diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, em especial aos artigos 2º e 5º:

Art. 2º O Sistema destina-se a viabilizar o **cumprimento do dever do Estado com a educação de sua população**, no âmbito de suas competências e nos termos desta Lei, sendo regido pelos princípios da Constituição Federal, da Constituição Estadual e da Lei Federal que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (grifo nosso)

Art. 5º O Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, organizado nos termos desta Lei, tem como fundamentos o respeito: (...) III - ao **atendimento universal das populações em idade escolar, inclusive daqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada**, como ainda, daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais; (grifo nosso)

E ainda atua como apoio na garantia dos direitos previstos pela Lei Federal nº 7.210/1984 – Lei de Execuções Penais, instrumentalizando os Planos Nacional e Estadual de Educação para os privados de liberdade.

VOTO DO RELATOR

Considerando o disposto no presente Parecer **VOTO**, no sentido de **RECONHECER EM CARÁTER DEFINITIVO**, aos cursos de Ensinos Fundamental e Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferecidos de modo semipresencial aos educandos privados de liberdade, nas unidades escolares públicas estaduais que atendem este público. E por se tratar da consolidação de uma Política Pública, determino, ainda, que:

1. O parecer tenha caráter normativo, de modo a alcançar a oferta em novas unidades escolares públicas estaduais, com vigência retroativa ao 2º semestre de 2023;
2. Que seja publicado integralmente, dada sua natureza;

3. Que conste, expressamente, registrado na documentação escolar emitida, em seu verso, a numeração deste parecer.

CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do relator.

Rio de Janeiro, 03 de abril de 2025.

Ana Valentina Natal Meirelles

Anderson Luiz Bezerra da Silveira - Ad Hoc

Ângela Mendes Leite

Antônio Charbel José Zaib – Ad Hoc

Antônio Rodrigues da Silva – Ad Hoc

Conrado Antunes Raunheitti – Ad Hoc

Giane Quinze Dias de Faro de Oliveira - Ad Hoc

Jhonatan Pache Faria - **Relator**

Hércules Pereira – Ad Hoc

Leandro Pereira da Fonseca

Lincoln Tavares Silva - Ad Hoc

Luciana Soares Maçal

Luiz Henrique Mansur Barbosa – **Presidente**

Pedro Augusto Flexa Ribeiro

Raymundo Nery Stelling Junior

Ricardo Tonassi Souto – Ad Hoc

Sônia Pegoral Silva

Stella Magaly Salomão Correa

CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

O presente Parecer foi aprovado por unanimidade.

SALA DAS SESSÕES, no Rio de Janeiro, 03 de abril de 2025.

RICARDO TONASSI SOUTO
Presidente

* Publicado no DOERJ de 01/04/2025 – páginas 28/29;

* REpublicado no DOERJ de 11/04/2025 – páginas 21/22

ANEXO VI – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL

Aline

A primeira pergunta tem a ver com o sistema prisional no Rio de Janeiro. Eu queria saber se vocês poderiam dar uma visão geral do sistema de educação profissional no Rio de Janeiro, desde que vocês começaram a trabalhar.

Lina

Eu estou pensando aqui... eu estou pensando aqui que eu acho que o Theo poderia falar essa parte porque ele trabalhou em Bangu. Eu só conheço a realidade de Japeri, eu só conhecia a realidade do João Carlos do Milton.

Theo

Quero começar destacando a importância e o impacto na vida do apenado. Um colega da escola conseguiu um dado do DEPEN falando que de cada 10 presos que estudam e passaram na escola... mesmo que não concluíram, passaram ficaram seis, oito meses estudando na escola, 8 não voltam a cometer crime. Então, com toda dificuldade essa mudança do sistema... Porque eu peguei o sistema antigo...o sistema novo... a gente vê a dificuldade dessa troca com os alunos. É um método que você não consegue mais sentir aquela coisa de que você tem em toda na escola e até esquece que está no presídio. Na nova modalidade o estudo fica mais individualizado.

Guga

Eu vejo que teve uma mudança significativa que o Theo comentou um pouco do regime presencial para o semipresencial. Acho que esse é o impacto mais significativo durante a minha trajetória ali no sistema prisional, porque ficou um sistema mais mecânico. O aluno vai lá estudar em fascículos, faz a prova. Antes quando as turmas eram seriadas, nós tínhamos um acompanhamento quase que individualizado. Porque às vezes nós pegávamos um aluno e acompanhávamos ele do ensino fundamental até o ensino médio. Então, eu acho que essa é a mudança mais significativa que eu presenciei dentro do sistema prisional na metodologia de ensino.

Lina

Para mim independente da metodologia presencial ou semipresencial, a escola tem um papel importante. Eu não vou falar ressocialização, mas na própria socialização que eles experimentam nessa vivência escolar. Eu acho que ir para a escola, ter o espaço da

escola, para eles que estão confinados é muito importante no sentido de ter contato, tratar todo mundo com respeito, ter igualdade nesse tratamento... é ter esse espaço que é um espaço para eles, é pensado para eles, para receber os alunos, para atender os alunos independente do modelo se é presencial se é semipresencial. Eu acho que não se trata só de cumprir a lei, porque tem que ter escola na cadeia, mas no dia a dia deles, eles aprendem muito mais do que conteúdo. Então, pensando para além dos conteúdos... mas no presencial era muito melhor nesse aspecto do aprendizado.

Além disso, eu acho que eles terem uma experiência de convivência com a gente com os outros colegas ali também ... Essa vivência escolar porque essa vivência escolar ela faz parte da nossa vida desde pequenos, desde lá a gente começou na escola e muitos deles passaram pela escola, em algum momento saiu da escola e voltam para a escola no sistema prisional.

Eles estão resgatando às vezes muitas coisas desse passado escolar que eles lembram. A figura da diretora, da coordenadora, do professor, o espaço de convivência, a sala de aula, a cadeira, escrever. É um retorno, é uma retomada a de uma história que faz parte da vida deles. Eles vão na escola ter vários pensamentos, várias memórias, várias lembranças de quando eles estudavam e para alguns, essas memórias estão há 10 anos, há 20. Eu conversei com um que é idoso que estava há 40 fora da escola. Ele não teve oportunidade de continuar os estudos na infância, largou a escola no ensino fundamental e está retornando agora já idoso. Eu acho que a importância da educação no sistema prisional, independente da modalidade é permitir esse espaço de convivência e de ressignificar essa memória escolar que faz parte da nossa vida. Assim, quando ele sai dali ele leva isso para a vida dele ele leva essa experiência para a vida dele. Então, eu acho que a experiência do dia a dia, a merenda, a hora da merenda... Eu fiquei pensando muito nisso, os alunos são homens e nós sabemos como a sociedade cria os homens, educa os homens... Teve umas atividades de pintura que eu via muito naqueles quadros que eles pintavam quando meninos, uma arte que lembrava a criança pintando com dedo. Eles falaram "eu não sei pintar, eu não tenho habilidade para pintar", mas na verdade ele está ali, mas quem está pintando aquilo ali é uma criança que saiu da escola; uma criança que não pode continuar a estudar.

