



ERLÂINE NATANE SANTOS

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO SISTEMA PRISIONAL: UM
ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DA ÁREA DE
CIÊNCIAS**

**LAVRAS – MG
2024**

ERLÂINE NATANE SANTOS

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO SISTEMA PRISIONAL: UM ESTUDO SOBRE A
PERCEPÇÃO DE DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

Prof (a). Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Erlaine Natane.

Educação científica no sistema prisional: um estudo sobre a percepção de docentes da área de ciências / Erlaine Natane Santos. - 2024.

69 p.

Orientador(a): Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Educação científica. 2. Ressocialização. 3. Sistema carcerário. I. Bulhões, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack. II. Título.

ERLÂINE NATANE SANTOS

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO SISTEMA PRISIONAL: UM ESTUDO SOBRE A
PERCEPÇÃO DE DOCENTES DA ÁREA DE CIÊNCIAS**

**SCIENTIFIC EDUCATION IN THE PRISON SYSTEM: A STUDY ON THE
PERCEPTION OF SCIENCE TEACHERS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de setembro de 2024.

Dr. Marcio Magalhães da Silva UFLA
Dra. Jacqueline Magalhães Alves UFLA
Dra. Marisa Eugenia Melillo Meira UNESP

Prof (a). Dra. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação é fruto de uma jornada repleta de desafios e aprendizados, e não seria possível sem o apoio de pessoas especiais. Agradeço profundamente aos meus pais, Neuza e Osmar, por terem me proporcionado todas as oportunidades e por sempre acreditarem em mim. Aos meus irmãos, Uerlei e Luciano, por sempre estarem presentes e torcendo por mim.

Sou grata à Gabrielly Magalhães, minha amiga e incentivadora, por ter sido a primeira a acreditar neste projeto e por me incentivar a iniciar esta jornada. Agradeço à Daniele Marques, minha cunhada, por sua amizade e apoio incondicional e também a minha cunhada Fernanda Lima, pelo apoio durante a jornada. À minha orientadora, Larissa Bulhões, agradeço pela dedicação, paciência e conhecimento transmitidos ao longo deste processo. Seus ensinamentos foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Ao professor Antônio Júnior, coordenador do programa, por sua confiança e apoio. A todos os professores que fizeram parte da minha formação, por compartilharem seus conhecimentos. E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Sou grata também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela concessão da bolsa, que possibilitou a dedicação exclusiva aos estudos e a realização desta pesquisa.

Agradeço imensamente aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Márcio Magalhães da Silva, Profa. Dra. Jacqueline Magalhães Alves e Prof (a). Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira, por suas valiosas contribuições e orientações a neste trabalho. Agradeço também aos professores Prof. Dr. Gustavo Costa de Souza e Prof. Dra. Mylene Cristina Santiago pela disponibilidade e por terem se colocado à disposição como membros suplentes e também a Universidade Federal de Lavras por ter me proporcionado uma formação de excelência.

A todos, meu mais sincero agradecimento!

RESUMO

O presente trabalho visou investigar a percepção de docentes da área de Ciências de uma escola inserida em uma unidade prisional sobre o papel da educação científica no processo de humanização de pessoas privadas de liberdade. O aporte teórico da pesquisa se pautou na concepção de educação da pedagogia histórico-crítica e na concepção de ser humano da psicologia histórico-cultural, ambas apoiadas nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, de modo que a temática é contextualizada nas contradições que envolvem a relação entre o sistema prisional e a educação na sociedade capitalista. O texto aborda o sistema jurídico como instrumento de controle social, a criminalização da pobreza e o racismo no sistema penitenciário brasileiro, a função excludente das instituições carcerárias na sociedade burguesa e a literatura científica que aborda a educação como um dos meios de reduzir a reincidência criminal. Na discussão sobre a relação entre educação e sociedade, defende os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, cuja postura contra-hegemônica afirma a importância dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos para transformar a visão de mundo dos e das educandas, bem como a compreensão histórica de ser humano encontrada nos preceitos da psicologia histórico-cultural. Dada a relevância que essas teorias atribuem aos conhecimentos científicos para o processo de humanização e de transformação dos sujeitos, coloca-se como objetivo da pesquisa investigar de que maneira docentes de uma escola voltada para pessoas privadas de liberdade compreendem a contribuição da educação em Ciências para o desenvolvimento desses sujeitos e para a vida pós-cárcere. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes da área de Ciências de uma escola inserida em uma unidade prisional e a metodologia utilizada para a análise dos dados foi o método de análise do conteúdo. Os resultados apontam que a percepção da e dos docentes participantes sobre a relação entre a educação científica e o processo de humanização de pessoas em privação de liberdade, se circunscreve a promover, majoritariamente, a adaptação do indivíduo ao modelo de sociedade vigente.

Palavras chave: Educação científica; ressocialização; sistema carcerário; psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the perception of science teachers at a school located in a prison unit on the role of scientific education in the process of comprehensive training and resocialization of people deprived of liberty. The theoretical contribution of the research is based on the conception of education from historical-critical pedagogy and the conception of human being from historical-cultural psychology, both supported by the assumptions of historical-dialectical materialism, so that the theme is contextualized in the contradictions that involve the relationship between the prison system and education in capitalist society. The text addresses the legal system as an instrument of social control, the criminalization of poverty and racism in the Brazilian penitentiary system, the exclusionary role of prison institutions in bourgeois society and scientific literature that addresses education as one of the means of reducing criminal recidivism. In the discussion about the relationship between education and society, it defends the assumptions of historical-critical pedagogy, whose counter-hegemonic stance affirms the importance of scientific, artistic and philosophical content to transform the worldview of students, as well as historical understanding. of human being found in the precepts of historical-cultural psychology. Given the relevance that these theories attribute to scientific knowledge for the process of humanization and transformation of subjects, the objective of the research is to investigate how teachers at a school aimed at people deprived of liberty understand the contribution of science education to the development of these subjects and their post-prison life. The methodology used for data collection will be a semi-structured interview with science teachers from a school located in a prison unit and the methodology used for data analysis will be the content analysis method. The results indicate that the perception of the participating teachers about the relationship between scientific education and the comprehensive training of people in a situation of incarceration is limited to promoting, for the most part, the adaptation of the individual to the current model of Society.

Keywords: Scientific education; resocialization; prison system; historical-cultural psychology.

INDICADORES DE IMPACTO

Por meio da análise da percepção de docentes que trabalham em unidades prisionais sobre o papel da educação científica no processo formativo de pessoas privadas de liberdade, a presente pesquisa levanta questionamentos sobre a eficácia das políticas de ressocialização e reivindica a educação de qualidade como um direito essencial, abordando a precariedade do sistema prisional e a insuficiência do Estado na promoção de condições dignas de vida para a população carcerária. Ao investigar diretamente a representação do professorado, o estudo reforça a importância de políticas de formação continuada docente voltadas para as realidades e desafios do sistema prisional. Da mesma forma, defende que os processos formativos docentes se ancoram na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural para promover uma visão contra-hegemônica da educação, superar preconceitos e desnaturalizar a lógica excludente das relações sociais de produção vigentes. Ademais, o trabalho evidencia a importância da extensão universitária nas unidades prisionais, reforçando o compromisso social dos conhecimentos acadêmicos com as necessidades concretas da comunidade. Esses indicadores de impacto refletem o potencial da dissertação para promover debates acadêmicos e políticas públicas sobre a educação científica no sistema educacional em unidades prisionais, bem como sua contribuição para os estudos que problematizam a desumanização da população carcerária no contexto prisional brasileiro