Sandra

Aline, eu vou fazer a segunda pergunta, pois a fala da Lina se conecta com a segunda pergunta do roteiro. Lina conta histórias da Educação de jovens e adultos. De estudante que chega na escola com caderno, que às vezes quer botar até uniforme para ir para escola lembrando seus tempos de criança. Então aí a gente vê uma proximidade muito grande da Eja prisional com a educação de jovens adultos de um modo geral, mas a segunda pergunta é: se por um lado, existem pontos em comum as escolas de EJA, por outro lado, no caso de vocês, existem especificidades? Existem questões que são muito próprias da escola na prisão? Gostaríamos de ouvir vocês sobre essas especificidades.

Theo

Às vezes estamos atendendo 150, 200 pessoas é quando a gente tem esse contato com o aluno e percebe uma resignificação. Eu vejo assim: a gente às vezes senta com aluno conversa com o aluno e ele vem de uma realidade escolar. Quando ele estava em liberdade destruída, entendeu? E às vezes ele vai para a escola e ele resignifica ele resignifica e alguns assim a gente ouve muito assim, vou dar a última forma no crime, entendeu? É?

Sandra

O que significa isso?

Theo

O que significa isso? É que não se deve mais cometer crime assim, ó. O faccionado vai preso, mas ele pertence à facção. Isso acontece mais em presídios faccionados. Nós temos dois presídios mais seguros. Eu trabalho lá no seguro com a Lina, e o outro estou na facção. Quando um cara é preso, a maioria está ligada ao tráfico. Aí ele é preso, mas continua pertencendo à facção. Às vezes, ele vai para a escola, tem toda essa interação, esse contato, como a Lina explicou, esse movimento, essa volta. A sociedade, essa socialização, acontece novamente. E às vezes ele pensa: 'Não vou voltar, vou fazer diferente'. Dificuldade vou estudar vou voltar a fazer isso e e novos planos de pessoas que às vezes estavam mortas assim socialmente, entendeu e psicologicamente e é muito bonito ver isso, entendeu? E a gente não vê isso em todos os alunos, mas quando a gente vê no nosso dia a dia isso acontecendo. Poxa te fala, cara, valeu a pena.

Aline

Então posso intervir Sandra. Então, o que você quer dizer é que você vê isso, mas dentro da prisão, do que fora dela. Que você tá dizendo que para eles dá prisão ele ressignificam a educação e

Theo

é porque

Aline

significam porque fora não foi legal, é isso.

Theo

Isto, mas assim, é porque, quando você conversa com a realidade na realidade, muitas vezes você, olhando, não vê perspectiva de mudança, entendeu? Então, a realidade é extremamente dura. O aluno que tá na rua pode ter uma realidade dura, mas às vezes ele tem perspectivas diferentes ou até possibilidades. Mas às vezes a gente tá preso lá com a penado, e quando você conversa, você fala assim: caramba, como isso pode acontecer de forma diferente, entendeu? É quase um determinismo, cara. E quando...

Theo

Talvez lá no presídio sejam menos pessoas que queiram essa mudança, mas o impacto mais a gente pela realidade social de cada um.

Sandra

É talvez o fato de estar numa situação limite, né na vida como você diz ali para te morto, Cara invisibilizado completamente colocado no dos lugares que são mais. Terríveis na sociedade há vários.

Aline

Degradante,

Sandra

Degradantes. Então, a situação limite pode a sua hipótese, Theo, aqui é uma especificidade: uma pessoa tá num espaço desses. E quando tem essa possibilidade, a chance de ele perceber novas perspectivas é maior, talvez do que a de alguém que tá fora

e que às vezes nem valoriza as próprias possibilidades que tem, Quem gostaria de falar das especificidades que vê no trabalho?

Guga

Então, pegando o gancho no que o Theo falou sobre a questão de trabalhar no presídio ligado a uma facção e no presídio onde você tem presos com outro perfil, Já se percebe que é o caso do meu lá no João Carlos, Onde você tem participação. Eu percebo que há algo específico ligado à questão da faixa etária deles, Eles são mais novos, e alguns estavam estudando antes de entrar no presídio. Portanto, a questão da maturidade nos estudos é diferente, então, você percebe que eles são um pouco imaturos na questão da responsabilidade com tudo, nas regras do presídio e também.

Quando eles estão aguardando uma sentença ou uma transferência de presídio, parecem que levam a escola como se fosse algo temporário. “Estou aqui, mas pode ser que na semana que vem eu entre em liberdade, então, a escola é só uma etapa para mim, como se fosse um período pelo qual eu vou passar.” Quando entrei lá no Milton, percebi que o perfil dos presos é diferente: são presos mais velhos, alguns já chegando aos 50 anos, para cima, e por isso têm uma maturidade maior. Inclusive na questão profissional, alguns já exerciam uma profissão antes de ingressarem no crime ou de estarem no presídio.

E aí, quando eu trabalhava certos conteúdos matemáticos, eles já tinham uma percepção maior por conta da vivência do trabalho deles. Então, às vezes, eram confiantes; precisavam lidar com dinheiro; então eles já tinham essa sagacidade com relação à matemática. Percebi que eles levavam a escola com mais consideração. Essa é a minha percepção. Alguns que pensavam: “Poxa, vou ficar aqui 10, 20 anos da minha vida, então, para mim, quanto mais tempo eu ficar aqui dentro, melhor. Porque a escola é um lugar onde me sinto mais tranquilo do que no ambiente prisional”

Guga

Sim, sim, ele já sabia que ficaria ali por um longo período. Então, era melhor permanecer na escola; alguns até tinham esse perfil de fazer o ensino fundamental, completar o ensino médio, e depois, quando terminavam, viravam monitores. Assim, ele tinha esse vínculo com a escola. Essa é a percepção que eu tive.

Sandra

E você, Lina, que especificidade você destacaria no trabalho no sistema prisional?

Lina

Eu acho que o fato de serem todos homens é importante, pois em uma escola regular aqui fora as turmas são mistas. Lá, há homens e mulheres, e o nosso público é 100% masculino, assim como existem presídios femininos também. Acho que isso impacta na especificidade, porque muitos desses homens que estavam lá eram trabalhadores. Não são apenas meus alunos me dando bombons. Ainda temos duas alunas queridas aqui na escola, e a Páscoa ainda está rolando. Acredito que a maneira como pensamos sobre esses homens, que às vezes associamos à criminalidade, está relacionada a isso.

Acho que o que o Guga falou é importante. Uma característica diferencial nos presídios faccionados, como Theo também comentou, infelizmente, é que há um público muito jovem. Portanto, há um perfil de público mais jovem, que entra por tráfico, comete pequenos delitos, mas dentro de uma realidade social que é propícia a isso. No caso dos presídios, não há facções; são crimes dos mais diversos, não ligados ao crime organizado, nem a facções, sendo algo muito comum entre os trabalhadores.

Muita gente que, por algum motivo, em algum momento da vida, cometeu um delito, seja por ter uma psicopatia ou por algum outro tipo de desvio de caráter. Mas a gente dá aula para muitos trabalhadores que, infelizmente, cometeram algum tipo de delito e acabaram cometendo um deslize. Nessas horas, até fico pensando que às vezes o limite entre nós e eles não é tão grande, porque qualquer pessoa suscetível pode cometer um erro, talvez por desespero.

Mas, enfim, especificamente, a gente trabalha só com homens, e é muito interessante; é uma escola masculina. Isso me lembra muito os modelos educacionais do passado, em que as escolas eram divididas.

Esses homens são muito embrutecidos pela vida. E a gente, na escola, mostra que dá para ser diferente. Então, acho que muitos mudam a mentalidade ali na escola e, ao saírem, podem ter uma mentalidade diferente. Temos também casos de sucesso de alunos que passam no vestibular ou conseguem um trabalho. Enfim, é isso.

Sandra

O Guga levantou a mão, mas quero fazer uma pergunta sobre a questão do gênero. Existem homens, mas há a polêmica sobre transgêneros terem que ficar no presídio,

mesmo que se identifiquem como mulheres. Elas têm que ficar nos presídios masculinos? Vocês têm experiência com situações assim.

Theo

Então, eu não atendi uma trans lá na minha escola. Lina e eu estávamos conversando sobre essa dificuldade dos alunos LGBTQIA+ de se expressarem, entendeu? E nós achamos que é uma questão interna deles, por causa do machismo, que não permite que o público trans e LGBT participe na escola. Acreditamos que há um cerceamento deles, entendeu? Hoje, atendi um rapaz e conversamos sobre isso; ele fez várias reclamações a respeito.

Ele falou: “Professor, você não sabe como é difícil estar em um ambiente extremamente machista, com regras extremamente machistas. Ai, eu entendeu? Ele falou a realidade dele e talvez ele nem me tenha contado a metade. Ai, ele falou: “Provavelmente deve ter alguma estrutura de organização que impeça as trans e LGBT de participar das aulas”.

Aline

E a gente desconfia dessa estrutura...

Não há uma declaração formal, a gente subentende? Por quê? Porque quem faz essa ligação entre as celas e a escola ... a Lina trabalha melhor com eles. Eu acho que ela explicaria melhor...

Lina

Então, há duas questões. Existem presídios específicos para pessoas trans justamente por conta da transfobia e outros motivos. Inclusive, eles têm atendimento médico especializado, onde podem continuar recebendo o tratamento hormonal e tudo mais. Para mim, foi um choque; nunca imaginei.

Há casos de algumas mulheres trans ou homens trans que são casados dentro do sistema prisional e cujos maridos não permitem que eles estudem. Não permitem. Esse comportamento ocorre porque há ciúmes, mas também porque, dentro da escola, eles sofrem muito preconceito, chegando ao ponto de ninguém querer encostar em um copo para beber água, pois foi usado por uma mulher ou por um homem trans.

A homofobia e a transfobia são um problema exacerbado; se a facção tem direito a ter um presídio só dela e os não faccionados também têm, então a população trans também recebeu o direito de ter. Assim, há um presídio no estado do Rio que recebe essa população. Esse é o primeiro ponto, e agora o segundo. É como os meninos falaram, fica meio subentendido porque eles não chegam na escola.

Porque a igreja controla as vagas ou o acesso, nós já tivemos alguns alunos assim, mas eles passam muito rapidamente pela escola. Eles não ficam, eles, por algum motivo, não permanecem.

Sandra

O Guga estava com a mão levantada, mas eu quis desenvolver um pouco mais a questão do gênero.

Guga

Era um pouco sobre o que a Lina e o Theo tinham falado, que, dentro da questão das especificidades, eu percebi que a maioria dos alunos tinha o perfil religioso ligado à igreja evangélica dentro do presídio. Então, isso pode estar atrelado também ao porquê de a gente não ter tantos alunos trans, porque, se a maioria dos alunos são, vou colocar, evangélicos, dentro dessas religiões, dificilmente você vai encontrar pessoas trans, e...

Sandra

A não ser que elas se convertam...

Guga

Exatamente, exatamente. Não sei explicar muito bem o critério de seleção, mas, considerando que ele já está frequentando uma igreja dentro do presídio e seguindo as regras dela, então eles devem escolher esse perfil de aluno para a escola. Acredito que isso pesa muito no critério de seleção desses alunos. Mas quem pode explicar melhor se isso permanece ou se isso mudou é a Lina, que está atuando diretamente nessa questão dos alunos.

Theo

Posso discordar, desculpa...

Sandra

Claro! Vai, Theo

Theo

Pode falar Aline.

Aline

Pode falar Theo, por favor. Explique para isso explica para Sandra, por que ela quer entender

Theo

Não, tranquilo. Vou falar sobre a minha experiência: é que eu tinha um aluno, pai de santo, que estava na igreja, entendeu? Primeiro, pelos benefícios de estar numa galeria da igreja, e, segundo ele falou que, se ele não fosse, não poderia, não era selecionado. E o seguinte: quem faz essa seleção... existem regras dentro da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro (SEAP) para isso, não é que a escola impõe; pelo contrário, a escola tenta ser o máximo isenta dessas coisas.

Seguinte, hoje eu tava atendendo um aluno LGBT e ele fez aquela mesma reclamação e aconteceu uma coisa que me fez sentir assim... Depois, vai falar com a Lina. O que acontece aí é o seu Minos. Ele entrou na minha sala, ficou sentado, eu ouvindo o que conversei com o Jonathan.

Lina

Ele só faz isso no dia em que eu não estou, né? Quando eu não estou na escola, ele pinta o sete.

Lina

A igreja é um sinônimo para eles de um espaço privilegiado. Dentro do sistema, não tem nada a ver com conversão; ele pode sair dali e voltar a frequentar a sua religião, se for gay, ele ficou dentro do armário o tempo todo, mas pode sair dali, voltar a ser quem era e assumir sua identidade quando sair dali. A igreja passa a ser um espaço que a gente não tem acesso, como quando perguntamos ao seu Minos por que não chega aluno LGBT na escola, aí ele não responde.

Sandra

E quem é seu Minos? Quem é esse poderoso, gente?

Lina

É o monitor da escola. Nós, da escola, não temos acesso às galerias; não entramos lá, nem sabemos o que acontece. Cada galeria tem um representante daquele grupo, que faz a mediação entre a galeria e a escola. Quem escolhe essas pessoas é o diretor do presídio, porque precisam ser pessoas altamente confiáveis e de bom comportamento. Enfim, pelo menos naquele contexto, deve-se ter um bom comportamento, mesmo que antes não o tenham demonstrado.