IMPACT INDICATORS

By analyzing the perception of teachers who work in prison units about the role of scientific education in the training process of people deprived of liberty, this research raises questions about the effectiveness of resocialization policies and claims quality education as an essential right, addressing the precariousness of the prison system and the insufficiency of the State in promoting decent living conditions for the prison population. By directly investigating the representation of teachers, the study reinforces the importance of continuing teacher training policies aimed at the realities and challenges of the prison system. Likewise, it argues that teacher training processes are anchored in historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology to promote a counter-hegemonic vision of education, overcome prejudices and denaturalize the exclusionary logic of current social relations of production. Furthermore, the work highlights the importance of university extension in prison units, reinforcing the social commitment of academic knowledge to the concrete needs of the community. These impact indicators reflect the dissertation's potential to promote academic debates and public policies on scientific education in the educational system in prison units, as well as its contribution to studies that problematize the dehumanization of the prison population in the Brazilian prison context.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	Capitalismo, criminalidade e a privação da liberdade	15
2.1.1	O sistema jurídico como instrumento de controle social	15
2.1.2	A criminalização da pobreza e o racismo no sistema penal brasileiro	17
2.1.3	A instituição carcerária a serviço do sistema capitalista	18
2.1.4	A violação dos direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade	19
2.1.5	Educação de pessoas privadas de liberdade	21
2.1.6	Educação nas unidades prisionais de Minas Gerais	27
2.2	Educação escolar, educação científica e subjetividade	29
2.2.1	A relação entre a educação e a sociedade	29
2.2.2	A construção do psiquismo humano e a educação escolar	30
2.2.3	A educação científica e o processo de humanização dos sujeitos	34
3	METODOLOGIA	36
3.1	Caracterização da pesquisa	36
3.2	A instituição participante	37
3.3	Perfil da e dos docentes participantes	37
3.4	O método da entrevista	39
3.5	A realização das entrevistas	39
3.6	O roteiro da entrevista	39
3.7	O método de análise do conteúdo	40
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
4.1	O tratamento dos registros e a construção das categorias de análise	42
4.2	Educação e transformação da sociedade	43
4.3	A educação científica como meio para compreender a realidade	46
4.4	Relação entre docentes e discentes na instituição alocada no sistema prisional	49

4.5	O caráter punitivo do encarceramento para pessoas privadas de liberdade.....	50
4.6	Os múltiplos fatores que levam as pessoas a cometerem atos ilícitos.....	52
4.7	Considerações sobre a análise.....	54
5	CONCLUSÃO.....	59
	REFERÊNCIAS.....	62
	APÊNDICES.....	65

1 INTRODUÇÃO

A proposta dessa pesquisa surgiu devido às observações da pesquisadora em relação ao sujeito que entra em conflito com a lei em suas aulas de pós-graduação em psicologia jurídica e, posteriormente, em sua prática, enquanto atuava como psicóloga perita para o tribunal de justiça de Minas Gerais. A partir de seus estudos e prática, a pesquisadora passou a refletir sobre o alto nível de reincidência que o sistema carcerário apresentava, sendo que, aparentemente, o mesmo se propõe a reinserir os sujeitos infratores na sociedade.

Algo que também intrigava a pesquisadora eram os posicionamentos da mídia acerca das pessoas que cometiam crimes, a qual, com intuito de causar impacto para gerar audiência, faziam um recorte da realidade e transmitiam apenas a pessoa e o crime que cometeu, desconsiderando qualquer variável que pudesse ter influenciado, como se a causa fosse oriunda daquele sujeito.

Durante conversas com uma aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras - UFLA, a pesquisadora pode conhecer sobre o programa de mestrado e perceber que nele poderia desenvolver uma pesquisa em que pudesse investigar, através de pessoas que atuam dentro dos presídios, neste caso os professores e professoras, o processo de humanização e ressocialização da pessoa que entra em conflito com a lei a partir de uma abordagem que enxerga o indivíduo em sua integralidade. Para introduzir o assunto, começaremos abordando os determinantes históricos, sociais e econômicos que implicam a compreensão multideterminada do sujeito que entra em conflito com a lei.

O modelo de estrutura de sociedade vigente é denominado de sociedade capitalista, sendo aquela que visa a acumulação de valor por meio da exploração da força de trabalho pelos detentores dos meios de produção, configurando, desse modo, a classe dominante. No entanto, de um outro lado existe a classe dominada, sendo constituída por aqueles que estão alienados dos meios de produção, possuindo apenas a força de trabalho que precisa ser vendida a quem possui os meios de produção, para garantir sua subsistência. Nesse modelo de sociedade a desigualdade precisa estar presente para que uma classe possa explorar a outra (Saviani, 2013).

Na transição do modo de produção feudal para o modo capitalista, muitas pessoas que viviam no campo tiveram que se mudar para os centros urbanos para garantir sua subsistência através da venda de sua força de trabalho, e por um valor muito abaixo do qual ele conseguia produzir para seu empregador. Quando essas pessoas não aceitavam a venda da força de trabalho por um valor que não podia garantir mais que sua subsistência, e então adotavam outros

modos de sobrevivência considerados ilícitos, essas pessoas eram submetidas ao isolamento social nos cárceres para serem corrigidas. Então, percebemos a justiça burguesa e o sistema prisional como um instrumento de opressão e controle daquelas pessoas que se negam a trabalhar por um valor em condições desumanas, ou que são excluídas do mercado de trabalho e que acabam recorrendo a práticas ilícitas para conseguir alcançar, em alguma medida, os padrões pré-estabelecidos pela sociedade de consumo ou mesmo, para sobreviver (Santos, 2008).

No entanto, para que essa realidade fique oculta, o sistema carcerário apresenta as prisões como meios para ressocializar e reeducar as pessoas que praticam crimes, privando-as de sua liberdade e alegando que essa medida é eficaz para garantir a segurança da população (Santos *et al.*, 2021). Acontece que a ressocialização não ocorre, e os altos índices de reincidência do sistema carcerário brasileiro nos provam isso, conforme ressalta Gomes *et al.* (2023) e o Jornal USP (2023), e nos deixam convictos de como o sistema carcerário é falho e não cumpre o que se propõe.

O que na realidade ocorre é uma violação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento tem como finalidade defender direitos que são cruciais a todo ser humano, e tem vigência em todos os países participantes da ONU, e o Brasil é um deles (Tasca, 2016 apud Figueiredo; Spínola, 2022). Os direitos presentes nesse documento e que exercem influência na legislação dos países participantes são: o direito à igualdade, à vida, à liberdade, à educação, à segurança, à propriedade e entre outros (Claude, 2005 apud Figueiredo; Spínola, 2022). No entanto, embora o Brasil tenha incluído esses direitos fundamentais ao ser humano em seu ordenamento jurídico, até então não houve sua efetivação (Figueiredo; Spínola, 2022). Segundo as autoras, esses direitos são vistos pela maioria da população como direitos para defender bandidos. Ainda reforçam que esses direitos são adotados, ainda que parcialmente, em diversos âmbitos, como previdenciário, comercial, civil, trabalhista, no entanto, quando se trata do âmbito carcerário, são totalmente negligenciados, devido à população a que se destina.

O que vemos na realidade, é o sistema prisional como um lugar propício a doenças devido à insalubridade e precarização das prisões, péssima qualidade da alimentação, drogas e sedentarismo (Figueiredo; Spínola, 2022). Costa (2015) ressalta as agressões, a alimentação estragada, falta de higiene e também sobre a situação precária da educação ofertada dentro do cárcere, que inclui a falta de profissionais qualificados, e recursos materiais para a execução do trabalho. A autora também enfatiza sobre o preconceito desses profissionais com esse público, que inviabiliza a ação educativa. Oliveira e Araújo (2013) ressaltam o baixo salário que esses profissionais recebem, impossibilitando uma formação continuada e exclusiva.