Mas então eles são selecionados em duas turmas: uma de manhã e uma à tarde. Os responsáveis pelos alunos escolhem quem vem, e percebemos o perfil de cada um. O seu Minos traz um perfil diferente do perfil do Radamanto.

É microfísica do Poder! É poder simbólico! Pierre Bourdieu purinho. É tudo isso na carne, assim, na cara da gente, o tempo todo.

Lina

O total de presos é em torno de 2 mil, e o número de estudantes atendidos pela escola, algo que a Aline deve incluir em sua tese, não aumentou com o sistema semipresencial. Isso não resultou em aumento no número de alunos nem garantiu a educação para todos, como o Ministério Público havia alegado.

Aline

Mas a ideia é essa ideia... falar também da não conclusão.

Sandra

Inclusive a maioria dos professores tinha essa esperança. Ficou evidenciado nas respostas ao questionário.

Lina

Semipresencial representa muito mais uma precarização da educação no sistema prisional do que um aumento da quantidade de matrículas e do acesso à educação. Isso é balela! É uma forma de baratear o sistema. Nós tínhamos cinco professores, seis professores de cada disciplina. Hoje, a gente mal consegue ter um por disciplina.

Sandra

Essa estrutura... precisamos entender melhor também e vamos para a próxima pergunta. Na primeira fase da pesquisa, os professores ressaltaram que o parecer, né, 60, provocou muitas mudanças no trabalho em relação à modalidade presencial. Ai, a gente elencou quatro tipos de mudanças que poderíamos ouvir de vocês. Do ponto de vista administrativo, pedagógico e do material didático. Eu fiquei muito curiosa sobre o material didático, porque no questionário, os professores, os colegas, mencionaram fascículo, mencionaram um material diferenciado, mas não tiveram como aprofundar. Gostaria de ouvir de vocês, né, Aline? A gente também gostaria de saber mais sobre a dinâmica da sala de aula. Então, a gente poderia começar pelo ponto de vista administrativo, com as mudanças ocorridas na implantação. Ocorrem a vocês algumas do ponto de vista administrativo? Se não, a gente passa para as outras.

Lina

Sim, eu posso falar que para nós que a burocracia ficou muito grande. O atendimento individualizado, gera muito mais papel do que já era necessário; mais documentos. O aluno precisa receber uma prova valendo 6 e um bônus valendo 4, para totalizar 10 pontos. A média é 5. O professor precisa preencher uma ficha de atendimento desse aluno.

Essa ficha de atendimento tem que ficar sob o poder do professor enquanto esse aluno estiver matriculado. Ele não tem obrigatoriedade de presença ou frequência contínua; pode ficar uma semana fora da escola e voltar na outra, sem que exista falta também, burocraticamente falando. Não existe mais diário de classe. Acho que, burocraticamente, isso seria o que lembro agora. Quanto às provas, a quantidade de provas que ele faz é absurdamente maior do que no sistema regular, o que faz sentido, pois o material didático é o mesmo do Estado. Aqui fora, também, é o mesmo material, sem nenhuma adequação ou adaptação.

E, por exemplo, na disciplina de História, o ensino fundamental tem oito fascículos. Ele precisa fazer oito provas, uma para cada fascículo, e um bônus, uma atividade bônus para cada fascículo. Então, ao longo da trajetória dele, ele realiza uma disciplina, com um total de 16 atividades.

Sandra

E ele faz isso no tempo que ele quiser?

Lina

Exatamente no tempo que ele quiser;

Sandra

Mais alguma mudança do ponto de vista administrativo que vocês queiram complementar Guga e Theo ?

Guga

Eu percebi que o nome de alunos formandos foi reduzido drasticamente, porque, como a Lina falou, esse sistema extremamente complexo, que às vezes nem nós, professores, tínhamos ciência de quais disciplinas e quais fascículos ele tinha feito prova, tomava tudo mais difícil. Tínhamos que olhar na ficha dele para verificar. Ah, esse aluno fez prova de tal disciplina, frequentou e tudo mais. Ele mudou de módulo, não mudou de módulo; era um sistema extremamente confuso, e até nós, professores, tínhamos dificuldade de adaptação a esse sistema.

Se eu me lembro, há um ou dois alunos que conseguiram concluir esse sistema para terminar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, devido à sua burocracia e complexidade. Era isso.

Lina

O Guga falou da certificação... a quantidade de alunos concluintes caiu muito. E essa certificação só acontece quando ele, finalmente, em algum momento, consegue terminar todas as disciplinas do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, porque, como são módulos — módulo 1, módulo 2, 3, 4 —, ele precisa passar por todos esses módulos, cada um com 8 a 10 disciplinas, mais ou menos. E aí, se ele cumpriu essa carga horária, consegue certificar. Vai ter, inclusive, formatura de uns 10 alunos. Quando éramos presenciais, esse número era muito maior.

Existe uma matriz curricular do Estado que a gente tem que seguir, então vou dar de novo o exemplo de história. Ele cumpriu lá todos os oito fascículos de história, fez as oito provas, tirou nota dentro da média ou acima da média. Dessa forma, ele ganha uma carga horária no certificado dele. Olha, a história vale 120 horas. Ele ganhou 620 horas, e isso vai ser um somatório de todas as disciplinas. No final, dá uma carga horária, sei lá, de mil e poucas horas, que será revertida em remissão de pena e outros benefícios. Mas é

isso. O semipresencial tem uma grade curricular própria, e cada disciplina tem uma carga horária que ele vai acumulando.

Sandra

E do ponto de vista pedagógico, em relação com o material didático, os fascículos. Como é que vocês veem essa mudança, a implantação do ensino semipresencial?

Guga

Como eu falei lá na primeira pergunta, eu percebi um distanciamento na relação aluno-professor, porque, se o aluno vem só para tirar dúvida e fazer a prova, acaba se afastando de do professor. Às vezes, era muito comum o aluno ficar lá estudando; eu ficava na minha mesa esperando para tirar dúvida. Ele vinha, tirava uma dúvida, voltava para a cadeira, ficava ali naquele silêncio também. Como ele tinha um suporte entre aspas do material do CEJA ele não precisava de aula. Por isso, também acredito eu que isso foi vantajoso para o sistema de modo geral, porque ele poderia reduzir o número de professores. Trabalhar com todos os fascículos, todos os módulos, para que eu vou querer vários professores de matemática, então quanto menos, melhor, entendeu?

Eu fui percebendo também uma desmotivação por parte dos alunos e dos professores, especialmente porque não tenho um feedback de como o aluno está assimilando e desenvolvendo pedagogicamente aquele conteúdo. E não ter aluno é quase a mesma coisa, porque não há relação com um professor. Então, por que fazer algo? Além disso, há a questão de estar preso à ficha de avaliação, correção de provas e envio do fascículo do aluno. Dessa forma, não terei tempo para realizar ações pedagógicas, como uma feira de ciência ou outras atividades. Essa foi a minha percepção.