Ainda sobre a precária educação no sistema carcerário, Costa, Cossetin e Figueiredo (2023) destacam, de acordo com os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Brasil, 2017b), que há uma baixa formação educacional do público do sistema carcerário brasileiro. Além disso, a educação tende a seguir o modelo de sociedade na qual encontra-se inserida, então, geralmente, temos uma educação que se pauta em transmitir elementos que visam a manutenção e conservação da sociedade vigente, isso impossibilita transmitir para os educandos e as educandas uma visão crítica e histórica sobre a humanidade, impossibilitando qualquer transformação social (Saviani, 2013).

Para agravar mais tais condições, temos a superlotação, que ocorre quando o número de pessoas encarceradas em um determinado local excede a capacidade máxima desse local (Santos *et al.*, 2021). De acordo com Santos *et al.* (2021), no Brasil, há um total de 704.395 presos para 415.960 vagas. Então podemos perceber que os direitos propostos pelas legislações como os presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em nossa Constituição Federal e na Lei de Execução Penal – LEP (lei que dispõe sobre o direito da pessoa privada de liberdade na prisão durante a execução da pena, objetivando a sua reintegração social), são negligenciados por parte do Estado, o qual não garante o que a legislação propõe (Costa, 2015).

Com isso, alcançar a finalidade para a qual o sistema carcerário supostamente existe, sendo a ressocialização da pessoa presa, fica impossível. O discurso hegemônico afirma que o cárcere, ao privar de liberdade a pessoa que cometeu o crime, a levará à reeducação e ressocialização, permitindo, com isso, seu retorno à sociedade dentro dos preceitos normativos esperados. No entanto, essa ressocialização torna-se impossível dentro do sistema carcerário, pois, como vimos, esse sistema está preocupado em punir e controlar quem ameaça as normas sociais e os privilégios da classe dominante (Fidelis, 2019). Segundo o autor, esse sistema reforça a ideia de que a violência é um dos meios para resolução de problemas, pois ele mesmo demonstra isso quando se utiliza de tais métodos para resolver um problema social.

Isso apenas reforça a violência e não permite que o apenado se reintegre ao meio social, resultando no seu retorno ao cárcere, tornando-se um reincidente (Fidelis, 2019). E as taxas de reincidência criminal no Brasil nos provam que essa ressocialização não ocorre, pois segundo os dados do INFOPEN, a reincidência criminal encontra-se entre 70% a 85% (Gomes *et al.*, 2023). Já uma outra pesquisa realizada por Maiara Corrêa, pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da USP, a reincidência encontra-se em 46% (Jornal USP, 2023). Embora haja essas divergências entre os dados, devido à falta de esclarecimentos sobre seu levantamento, podemos perceber que há uma alta reincidência criminal no Brasil. O cárcere

retira não apenas a liberdade da pessoa apenada, mas também sua dignidade humana, afetando significativamente sua subjetividade. Então, uma medida que deveria supostamente ressocializar o indivíduo, é, na verdade, um processo desumanizador (Andrade; Machado, 2016). Segundo Fidelis (2019), isso ocorre porque quando a pessoa que cometeu crime chega ao cárcere, ela passa por um processo de despersonalização, ou seja, naquele lugar ele não passa de um “bandido” que merece sofrer por ter transgredido a lei. Só que com o passar do tempo esses estigmas atribuídos a ele passam a ser sua identificação. E, isso dificulta sua vida em sociedade, pois a pessoa reclusa não se vê mais como capaz de conviver naquele espaço, ela não se reconhece mais (Goffman, 1978 apud Fidelis, 2019). Desse modo percebemos uma pessoa que não se vê mais fora dos muros do cárcere, ou seja, uma pessoa com tendências a reincidir constantemente.

Ao invés de adotar métodos desumanos, o sistema carcerário deveria adotar medidas capazes de alcançar a ressocialização e a consciência sobre a realidade em que estamos inseridos. Roque, Araújo e Sanchez (2023), citam a educação como um desses meios. Os autores apontam a educação como um importante meio para a reinserção social e consequente redução da reincidência criminal. Para Silva e Ferreira (2022), a educação emancipatória e democrática é capaz de possibilitar uma nova visão de mundo após a prisão. Contudo, essa educação apenas possibilitará a transformação da visão de mundo e das práticas sociais se for uma educação emancipatória.

Na presente pesquisa, defende-se a pedagogia histórico-crítica como modelo emancipatório, que se pauta em uma educação focada em socializar o conhecimento historicamente acumulado de modo a revelar as contradições da sociedade capitalista, desmistificando a ideologia burguesa para favorecer práticas sociais transformadoras (Saviani, 2013). A psicologia histórico-cultural, outra teoria que fundamenta esta pesquisa, descreve de maneira aprofundada, do ponto de vista psíquico, como as interposições educativas possibilitam transformações na subjetividade do ser humano.

De acordo com a Psicologia histórico-cultural, o indivíduo se humaniza e se constitui a partir das relações sociais que ele estabelece, as quais possibilitam a internalização dos signos da cultura. De acordo com os pressupostos dessa teoria, é através das relações interpessoais que o indivíduo constrói seu plano interno, ou seja, sua subjetividade e personalidade (Angotti; Rodrigues, 2023). Assim, o processo de humanização ocorre por meio das interposições educativas às quais o sujeito tem acesso, o que faz do ser humano um ser histórico, cuja constituição não pode ser apartada da organização social em que se insere e das condições objetivas de vida que lhe são acessíveis. Portanto, para a psicologia histórico-cultural, a escola

cumprir um importante papel, sendo o de socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos construídos historicamente no decorrer da história humana através do ensino, que quando internalizados promovem o conhecimento a respeito de questões existenciais, transformando a visão de mundo do indivíduo, tornando-o um sujeito e não um sujeito. Então, com isso, há o desvelamento das condições às quais esses indivíduos estão submetidos, contrapondo ideias inatistas, demonstrando que as desigualdades e injustiças são construídas pelas relações sociais de produção vigentes e que, portanto, há algo que pode ser feito em relação a elas. É aqui que se constitui uma ação intencionalmente transformadora e não alienada (Martins; Rabatini, 2011).

Essas constatações trazem questionamentos importantes sobre a educação escolar nas escolas inseridas em unidades prisionais. Qual será a concepção de ser humano das e dos docentes que atuam nessas instituições? Tais concepções reproduzem os estigmas atribuídos às pessoas que cometem crime? Como essas e esses docentes entendem o papel da educação escolar e o processo de humanização de pessoas privadas de liberdade? Docentes da área de Ciências concebem o papel transformador dos conceitos científicos na visão de mundo e no processo de humanização das educandas e dos educandos?

Diante desse contexto, em que a função ideológica do sistema carcerário é ocultada pelo discurso da ressocialização, em que as pessoas privadas de liberdade são desumanizadas e culpabilizadas pelos determinantes sociais que as levaram ao crime, em que a reprodução dos preconceitos e estigmas marcam a educação ofertada dentro do cárcere, e tendo em vista o potencial da apropriação crítica dos conhecimentos científicos para construir visões de mundo que desnaturalizam e ameaçam a ordem social vigente, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira docentes da área de Ciências que atuam em uma escola inserida em uma unidade prisional compreendem a contribuição da educação científica para o desenvolvimento de pessoas privadas de liberdade e para a vida pós-cárcere? Com o seguinte objetivo geral: investigar a percepção de docentes sobre o papel da educação científica no processo de humanização de pessoas em privação de liberdade. E os seguintes objetivos específicos: investigar qual a concepção de desenvolvimento de docentes da área de Ciências em escolas de sistemas prisionais; identificar qual a compreensão desses e dessas docentes sobre os determinantes que levam as pessoas a cometerem atos ilícitos; identificar a relação que esses docentes articulam entre a educação científica e a visão de mundo das pessoas encarceradas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Capitalismo, criminalidade e a privação da liberdade

Tendo em vista que a presente pesquisa se pauta nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, é essencial abordarmos os determinantes históricos, sociais e econômicos que implicam a compreensão multideterminada do sujeito que entra em conflito com a lei. Para tanto, devemos discorrer, ainda que brevemente, sobre as relações sociais de produção capitalistas sobre as quais se erguem as instituições jurídicas e políticas, bem como a definição das normas de conduta, do desvio criminal e dos mecanismos de punição.

2.1.1 O sistema jurídico como instrumento de controle social

Com a ascensão da burguesia, constitui-se um novo modo de produção, o capitalismo. Seu principal objetivo é a acumulação de valor por meio da exploração da força de trabalho. Pautado na apropriação privada dos meios de produção, esse sistema se sustenta na divisão entre duas classes sociais: os detentores dos meios de produção, chamados de burgueses ou classe dominante, e as pessoas que precisam vender sua força de trabalho para que possam garantir sua subsistência, a classe trabalhadora (Saviani, 2013).

Na transição do sistema feudal para o sistema capitalista, foi necessário forjar um novo modelo político e jurídico para legitimar as relações de produção estabelecidas pelo capitalismo e fazer valer os interesses econômicos da elite burguesa. Para tornar juridicamente viável a acumulação de capital, era necessária a negação das condições elementares de sobrevivência para a população despossuída, dado que esta era a condição para a classe trabalhadora se submeter às exigências de vender sua força de trabalho em condições precárias e desumanas (Santos, 2008).

Portanto, os direitos mais elementares de garantia da vida foram transformados em mercadoria. Por meio da transformação radical das relações sociais de produção a serviço da exploração da imensa maioria da população, conformou-se um novo mundo, no qual impera o individualismo burguês e a propriedade acima da vida, de modo que o Estado se revela como defensor dos interesses privados em detrimento do coletivo. Nas palavras de Lenin:

O Estado, produto do antagonismo irreconciliável de classes, representa uma força especial de repressão, ou a organização sistemática ou violenta, para a opressão de uma classe sobre a outra: as classes economicamente dominantes, utilizando o poder concentrado dos aparelhos coercitivos (polícia, prisão e forças armadas), garantem a dominação política e a exploração econômica das classes dominadas, controlando os antagonismos (Lenin, 1988, p. 305).

Portanto, o Estado burguês tem como prerrogativa criar mecanismos de repressão e segregação que reproduzam o domínio de uma classe pela outra. Um dos elementos chave para essa dominação é a geração do que Marx denominou de exército de reserva, ou seja, de um contingente populacional excluído das possibilidades de garantir sua própria sobrevivência, o que significa que a miséria, a fome, o desemprego, e a negação a direitos básicos como moradia, saúde e educação, são necessários para a perpetuação do modo de produção capitalista e garantidos por suas estruturas jurídico-políticas. Sobre a relação entre a exclusão social e a criminalidade, Rodrigues (2015) afirma que:

É compreensível que as classes socialmente mais débeis sejam compelidas e mais expostas ao desvio criminal, basta lembrar que a maioria esmagadora da população carcerária advém da massa de assalariados ou desempregados. Contudo, o comportamento criminoso não é exclusivo do proletariado, tampouco fazer parte desta classe significa um pressuposto criminal. A prática de crimes se distribui por todas as camadas sociais, porém apenas a classe dominante possui os meios para proteger suas condutas antissociais extremamente danosas ao mesmo tempo em que demoniza as condutas praticadas pela camada social mais frágil (s/p).

Nesse contexto, é fundamental compreender que o sistema jurídico é um instrumento de opressão do sistema capitalista, necessário para consolidar o controle social e garantir o bem jurídico mais importante na sociedade burguesa, a propriedade privada (Rodrigues, 2015). Ainda de acordo com o autor, dado que a definição legal do que é crime está nas mãos das elites burguesas que dominam a superestrutura jurídica, essa definição se circunscreve às condutas que contrariam as relações sociais de produção capitalistas e que ameaçam a hegemonia da classe dominante, ao mesmo tempo em que absolve a criminalidade desta mesma classe. Por conseguinte, “a lei fábrica o criminoso e constrói as ‘cidades carcerárias’ do capitalismo moderno, onde a prisão é o dispositivo central da estratégia de manutenção do poder social” (Rodrigues, 2015, s/p).

Para Assis (2008) e Souza (2019), a desigualdade socioeconômica inerente ao sistema capitalista favorece a criminalização, pois aqueles que não conseguem se enquadrar ao sistema econômico dominante são excluídos e acabam se entregando ao crime para poderem alcançar os padrões sociais pré-estabelecidos pela sociedade consumista. Contudo, é fundamental ter em vista que o julgamento moral do ato criminoso que o estigmatiza como desvio de caráter e/ou como resultante da pobreza, perde de vista que a marginalidade é um projeto do Estado capitalista, e que dele advém a maior conduta criminoso, a de negar condições dignas de vida para a população despossuída.

2.1.2 A criminalização da pobreza e o racismo no sistema penal brasileiro

O processo histórico que fomentou a criminalização da pobreza no Brasil está enraizado nas teorias racistas, no eugenismo e no movimento higienista que, no contexto da herança de mais de 300 anos de escravidão, justificaram as violências da colonização e embasaram a periculosidade dos segmentos pobres (Coimbra, 2001). Até os dias atuais essa perspectiva é hegemônica, de modo que:

As ideias disseminadas na população brasileira são as de que o criminoso (em geral pobre) é uma pessoa social e biologicamente diferente do respeitador da lei (em geral um próspero morador de um bairro classe média) e a de que há um determinismo ou uma compulsão no crime em algumas situações (identificadas com a pobreza) ou pessoas. O criminoso assim concebido é portador de alguma anomalia física ou de um vício adquirido no meio social pobre, que, nessa visão, não teria valores morais, religião ou família” (Garcia, 2002 apud Santos, 2008, p. 141).

Dentro da perspectiva meritocrática a qual máscara as desigualdades socioeconômicas, a pobreza é vista como oriunda do fracasso individual, da desestruturação familiar, da falta de características e valores morais tais como a determinação, a iniciativa empreendedora, a perspicácia, o autocontrole, entre outros. Em decorrência disso, a criminalidade é justificada por argumentos biologizantes, racistas e estigmatizantes, os quais culpabilizam os sujeitos e isentam a natureza injusta e exploratória da organização social vigente.

No Brasil, a população carcerária é predominantemente constituída por pessoas pobres e que cometeram crimes de roubo e furto (Costa; Cossetin; Figueiredo, 2023). De acordo com os autores, mais da metade da população carcerária é formada por reincidentes criminais e, geralmente, vinculam seus crimes a condições de desemprego e pobreza que apresentam. Segundo os dados apresentados pelo 14º Anuário Brasileiro, sobre o encarceramento relativo à cor e raça, aponta-se alta concentração de pessoas negras. No ano de 2019, pessoas brancas correspondiam a 33,3% da população carcerária, enquanto as pessoas negras correspondiam a 66,7%.