Theo

Eu concordo com o Guga sobre esse distanciamento entre professor e aluno na sala de aula. Aquela interação de você explorar um assunto e desenvolver com o aluno caiu um pouco, mas não desapareceu totalmente. O que o aluno está ali, só que assim, o material isolou um pouco o aluno do professor e empobreceu muito a sala de aula, pelo menos na minha percepção. Mas não acabou: você tem um trabalho pedagógico, consegue desenvolver. Você tem essa liberdade, entendeu? Mas o sistema não é feito para funcionar assim; ele é feito para ser engessado, entendeu?

Pessoal não vai ter aula igual antigamente não, entendeu? Ai tu vê, aquela falta que ele sente daquela troca de professor estar ali no quadro explicando entendeu? Levar o caderno para corrigir, porque foi como ele a escola que ele conheceu e, quando ele entra no sistema dele, é muito subjetivo para ele; ele não consegue, ele não consegue assim.

Lina

Tem interrupções no caminho que são desistências. Ele não quer mais, não; ele achou que aquilo não era para ele, se desanimou. Como o Guga falou, ele viu que talvez não fosse capaz de seguir sozinho. Existem transferências de presídios; muitos são transferidos para outros presídios, o que interrompe o processo. Também há dentro da própria cadeia, no sistema, pessoas que trabalham e prestam serviço, e às vezes escolhem não querer mais estudar. Eles preferem trabalhar na cadeia porque assim ficam separados do espaço comum, o que dificulta o acesso à escola. Então, eles precisam decidir: continuar na escola ou exercer algum trabalho.

Lina

Mas, apesar disso, a gente tem alguns alunos que acompanhamos na trajetória, assim como na escola regular. Você acompanha às vezes a trajetória de um aluno desde o sexto ano, chega lá no sétimo, no ensino médio, e vê a evolução dele. Também temos casos de alunos que estudam há dois anos frequentemente. Já foram sentenciados, que não serão transferidos. Acho que alguns, quando são idosos, também têm isso, além de presídios específicos para pessoas idosas, que, após certa idade, vão para outro lugar. Mas, enfim, há aqueles que continuam. Vocês devem lembrar, vocês três: Aline, o Theo, Guga, seu Adenilson, que era a gente olhar e falar assim: 'Meu Deus, esse homem não vai conseguir.' Mas ele está terminando o fundamental; chegou ao módulo 4.

Muitos passam pelas nossas mãos; um dia, eu posso ter contato com eles. Um dia, ele matriculou, assistiu a uma aula comigo, assistiu a uma aula com Guga, com Theo, com Aline e, depois, desistiu. Nunca mais vou ouvir esse aluno; ele não volta. Então, é um sistema que criou uma rotatividade muito grande, sabe? Porque o semipresencial, é isso: essa rotatividade, essa rotatividade.

Ela não permite a geração de vínculo, porque é outra turma toda semana. Minha turma é diferente porque tenho alunos em diferentes fases: alguns na metade do caminho, outros acabando de chegar e outros finalizando, fazendo a última prova para passar para outra

matéria. Também tenho pessoas em estágios diferentes, conforme o que falei sobre esse currículo.

Tenho módulos 1, 2, 3 e 4. Então, na minha turma, tem alunos do módulo 1, 2, 3 e 4. Dentro do módulo 1, tenho quatro fascículos. Um aluno pode estar no fascículo 1, outro também pode estar no módulo 1, mas não faz o ciclo 2. Outro, no módulo 1, não faz o ciclo 3 e assim por diante. É muito complicado esse atendimento individualizado ao mesmo tempo porque, nas escolas fora da prisão o aluno agenda o atendimento individual com o professor, que é individual mesmo. É um por vez ele vai tirar dúvida, ele vai ter um atendimento direcionado.

Sandra

Quanto tempo vocês ficam disponíveis? Por quanto tempo vocês ficam ali esperando os alunos?

Lina

A gente fica cerca de 3 horas. É sempre o mesmo horário: 9 horas da manhã eles entram a gente entra às 9 horas tem dia que eles chegam às 10 horas.

Tá aí, depois eles ficam com a gente e, em seguida, saem, recebem merenda, têm o lanche, e, quando dá 11:30 ou 11:40, eles voltam para suas galerias. A escola funciona em dois turnos. Turno da manhã e turno da tarde. Agora, o que eu ia falar é que, como professor, a gente percebe que a escola está mais silenciosa. Os professores falam menos

Sandra

O Theo é professor de que área?

Theo

Eu sou de Biologia.

Lina

Ciências e biologia

Sandra

Guga, Matemática e Lina é de História...

Lina

Porque o parecer 60 estabelece que cada sala seja por módulo. Então, deveria haver quatro salas de história, uma para cada módulo. E aí é óbvio que teria um professor para cada sala. Se o parecer 60 fosse cumprido, teríamos muitos mais alunos matriculados e muitos mais professores trabalhando. Agora, do jeito que ele foi implementado, foi pior...

Sandra

Houve professor que falou que tinha uma expectativa de que os alunos desenvolvessem autonomia nos estudos? Vocês veem isso acontecendo de alguma maneira?

Lina

Autonomia da cadeia? Não, pedagogicamente falando

Sandra

Os alunos levam o material para dentro da cela?

Lina

Levavam! A gente permitia que levasse as apostilas, eles têm uma pasta, lápis, borracha, papel que não pode ser caderno. Tem que ser papel, folha avulsa e a apostila dele, o fascículo dele. A gente permitia levar, mas ultimamente, tinha muitas coisas sumindo, o material não retornava para a escola. A gente perdeu muito e parou de liberar o fascículo, mas a pasta dele com o conteúdo que ele estudou e copiou, enfim, ele leva.

Sandra

Para ir terminando: Como é que vocês avaliam essa modalidade semipresencial?

Theo

Vou falar aqui. Eu avalio como muito ruim. A gente perdeu muito como professor.

Aquele contato com o aluno, aquele tempo que você tem de estar ali, aquela ligação entre aluno e professor. Isso se perdeu com essa modalidade; o aluno também sentiu. Também se perdeu a questão de você poder investir mais no aluno na sala de aula, explicando a matéria, esperando as dúvidas e tornando a aula mais dinâmica, entendeu? Porque o aluno está com a apostila, ele está inserido ali, e a gente não consegue jogar no contexto do grupo, entendeu? Ficou extremamente individualizado e, para mim, isso empobreceu muito. Eu não gosto desse sistema, entendeu? Eu não gosto.

Guga

Como eu falei anteriormente, não tem como a gente avaliar positivamente esse sistema. Diante de tudo que a gente falou até agora, eu, assim, espero que alguém da Secretaria de Educação do Ministério Público, veja o que está sendo feito dentro dos presídios e altere esse sistema, que sempre foi presencial, e volte às turmas seriadas, como havia anteriormente, porque isso é péssimo para o aluno. Mas, assim, quem vai ouvir?