Ou seja, as prisões no país se reafirmam, ano a ano, como um lugar para negros. No Brasil, se prende cada vez mais; no entanto, sobretudo, cada vez mais pessoas negras. Existe, dessa forma, forte desigualdade racial no sistema prisional, materializada não somente nos números e dados apresentados, como pode também ser percebida concretamente na maior severidade de tratamento e sanções punitivas direcionadas aos negros. Aliadas a isso, as chances diferenciais e restritas aos negros na sociedade, associadas às condições de pobreza que enfrentam no cotidiano, fazem com que se tornem os alvos preferenciais das políticas de extermínio e encarceramento do país. (Vargas, 2020, s/p)

Dessa forma, o racismo, enraizado no passado colonial e escravista do Brasil, se configura em um dispositivo arraigado nos processos de criminalização, que se somam ao projeto de genocídio da população negra, pobre e periférica, principal alvo das políticas repressivas de controle social e de segurança pública.

2.1.3 A instituição carcerária a serviço do sistema capitalista

Historicamente, as prisões se revelam como um meio de o sistema capitalista manter o controle dos inadequados ao modelo econômico, buscando adequá-los. Por conseguinte,

O surgimento da instituição carcerária, portanto, não esteve desvinculado do modelo capitalista de produção, ficando as casas de correção geralmente compostas por jovens, pedintes, feitores de delitos menores que não admitiam o delineamento do trabalho manufatureiro e acabaram por ceder, pela sua vulnerabilidade, as esferas da vagabundagem e mendicância. A prisão passou, então, a ser utilizada como forma de promover o adestramento da força de trabalho do novo aparelho produtivo que se lançava como contribuinte para a instauração de um quadro de arruinamento das pessoas enquanto sujeitos. O cárcere por se portar como intimidador vai servir, assim, ao capitalismo em sua forma violenta, uniforme e repetitiva de condução das relações (Melossi; Pavarini, 2006 apud Fidelis, 2019, p.19).

Partindo de uma perspectiva histórica sobre a origem da pena privativa de liberdade, podemos elucidar que ela se dá com a criação das celas eclesiais pela igreja católica, em que visavam a punição de religiosos que tivessem infringido a lei, buscando fazer com que esses religiosos refletissem sobre seus atos e reconhecessem como um pecado para se aproximarem de Deus. O surgimento do cárcere também é associado às instituições de Casa de Correção concebidas na Inglaterra no século XVI, a qual tinha como objetivo a recuperação de prostitutas, jovens delinquentes e autores de pequenos delitos, mendigos, e desordeiros, através de castigos corporais, estudo religioso, disciplina e trabalho (Carvalho Filho, 2002 apud Santos, 2008)

A criação desta Casa de Correção se deu com a crise do regime feudal e problemas na agricultura, que resultou em um processo migratório de pessoas que não tinham como e onde viver para os centros urbanos. Essas pessoas consideradas prostitutas, mendigos e vagabundos acabaram aumentando o índice de criminalidade e de desocupação, tornando necessário, desse modo, um lugar para alojá-las e segregá-las do meio social para corrigi-las (Santos, 2008)

Com essa crise no regime feudal, modo de estrutura da sociedade anterior, em que resultou no desenvolvimento de um outro regime de produção, o capitalista, necessitou também de uma instituição para o controle social, o cárcere. Pois, homens e mulheres que viviam no campo sob as regras do sistema feudal, economia de subsistência, tiveram que se adequar a uma nova forma de produção: a subordinação ao trabalho excessivo. No entanto, os camponeses e

camponesas que se negavam a vender sua força de trabalho em troca de uma pequena quantia de dinheiro, suficiente apenas para sua subsistência, e então adotavam outras formas de sobrevivência como aderir à prática de condutas consideradas ilícitas, eram submetidos ao cárcere para não perturbar os adequados e então corrigi-los. Então, agora a repressão não teria mais como foco apenas as prostitutas, mendigos e vagabundos, mas sim a classe trabalhadora, o proletariado (Santos, 2008). Então, diante do exposto, podemos afirmar o cárcere como um meio de controle da classe dominante, servindo ao capitalismo.

No entanto, para ocultar essa sua real função excludente que tem como intuito a manutenção e reprodução do poder burguês, as prisões usam uma forma de camuflá-la, trazendo a ideologia de que o cárcere tem o objetivo de ressocializar e reeducar as pessoas que cometem crime através da privação da liberdade, alegando que, com isso, não vão mais ameaçar a sociedade (Santos *et al.*, 2021). Acontece que essa ressocialização e reeducação não ocorre, e os altos índices de reincidência nos comprovam como o cárcere é falho e não cumpre ao que se propõem. Para discorrer melhor sobre esse assunto abordaremos a seguir a desproteção social das pessoas privadas de liberdade no Sistema Prisional.

2.1.4 A violação dos direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade

Com o elevado número de mortes após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, juntamente com a divulgação das crueldades realizadas pelo Nazismo, definiu-se a necessidade de criar um organismo internacional que fosse capaz de manter a paz mundial. Desse modo, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), com o intuito de manter a paz entre as pessoas, os direitos fundamentais, a segurança coletiva e o progresso social (Claude, 2005 apud Figueiredo; Spínola, 2022).

Em 1948, a ONU outorgou uma resolução que instaurou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a resolução 217. Esse documento é composto por trinta artigos e estipula direitos cruciais a todo ser humano, e passa a ter vigência em todos os países participantes da ONU, inclusive o Brasil (Tasca, 2016 apud Figueiredo; Spínola, 2022). Esses direitos passam a exercer influência na legislação de todos os países participantes, sempre focando no Princípio da Dignidade Humana. Os direitos fundamentais são: direito à igualdade, à vida, à liberdade, à educação, à segurança, à propriedade, entre outros (Claude, 2005 apud Figueiredo; Spínola 2022).

Apenas em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição Federal, o Brasil incluiu o princípio da dignidade humana em seu ordenamento jurídico. No entanto, até os dias atuais não houve sua efetivação (Figueiredo; Spínola 2022). Isso porque a efetivação dos

direitos estabelecidos pela ONU e na CF a todas as pessoas vai na contramão dos pressupostos do modo de produção capitalista, que se edifica na exploração de uma classe pela outra e que, portanto, se realiza por meio do aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e da marginalização. E, quando se trata do âmbito carcerário, pelo público a que se destina, esses direitos são ainda mais negligenciados (Figueiredo; Spínola, 2022).

Portanto, a violação dos direitos humanos antecede a entrada na prisão, levando massivamente a população pobre ao encarceramento. No sistema prisional é ainda mais flagrante o desrespeito com a dignidade humana. Ainda de acordo com Figueiredo e Spínola (2022), o que vemos é um lugar propício a doenças devido à insalubridade e precarização das prisões, além da má alimentação, uso de drogas e sedentarismo. As autoras ainda citam as doenças mais comuns nesses lugares: pneumonia, tuberculose, hepatite e infecções sexualmente transmissíveis, como AIDS. De acordo com algumas pesquisas realizadas, as autoras ressaltam que essa última está presente em aproximadamente 20% das pessoas presas, podendo ser devido ao uso de drogas injetáveis e práticas de violência sexual.

Ademais, outras condições de saúde são negligenciadas no ambiente carcerário, como deficiências físicas, hanseníase, câncer e distúrbios mentais. Quanto à saúde dentária, o tratamento se limita à extração dos dentes apenas e, na maioria das vezes, não há tratamento hospitalar dentro da prisão. Costa (2015) resalta o desrespeito dentro dos presídios, conforme é apresentado em congressos científicos, artigos acadêmicos e pela mídia. A autora relata a desconsideração em relação às pessoas que se encontram nessas instituições, pois são frequentemente torturadas, agredidas, alimentadas com comida estragada e até mesmo com presença de insetos, além de alimentos hipersódicos e hipercalóricos propiciando, com isso, um agravo no estado de saúde das pessoas apenadas.

Ainda sobre as condições precárias de saúde nos presídios, Costa (2015) resalta a falta de profissionais que queiram exercer a profissão nesse lugar, apontando também não apenas o número reduzido de profissionais, como também a falta de recursos materiais para tal execução e o preconceito que eles carregam com esse público. A autora descreve em sua tese de doutorado: “não raro, encontramos inúmeras queixas de negligência, maus atendimentos e até mesmo de crueldade e tortura durante os atendimentos clínicos, ambulatoriais e hospitalares” (p. 73).

E a negligência não está relacionada apenas com a saúde, mas também em relação às atividades religiosas, intelectuais e sociais. Embora a primeira seja permitida dentro da instituição, há a prevalência apenas da religião evangélica, espírita e católica, as demais não se fazem presente, limitando a profissão da própria fé. Já quanto à segunda, atividades intelectuais,

além da falta de recursos materiais e profissionais, as atividades não são nada recreativas, os livros utilizados são escassos, portanto, são usados sem gosto pessoal e sem orientação qualquer. Em relação à vida social, encontra-se pouca iniciativa em oferecer convívio em lugares públicos (Costa, 2015).

A autora ainda descreve a falta de privacidade das conversas entre os apenados com seus familiares e advogados, em que alegam que seria uma forma de segurança, evitando eventual fuga. No entanto, o que ocorre é uma forma de evitar denúncias das violações dos direitos que os presos sofrem dentro desse ambiente. Com isso, os presos evitam retratar a realidade, pois, caso façam isso, pode ocorrer vinganças por parte de quem pratica a autoridade. Costa (2015) ainda elucida que não é raro encontrar presos com prisões vencidas, não são soltos, mesmo obtendo alvarás, devido à burocracia presente no sistema penitenciário.

Santos *et al.* (2021) também descrevem sobre a falta de higiene e, entre outras condições nos presídios, os autores citam vídeos mostrando depoimentos dos apenados alegando comida crua, esgoto passando dentro da cela, falta de água para lavar os talheres compartilhados, urina e fezes em meios a eles, presença de baratas e ratos, colchões extremamente finos e com poeira predispondo a doenças respiratórias e pulmonares, podendo resultar em despesa para o Estado, entre outras situações.

E para piorar temos a superlotação, pois a quantidade de presos é superior à capacidade de cada cela (Santos *et al.*, 2021). Segundo os autores, há um total de 704.395 presos para 415.960 vagas, havendo um déficit de 288.435 vagas. Na pesquisa, os autores revelam que “todas as 27 unidades da federação continuam com superlotação no sistema”. A média geral do país é de 69,3% acima da capacidade. Há 56.641 vagas em construção no Brasil, quantidade que não cobre 1/5 do déficit atual” (p. 58). E com a educação não é diferente, o que será abordado de forma mais aprofundada no próximo tópico.

2.1.5 Educação de pessoas privadas de liberdade

Temos os seguintes ordenamentos que asseguram a oferta de educação às pessoas privadas de liberdades: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; a Lei de Execução Penal nº 7.210 de 11 de julho de 1984; a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009 (que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais); a Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010 (que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação

de liberdade nos estabelecimentos penais). Essas diretrizes reconhecem a educação dentro do cárcere, que precisa estar vinculada com o Sistema de Justiça Penal, o Sistema de Educação Brasileiro e a sociedade (Minas Gerais, 2021).

Segundo o documento de Minas Gerais (2021, p. 8) “há grandes esforços para a ampliação da oferta de atividades educacionais (formais e não formais) e, para esse fim, há articulações em diversos níveis para se instituir e elaborar o Plano Estadual de Educação” para as pessoas que se encontram privadas de liberdade e egressas no estado de Minas Gerais, sendo: Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional (PrESP), Secretaria de Estado de Educação (SEE) e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP). Esse plano visa melhorar a educação dentro dos estabelecimentos prisionais de Minas Gerais e estabelecer estratégias a fim de aprimorar as políticas de educação dentro desses estabelecimentos para as pessoas presas e egressas.

A gestão escolar e a proposta de ensino são tarefas da SEE, que é responsável pelo funcionamento das escolas dentro dos estabelecimentos prisionais, já a SEJUSP tem a tarefa de estruturar o lugar e a destinação dos reclusos para as atividades educacionais (Minas Gerais, 2021).

Costa, Cossetin e Figueiredo (2023) descrevem a educação no meio carcerário, e começam trazendo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Brasil, 2017b), que destaca a baixa formação educacional das pessoas encarceradas. Conforme os autores, apenas 9% da população prisional concluíram o ensino médio, ou seja, a Educação Básica. Dos que possuem Ensino Médio completo, apenas 10% possuem ensino superior incompleto.

Essa população que não completou o Ensino Médio - analfabetos, pessoas com ensino fundamental completo e incompleto, ensino médio incompleto e alfabetizados sem curso regular, - compreende 90% dos encarcerados brasileiros (Costa; Cossetin; Figueiredo, 2023). No entanto, conforme os autores, o que assusta muito é a falta de acesso à Educação Básica dessas pessoas que nem sempre foram encarceradas, denotando, desse modo, uma violação do direito à educação mesmo antes do encarceramento.

Sobre a educação ofertada dentro do cárcere, Oliveira e Araújo (2013) relatam haver grandes obstáculos em relação à falta de recursos financeiros, humanos, técnicos e didáticos, algo que inviabiliza a ação educativa. Segundo os autores, os e as profissionais da educação que atuam nesses ambientes possuem pouca qualificação e não se preocupam com formação continuada, até porque o baixo salário torna essa busca cada vez mais difícil. Além disso, a

estrutura física dentro desse ambiente é inapropriada e o mobiliário na maioria das vezes é estragado ou improvisado pelos detentos.

Com isso, percebemos uma negligência por parte do Estado em oferecer assistência educacional de qualidade, principalmente quando se trata de pessoas em privação de liberdade. E isso não está de acordo com o estabelecido em lei, pois segundo Costa, Cossetin e Figueiredo (2023) é dever do Estado ofertar assistência educacional de qualidade a pessoas em privação de liberdade. Além dos autores, a Declaração Universal dos Direitos Humanos também ressalta sobre a educação como um direito do cidadão e dever do Estado em seu artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Diante do exposto, percebemos uma total negligência por parte do Estado em garantir o que a legislação propõe. Fica bem explícito que os direitos pregados pela ONU e presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em nossa Constituição Federal não são cumpridos.

Além dessas legislações apresentadas, cabe ressaltar uma que se destina mais especificamente ao tratamento direcionado aos apenados, sendo a Lei de Execução Penal-LEP (Lei nº 7.210), sancionada em 11 de julho de 1984. O art. 1º desta Lei descreve que seu intuito é cumprir as “disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internato” (Marcão, 2010, p. 108). Essa Lei é considerada uma lei humanitária, pois ela dispõe sobre o direito do preso durante a execução da pena, objetivando sua reintegração social. Costa (2015) descreve que o art. 40 coloca às autoridades o respeito à integridade moral e física dos detentos e presos provisórios.

A autora ainda traz alguns direitos dos presos presentes na Lei de Execução Penal, sendo: trabalho e remuneração, previdência social, vestimentas, alimentação adequada, “constituição de pecúlio; proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação; exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena” (Costa, 2015, p.70). Sobre o direito à Educação, vale citar os artigos da lei que assegura:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (Brasil, 1984).