Um professor já é difícil de ouvir; um professor atuando dentro do sistema prisional piorou. Quem vai ouvir um aluno apenado também? Eu, às vezes tenho esperança de que isso mude, mas é preciso que seja implementado e eles alegam que estão sendo bem-sucedidos. Pelo menos, a última avaliação que ouvi antes de sair do sistema prisional.

Lina

Então, eu acho que ele não é adequado para o nosso público. Ele funciona muito bem aqui fora, na classe trabalhadora que às vezes não tem tempo realmente de estar presencialmente numa escola ou em locais que não oferecem cursos noturnos, por exemplo. Acho que o sistema de Educação a Distância tem um motivo de existir.

Ela tem uma missão de levar educação para lugares onde a educação formal não chega. Mas, enfim, o que acontece é que eu acho que, no nosso caso, se fez uma experiência de laboratório. Escolheram cinco escolas e implementaram esse sistema, alegando que a motivação do Ministério Público era a existência de vagas ociosas nas escolas que não estavam sendo ocupadas por causa da cadeia. Na época, tínhamos na faixa de 500 alunos matriculados.

Hoje a gente também tem 500 alunos matriculados. A quantidade e o acesso às matrículas permanecem iguais. Não aumentou; eu não tenho mil alunos matriculados! A gente agora, com muito esforço, conseguiu um número razoável de matrículas, perto de 500. Nem chega a 500 alunos, tá? Mas então eu me questiono: onde estão os dados dessa avaliação? Por que o projeto era para durar cinco anos e já passaram seis. Cadê a avaliação? Cadê os números? Vamos manter, inclusive estender para outras escolas. Então, assim, eles abandonaram a gente lá; fomos um experimento malfeito. Sabe, é uma experiência mal-sucedida.

Sandra

Continua nas cinco escolas, apenas? Eles não expandiram para Rede Inteira?

Lina

Não.

Aline

Lina, eles não iam expandir; já saiu um documento!

Lina

Até saiu, mas não expandiu, não teve nenhuma nomeação de escola.

Aline

Só ficou conosco mesmo.

Lina

Eu tô falando! a gente foi um experimento daquele que o cientista morre e larga!

Sandra

E tava previsto uma avaliação que não se aconteceu vocês desconhecem.

Lina

Se aconteceu a gente desconhece, quer dizer, a gente não participou.

Aline

Eu mesma tava acreditando que já tinha acontecido a avaliação. Eu estava com a ideia de que já tinha acontecido e que, inclusive, a lei que tinha saído

SANDRA

Aline, temos a última pergunta, mas não é preciso fazer. Eles são todos contrários à modalidade semipresencial, e a pergunta é se mudariam algo na forma como o trabalho está sendo organizado atualmente para melhorar.

Guga

Eu ia falar sobre essa questão das avaliações, por que ninguém avaliou esse projeto, largou lá, e ninguém olha para ver se vale a pena voltar, para o que era. Acredito que parte dessa resposta se deve à questão da visibilidade, porque eu estou lá na Universidade, em um projeto que é apresentado em congressos, recebe prêmios, semana passada apareceu

na RJTV, ou seja, tem uma visibilidade muito grande. Mas por quê? Porque ali é fácil filmar, é fácil ver o trabalho deles e é fácil mostrar à sociedade que eles têm uma profissão, mesmo estudando no presídio.

Theo

Então, mas a gente for avaliar o presídio, como funciona o Rio de Janeiro hoje... será que é interessante que a educação funcione e que a escola compre o seu papel? Esse projeto semipresencial é de precarização, entendeu?

Guga

Só complementando: se você falou, e é verdade, lá no nosso grupo também temos reuniões com a SEAP, quase que mensalmente. Nessas reuniões, ele tenta falar sobre a importância da educação e da remissão para a educação. Todo mês tem essa reunião e ele simplesmente olham, ouvem e não fazem nada. E aí, nas últimas vezes em que ele teve reunião com a SEAP, também realizamos o trabalho de remissão por Leitura, que inclusive é feito também dentro do presídio onde trabalhei, junto com a Lina e o Theo. Disseram que tinham algumas redações para corrigir. Nós corrigimos essas redações. Sabe que a SEAP mobilizou uma ação, filmada com carro, pessoas saindo desses carros, grupos com uma sala enorme fazendo mutirão de redação; ou seja, eles querem trabalho midiático. Então, se não tiver a mídia, pessoas parecendo que estão fazendo alguma coisa, eles não querem.

Lina

Sobre a influência de igrejas: se você não tem dinheiro; a gente te empresta. Mas aí você vai pagar com juros. Claro, a igreja é um banco. Enfim, a igreja na cadeia é onde circula a grana. Eles pagam dízimo; esse dinheiro fica ali dentro, tanto que eu falei: a galeria da igreja privilegiada, porque eles têm condição de ter mais limpeza; é um lugar mais asseado; pode ter uma comida melhor; é um lugar privilegiado, mas o privilégio da prosperidade é pago. Privilégio não se conquista pela fé não.

Theo

Gente, o que a gente está falando é sobre uma relação de poder que acontece na sociedade e que é transferida para um sistema que não deveria existir. Quando você tem, hoje, uma cadeia só de milicianos, isso é bizarro; não existe em nenhum lugar do Brasil, entendeu?

Essa organização que a gente vê no Rio de Janeiro, essas divisões, são feitas de acordo com o poder que é exercido no Estado.

Theo

O presídio no Rio de Janeiro é uma fábrica de dinheiro. É um negócio obscuro demais, complicado. Então, a gente não vê essas coisas; que a gente não lhe dá, mas, assim, é venda de curso, acabou a cantina. Mas está vendendo cesta básica; como é que um preso recebe cesta básica? Isso foi denunciado na ALERJ na última manifestação que fizemos. Então, quem ganha esse dinheiro? Quem pega? Ai, o que deveria funcionar não funciona porque a precarização permite que outras pessoas capitalizem de outras formas. Então, a gente trabalha nesse meio, mas tenta não se envolver, porque isso vai muito além do que a gente imagina.

Alne

Eu quero me desculpar, gente. Meu dia hoje foi difícil. Quero agradecer o tempo que vocês dispuseram para me ajudar. Isto aqui realmente é maravilhoso.

ANEXO VII - MATRIZ CURRICULAR

52 ANEXO II - Nº 208 - PARTE I
 TORREJÓN DE ARDOZ - RD DE 14.03.2010 DE 2010

DIARIO OFICIAL
 DE LOS REYES DE ESPAÑA

REPOSICIÓN DE PLANTAS

	UNIDAD: PUNTO 20.00	00	00	00	00
UNIDAD: PUNTO 20.00	00	00	00	00	00
UNIDAD: PUNTO 20.00	00	00	00	00	00
CANTIDAD: PUNTO 20.00	00	00	00	00	00
CANTIDAD: PUNTO 20.00	00	00	00	00	00
CANTIDAD: PUNTO 20.00	00	00	00	00	00

[illegible]

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EXAME FUNDAMENTAL		ANEXO III MATRIZ CURRICULAR	
		ANEXO IIIA - ESCOLAS EXISTENTES EM ESPAÇOS DE PRÁTICA DE LERANDEIRA	
MÓDULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	CARGA HORÁRIA ANUAL	
MÓDULO I	CIÊNCIAS HUMANAS	-	-
	CIÊNCIAS DA SOCIEDADE	-	-
	LINGUAGEM	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-
	TRÊS TEÓLOGOS	-	-
	ARTES/TEC	-	-
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			60
MÓDULO II	CIÊNCIAS HUMANAS	-	-
	CIÊNCIAS DA SOCIEDADE	-	-
	LINGUAGEM	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-
	TRÊS TEÓLOGOS	-	-
	ARTES/TEC	-	-
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			60
MÓDULO III	CIÊNCIAS HUMANAS	-	-
	CIÊNCIAS DA SOCIEDADE	-	-
	LINGUAGEM	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-
	TRÊS TEÓLOGOS	-	-
	ARTES/TEC	-	-
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			60
MÓDULO IV	CIÊNCIAS HUMANAS	-	-
	CIÊNCIAS DA SOCIEDADE	-	-
	LINGUAGEM	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-
	TRÊS TEÓLOGOS	-	-
	ARTES/TEC	-	-
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			60

CURSO RLV			
MATEMÁTICA CURRICULAR			
ANOS PRIMEIROS - UNIDADES ESCOLARES EM SUPORTE DE PRÁTICA DE LDB/BRASIL			
MODULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARTELA HORÁRIA SEMESTRAL
MODULO I	ÁREA DE MATEMÁTICA	GEOMETRIA	30
		ALGEBRA	30
		GEOMETRIA RELACIONAL	30
		ANÁLISE	30
		STATÍSTICA BÁSICA	30
MODULO II	ÁREA DE MATEMÁTICA	ÁLGEBRA	30
		GEOMETRIA	30
		GEOMETRIA RELACIONAL	30
		STATÍSTICA BÁSICA	30
		ANÁLISE	30
MODULO III	ÁREA DE MATEMÁTICA	GEOMETRIA	30
		STATÍSTICA	30
		GEOMETRIA RELACIONAL	30
		ANÁLISE	30
		STATÍSTICA BÁSICA	30
MODULO IV	ÁREA DE MATEMÁTICA	GEOMETRIA	30
		STATÍSTICA	30
		GEOMETRIA RELACIONAL	30
		ANÁLISE	30
		STATÍSTICA BÁSICA	30
MODULO V	ÁREA DE MATEMÁTICA	GEOMETRIA	30
		STATÍSTICA	30
		GEOMETRIA RELACIONAL	30
		ANÁLISE	30
		STATÍSTICA BÁSICA	30
SOMATÓRIO DO MODULO I			150
SOMATÓRIO DO MODULO II			150
SOMATÓRIO DO MODULO III			150
SOMATÓRIO DO MODULO IV			150
SOMATÓRIO DO MODULO V			150

AMÉRICA DO SUL		AMÉRICA DO NOROCCIDENTAL	
NÚMERO MÉDIO ESCOLARES DE JOVENS E ADULTOS - ESCOLARES EM ESPAÇOS DE PRINCÍPIO DE LINGUAGEM			
PAÍS	ÁREA DE COBERTURA	ESCOLARIZADOS	ÁREA JOVENS ADULTOS
BOLÍVIA	ÁREA DE COBERTURA	ESCOLARIZADOS	ÁREA JOVENS ADULTOS
BRAZIL	ÁREA DE COBERTURA	ESCOLARIZADOS	ÁREA JOVENS ADULTOS
CHILE	ÁREA DE COBERTURA	ESCOLARIZADOS	ÁREA JOVENS ADULTOS
COLOMBIA	ÁREA DE COBERTURA	ESCOLARIZADOS	ÁREA JOVENS ADULTOS
PERU	ÁREA DE COBERTURA	ESCOLARIZADOS	ÁREA JOVENS ADULTOS
VENEZUELA	ÁREA DE COBERTURA	ESCOLARIZADOS	ÁREA JOVENS ADULTOS

PODER EXECUTIVO		DIÁRIO OFICIAL		ANO 11 - Nº 239 - PARTE I	53
		30 DE DEZEMBRO DE 2025		TERÇA-FEIRA	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	40		
		LÍNGUA INGLÊSA	40		
		EDUCAÇÃO FÍSICA	40		
	ITINERÁRIO FORMATIVO	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO	20		
		ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	20		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO			40		
MÓDULO I	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	40		
	CÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	40		
		FÍSICA	40		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	40		
	ITINERÁRIO FORMATIVO	ARTE	40		
MÓDULO II		ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO	20		
		PROJETO DE VIDA	20		
		ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	20		
		ELETIVA 3 - CATALÓGI / COMPONENTE EPT	20		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO			440		
MÓDULO III	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	40		
	CÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOMETRIA	40		
		HISTÓRIA	40		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	40		
	ITINERÁRIO FORMATIVO	ARTE	40		
MÓDULO IV		ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO	20		
		PROJETO DE VIDA	20		
		ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	20		
		ELETIVA 3 - CATALÓGI / COMPONENTE EPT	20		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO			400		
MÓDULO V	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	40		
	CÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	40		
		BIOLOGIA	40		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	40		
	ITINERÁRIO FORMATIVO	ARTE	40		
MÓDULO VI		ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO	20		
		PROJETO DE VIDA	20		
		ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	20		
		ELETIVA 3 - CATALÓGI / COMPONENTE EPT	20		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO			400		
CARGA HORÁRIA TOTAL			1728		

ANEXO XLVI MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - SEMIPRESENCIAL - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS UNIDADES ESCOLARES EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE						
MÓDULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL (90%)	CARGA HORÁRIA EAD (10%)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	
MÓDULO I	CÊNCIAS DA NATUREZA	CÊNCIAS	+	+	120	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	+	+	80	
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	+	+	20	
	LINGUAGENS	ARTE	+	+	40	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	+	+	40	
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			210	210	420	
MÓDULO II	CÊNCIAS HUMANAS	GEOMETRIA	+	+	80	
		HISTÓRIA	+	+	40	
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	+	+	20	
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	+	+	120	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	+	+	120	
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			210	210	420	
MÓDULO III	CÊNCIAS DA NATUREZA	CÊNCIAS	+	+	120	
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	+	+	20	
	LINGUAGENS	ARTE	+	+	40	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	+	+	40	
		LÍNGUA INGLÊSA	+	+	40	
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			210	210	420	
MÓDULO IV	CÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	+	+	80	
		GEOMETRIA	+	+	40	
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	+	+	20	
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	+	+	120	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	+	+	120	
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			210	210	420	
CARGA HORÁRIA TOTAL			840	840	1680	