E, novamente, podemos afirmar, com base no que foi descrito sobre o sistema carcerário nesse trabalho, que mais esse dispositivo legal é violado. Costa (2015) ressalta que essa Lei é bastante abrangente, e que se tais direitos fossem efetivados como dispõe o documento, proporcionaria qualidade de vida para os detentos, o que resultaria em recuperação dos apenados e, conseqüentemente, sua ressocialização.

No discurso oficial, a privação de liberdade tem como finalidade a ressocialização da pessoa que infringiu a lei. Segundo Santos *et al.* (2021) a pena atribuída a quem comete crime tem o intuito de ressocializar e reeducar o apenado, pois espera-se que privando de sua liberdade ele possa retornar para a sociedade dentro dos preceitos normativos instituídos pela sociedade.

No entanto, essa ressocialização torna-se impossível dentro do sistema carcerário brasileiro, pois, conforme foi apresentado, o que temos é um sistema preocupado em controlar e punir quem foge das normas sociais, retirando qualquer direito humano. Esse sistema apenas reforça a ideia de que a violência é o meio pelo qual se resolve qualquer problema, pois ele mesmo faz uso dela para resolver um problema social. Isso apenas serve para fazer com que a pessoa que comete crime não se integre ao meio social e retorne ao cárcere, ou seja, torne-se reincidente (Fidelis, 2019).

E a prova que temos que essa ressocialização não ocorre são os altos índices de reincidência, penitenciária ou jurídica. Os números encontrados não são precisos pois, de acordo com dados do Infopen, citado por Gomes *et al.* (2023), as taxas de reincidência se encontram entre 70% e 85%. Já de acordo com uma nova pesquisa realizada por Maiara Corrêa, pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da USP, esses dados apresentam equívocos; a pesquisadora alega que eles não correspondem à realidade, pois não há esclarecimentos sobre a obtenção dos dados (Jornal USP, 2023). A pesquisadora aponta a pesquisa realizada em 1986 por Eliana, Bordini e Sérgio Adorno, membros também do Núcleo de Estudos da Violência da USP, para fundamentar sua pesquisa. Segundo a pesquisadora, esta

pesquisa que acompanhou egressos das penitenciárias do Estado de São Paulo, detectou uma taxa de reincidência criminal correspondente a 46%. Após alguns anos, esta pesquisa foi atualizada pelos mesmo autores, e a taxa de reincidência não demonstrou diferença significativa, não excedendo 46%. No entanto, mesmo os dados sobre reincidência criminal sendo divergentes, podemos perceber que há uma alta reincidência criminal no Brasil (Jornal USP, 2023).

Portanto, esse sistema perverso, que prioriza a violência e retira os direitos previstos na Lei dos apenados, não funciona como meio para acabar com o crime, mas sim para que volte a ocorrer, tendo, inclusive, implicações para a subjetividade das pessoas privadas de liberdade.

Durante as décadas de 60 e 70 predominou, no pensamento político-criminal, a ideia da ressocialização “ligada a concepção de um tratamento médico-terapêutico que pudesse retirar do preso a sua aptidão para o cometimento de crimes” (Santos, 2008, p. 139). A crítica ao fato de este modelo violar os princípios da democracia e da pluralidade redundou no endurecimento do direito penal, articulado com a lógica neoliberal do Estado mínimo na garantia de direitos e máximo na repressão por meio do sistema penal.

De resto, o abandono do modelo socializador que este movimento representou não produziu as mudanças desejadas: a criminalidade não decresceu, o sistema judiciário tornou-se mais lento, as prisões ficaram mais sobrelotadas, o clima dentro das prisões piorou visivelmente e a motivação profissional do pessoal diminuiu (Rodrigues, 2001, apud Santos, 2008, p.140).

Para a autora, a pretensa ressocialização só pode ser construída se for superado o caráter antissocial do sistema penitenciário, o qual reforça os estigmas sociais, limita os direitos da pessoa apenada e a afasta das relações com a sociedade.

O cárcere não retira apenas a liberdade, que é algo previsto em lei, mas retira também direitos humanitários, algo que afeta significativamente a subjetividade do apenado. Então, temos o cárcere como um mecanismo que anula a individualidade de um sujeito, causando transformações em sua subjetividade (Andrade; Machado, 2016). Fidelis (2019) explica melhor sobre como ocorre esse processo de perda da subjetividade:

O ambiente carcerário torna-se cômodo a um processo de despersonalização da pessoa privada de liberdade por ter condições que corroboram para o ofuscamento do eu individual e dispor de um regime que sujeita um norteamento de personalidades, incitando uma segregação entre o mundo interno e externo ao das prisões. O transgressor de leis chega a ter visões, anseios e necessidades tão díspares da realidade fora muros prisionais que dificultam sua saída dos presídios, ao mesmo tempo em que colabora para que haja seu retorno aos mesmos (Siqueira, 2001). Nesse espaço, é convergente a metáfora do “estrangeiro” que é proposta por Siqueira (2006) a qual alude à

nivelação do humano, em que se há uma assimilação da singularidade daquele por si mesmo. A pessoa se estranha e é estranhada, em virtude, da submissão na prisão; aqui se fala de uma tensão envolta de apagar ou suprimir o particular humano, passando a se adaptar ao sistema (p.17).

Desse modo, conforme Fidelis (2019), a pessoa privada de liberdade passa por uma categorização: nesse ambiente ela não é apenas uma reclusa privada de sua liberdade, mas sim uma “bandida”, criminosa que sempre vai cometer crimes. E, com o passar do tempo, esses atributos destinados às pessoas reclusas passam a ser a sua identificação. Isso ocorre porque o estigma atribuído ao apenado fixa a sua figura criando raízes, e isso impossibilita sua vida em sociedade, pois ele não se vê mais como um sujeito apto para aquele ambiente, ele se estranha. (Goffman, 1978 apud Fidelis, 2019). Com isso, temos um sujeito que não se reconhece fora dos muros das prisões, ou seja, um sujeito determinado a reincidir criminalmente cada vez mais.

Em vez de o sistema carcerário retirar os direitos da pessoa humana e utilizar estigmas, preconceitos, punição, deveria adotar outros meios, como os apontados por Roque, Araújo e Sanchez (2023). Esses autores apontam a Educação como importante meio para a reinserção social e, conseqüentemente, a redução da reincidência criminal.

O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais aponta a importância de favorecer o acesso à educação para as pessoas em privação de liberdade, pois consideram a baixa qualificação profissional e a baixa escolaridade como vulnerabilidades dos egressos, e que a oferta da educação promoverá condições para a inclusão social (Minas Gerais, 2021).

A educação pode facilitar o processo de ressocialização, no entanto, não é qualquer modelo educacional que cumpre esse papel. Pois, temos um modelo hegemônico que se pauta na acumulação do capital, portanto, seu intuito é utilizar a educação para conservar esta sociedade denominada capitalista. Este trabalho defende os preceitos da pedagogia histórico-crítica, que visa formar sujeitos críticos, de modo a trazer à tona os conhecimentos científicos historicamente acumulados sobre os fenômenos, promovendo sua compreensão multideterminada (Saviani, 2013). Esse conhecimento leva o indivíduo a compreender que as condições às quais encontra-se submetido não vêm de um determinismo biológico, mas de questões socialmente construídas, e que, portanto, podem ser modificadas (Martins; Rabatini, 2011).

Silva e Ferreira (2022) também consideram a educação no cárcere como um fator ressocializador e de reinserção social, pois, segundo os autores, uma educação emancipatória e democrática possibilitará uma vida após o cárcere direcionada por princípios e valores. A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, teorias que embasam essa pesquisa,

descrevem como as interposições educativas possibilitam transformações na subjetividade humana. Essa será a temática do próximo capítulo.