ANEXO XLVII MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - SEMIPRESENCIAL - UNIDADES ESCOLARES EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE						
MÓDULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL (90%)	CARGA HORÁRIA EAD (10%)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	
MÓDULO I	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	+	+	80	
	CÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FISIOLOGIA	+	+	40	
		GEOMETRIA	+	+	40	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	+	+	80	
	ITINERÁRIO FORMATIVO	EDUCAÇÃO FÍSICA	+	+	40	
MÓDULO II		ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	+	+	20	
		ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	+	+	20	
		ELETIVA 3 - CATALÓGI / COMPONENTE EPT	+	+	20	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	+	+	80	
	CÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	+	+	40	
MÓDULO III		FÍSICA	+	+	40	
		QUÍMICA	+	+	40	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	+	+	80	
	ITINERÁRIO FORMATIVO	ARTE	+	+	40	
		ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	+	+	20	
MÓDULO IV		PROJETO DE VIDA	+	+	20	
		ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	+	+	20	
		ELETIVA 3 - CATALÓGI / COMPONENTE EPT	+	+	20	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	+	+	80	
	CÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOMETRIA	+	+	40	
MÓDULO V		HISTÓRIA	+	+	40	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	SOCIOLOGIA	+	+	40	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA INGLÊSA	+	+	40	
	ITINERÁRIO FORMATIVO	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	+	+	80	
		ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	+	+	20	
MÓDULO VI		ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	+	+	20	
		ELETIVA 3 - CATALÓGI / COMPONENTE EPT	+	+	20	
		COMPONENTE DE ÁREA 1 / COMPONENTE EPT 1	+	+	20	
		COMPONENTE DE ÁREA 2 / COMPONENTE EPT 2	+	+	20	
		COMPONENTE DE ÁREA 3 / COMPONENTE EPT 3	+	+	20	

54

ANO II - Nº 239 - PARTE 1
TERÇA-FEIRA - 30 DE DEZEMBRO DE 2023DIÁRIO OFICIAL
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PODER EXECUTIVO

CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			210	210	420
MÓDULO IV	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	-	-	60
	CÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	-	-	60
		FÍSICA	-	-	60
		QUÍMICA	-	-	60
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	-	-	60
	ITINERÁRIO FORMATIVO	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO I - REFORÇO ESCOLAR	-	-	20
		PROJETO DE VIDA	-	-	40
		COMPONENTE DE ÁREA 1 / COMPO-NENTE EPT 1	-	-	20
		COMPONENTE DE ÁREA 2 / COMPO-NENTE EPT 2	-	-	20
		COMPONENTE DE ÁREA 3 / COMPO-NENTE EPT 3	-	-	20
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO			210	210	420
CARGA HORÁRIA TOTAL			690	690	1380

ANEXO XLVII
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS MODULAR DAS UNIDADES ESCOLARES EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS

MÓDULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
MÓDULO I	LINGUAGENS	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-
	CÊNCIAS DA NATUREZA	-
	MATEMÁTICA	-
	ENSINO RELIGIOSO	-
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO	CÊNCIAS HUMANAS	-
		420
MÓDULO II	LINGUAGENS	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-
	CÊNCIAS DA NATUREZA	-
	MATEMÁTICA	-
	ENSINO RELIGIOSO	-
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO	CÊNCIAS HUMANAS	-
		420
MÓDULO III	LINGUAGENS	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-
	CÊNCIAS DA NATUREZA	-
	MATEMÁTICA	-
	ENSINO RELIGIOSO	-
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO	CÊNCIAS HUMANAS	-
		420
MÓDULO IV	LINGUAGENS	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	-
	CÊNCIAS DA NATUREZA	-
	MATEMÁTICA	-
	ENSINO RELIGIOSO	-
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO	CÊNCIAS HUMANAS	-
		420
CARGA HORÁRIA TOTAL		1680

ANEXO XLVIII
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS MODULAR - DAS UNIDADES ESCOLARES EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS

MÓDULO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
MÓDULO I	CÊNCIAS DA NATUREZA	CÊNCIAS BIOLÓGICAS	60
	CÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	60
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	60
	LINGUAGENS	ARTE	60
		LÍNGUA PORTUGUESA	60
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	120
			420
MÓDULO II	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	60
	CÊNCIAS DA NATUREZA	GEOGRAFIA	60
	CÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	60
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	120
		LÍNGUA INGLESA	60
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	120
			420
MÓDULO III	CÊNCIAS DA NATUREZA	CÊNCIAS BIOLÓGICAS	60
	CÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	60
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	60
	LINGUAGENS	ARTE	60
		LÍNGUA PORTUGUESA	60
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	120
			420
MÓDULO IV	CÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	60
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	60
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	60
		LÍNGUA INGLESA	60
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	120
			420
CARGA HORÁRIA TOTAL			1680

ANEXO I
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO DAS UNIDADES ESCOLARES EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS

ITINERÁRIO LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS									
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL						CARGA HORÁRIA ANUAL	CARGA HORÁRIA TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE				
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª		
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	60	60	60	180	240
	FÍSICA	2	2	2	60	60	60	180	240
	QUÍMICA	2	2	2	60	60	60	180	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	180	120	120	420	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	SOCIOLOGIA	0	2	2	0	60	60	120	180
	Filosofia	2	2	2	60	60	60	180	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	60	60	60	180	240
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	2	2	60	60	60	180	240
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	60	60	60	180	240
	ARTE	0	2	2	0	60	60	120	180
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	180	120	120	420	600
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	60	60	60	180	240
	CARGA HORÁRIA POR		24	24	24	960	960	960	2880
ITINERÁRIO FORMATIVO	ENSINO RELIGIOSO/REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	60	60	60	180	120
	ESTUDOS ORIENTADOS/LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	60	60	60	180	120
	SOCIOLOGIA APLICADA	2	0	0	60	0	0	60	60
	Filosofia APLICADA	0	2	0	0	60	0	60	60
	ARTE APLICADA	0	2	0	0	60	0	60	60
	LINGUAGEM E MOVIMENTO	2	0	0	60	0	0	60	60
	MEMÓRIA E SOCORRIMENTO	0	2	0	0	60	0	60	60
	LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	0	0	2	0	0	60	60	60
CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		4	6	6	240	240	240	720	
CARGA HORÁRIA TOTAL		30	30	30	1200	1200	1200	3600	

Imprensa Oficial
do Estado do Rio de Janeiro

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado eletronicamente no portal www.oj.rj.gov.br.
Assinado digitalmente em Terça-feira, 30 de Dezembro de 2023 às 05:41:43 (UTC).

A assinatura não possui validade quando impressa.