2.1.6 Educação nas unidades prisionais de Minas Gerais

A primeira penitenciária do estado de Minas Gerais foi criada em 1938, em uma cidade na região Metropolitana de Belo Horizonte, Ribeirão das Neves. Nesta penitenciária ocorreram as primeiras práticas em educação, fazendo com que, em anos posteriores, a penitenciária se tornasse referência para a abertura de outras penitenciárias em Minas Gerais (Rafael, 2021).

Com isso, o Estado começou a propor a educação em outras penitenciárias em Minas Gerais, por meio de um “instrumento jurídico chamado de Termo de Cooperação Técnica (TCT), uma parceria entre Secretaria de Educação e Secretaria de Defesa Social (SEDS), que garante o oferecimento de educação formal nas unidades prisionais” (Rafael, 2021, p. 14).

As tabelas abaixo demonstradas na pesquisa de Rafael (2021) mostram o número de escolas e unidades que atendem as pessoas que se encontram em privação de liberdade no ano de 2017 em Minas Gerais. A Tabela 1 demonstra a quantidade de pessoas privadas de liberdade que estudavam no ano de 2017 nas unidades prisionais em Minas Gerais. Percebe-se o maior número de matriculados na educação básica e em seguida a educação não formal (cursos livres). O número maior de matriculados na educação básica se dá em razão da parceria com a Secretaria Estadual de Educação (responsável pelas escolas em presídios de Minas Gerais). E o número baixo na educação superior se dá pelo fato de as instituições de cursos superiores não investirem na inserção desse público nessa modalidade de ensino e também pela baixa infraestrutura em relação a cursos superiores a distância dentro dessas unidades.

Tabela 1 – Indivíduos privados de liberdade estudando em Minas Gerais – 2017.

Mês	Educação Básica	Educação Não Formal	Educação Profissional	Educação Superior	Total
Dezembro/17	7891	331	208	118	8548

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SATE/SUHUA/SEAP (MG) (2018).

A Tabela 2 demonstra o número de escolas que são criadas dentro do sistema prisional; as que funcionam como segundo endereço, sendo aquelas que não são escolas próprias, pois são partes de outras escolas, que funcionam em outro endereço, fora muros do sistema prisional e, portanto, sua administração não está dentro da unidade prisional. E, as escolas particulares, que caracterizam escolas na unidade prisional da parceria público-privado. Percebe-se,

conforme a tabela abaixo, que o número de escolas criadas são menores em relação àquelas que funcionam em segundo endereço, sendo esta última mais que o dobro em relação às escolas criadas. Isso se dá devido à baixa infraestrutura que as unidades prisionais têm para abrigar uma escola dentro da instituição prisional e também devido ao baixo número de alunos matriculados, insuficientes para abrir uma escola dentro da unidade.

Tabela 2 – Escolas dentro de unidades prisionais em Minas Gerais – 2017.

Escolas no Sistema Prisional	Número de Unidades	
Escolas Criadas	35	28,2%
Escolas 2º Endereço	86	69,4%
Escola Particular (PPP)	3	2,4%
TOTAL	124	100%

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SATE/SUHUA/SEAP (MG) (2018).

Na Tabela 3, quando comparada com a tabela 1, nota-se que 20% das pessoas privadas de liberdade em Minas Gerais que estudam em qualquer modalidade de ensino, encontram-se no município de Ribeirão das Neves. Isso pode ocorrer pelo fato de a cidade apresentar o maior número de unidades prisionais de Minas Gerais: uma unidade feminina, seis masculinas e uma socioeducativa.

Tabela 3 – Indivíduos privados de liberdade estudando no município de Ribeirão da Neves/MG – 2017.

Mês	Educação Básica	Educação Não Formal	Educação Profissional	Educação Superior	Total
Dezembro/17	1486	180	25	26	1717

Fonte: Diretoria de Ensino e Profissionalização/SATE/SUHUA/SEAP (MG) (2018).

Diante do exposto, Rafael (2021) conclui que a situação da educação nas unidades prisionais mineiras está ligada às experiências dos estabelecimentos localizados em Ribeirão das Neves, onde se encontra a primeira unidade prisional do estado a oferecer educação formal e a única que opera sob um modelo público-privado. Apesar dos significativos progressos alcançados na expansão do acesso à educação para a população carcerária, persistentes desafios demandam atenção, em particular a baixa taxa de matrícula no ensino superior entre os indivíduos privados de liberdade.

2.2 Educação escolar, educação científica e subjetividade

No presente capítulo abordaremos a relação entre educação e sociedade, com foco na influência da estrutura social capitalista sobre a educação, partindo da teoria pedagógica histórico-crítica, que propõe uma educação que critique o modo de produção capitalista e exponha suas contradições por meio da socialização de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. Em seguida, é elaborada uma síntese sobre o desenvolvimento humano a partir da psicologia histórico-cultural, enfocando como a escola desempenha um papel fundamental na apropriação dos signos da cultura e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por fim, neste capítulo, abordaremos o potencial da educação científica no desvelamento das relações de poder e das desigualdades sociais vigentes na sociedade burguesa.

2.2.1 A relação entre a educação e a sociedade

Para que atuemos de forma consciente na área educacional, antes torna-se necessário conhecer a forma como a sociedade encontra-se estruturada, a qual exerce grande influência na prática educativa. O modelo de estrutura da sociedade vigente é a que tem o domínio do capital, nela encontramos os detentores dos meios de produção, denominados capitalistas por deter este capital, configurando a nova classe dominante no modelo de sociedade atual, substituindo a dominância dos senhores feudais no modelo de sociedade existente anteriormente na Europa. Do outro lado, temos a classe dominada, formada pelos que não detêm os meios de produção, que possuem apenas a força de trabalho, a qual precisa ser vendida para quem detém esses meios de produção, para garantir sua subsistência (Saviani, 2013). De acordo com o autor:

Os princípios que regem essa sociedade e que foram teorizados pelo liberalismo são a liberdade, a igualdade e a propriedade. Portanto, o pressuposto dessa organização social é a existência de proprietários formalmente iguais entre si que dispõem livremente de seus bens. Eis como comparecem no mercado os dois personagens principais da cena social: o trabalhador e o capitalista. O primeiro é proprietário da força de trabalho; o segundo, dos meios de produção que compreendem a matéria prima e os instrumentos de trabalho. Portanto, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. (Saviani, 2013, p. 26)

Esse modelo de estrutura de sociedade determina o papel da educação, pois ela está sob controle da classe dominante e, portanto, a serviço da manutenção do capital. Desse modo, as instituições de ensino têm como função predominante camuflar as contradições, perpetuar as desigualdades e frear o processo histórico de transformação social (Saviani, 2013). Ainda de

acordo com o autor, a educação é um ato político, pois ela não está divorciada dos interesses da sociedade na qual está inserida.

A teoria educacional que se posiciona a favor da classe trabalhadora é a pedagogia histórico-crítica. Esta pedagogia tem como objetivo lutar pela mudança da sociedade atual, transformando a forma a qual ela encontra-se estruturada atualmente, ou seja, pautada na exploração das trabalhadoras e dos trabalhadores. “Daí, seu caráter de pedagogia contra-hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual”. (Saviani, 2013, p. 26). No entanto, a classe dominante busca impedir este tipo de educação, ou seja, uma educação capaz de trazer à tona as contradições do modo de produção capitalista e, eventualmente, explicitar a necessidade da superação radical da sociedade burguesa (Saviani, 2013).

Então, de acordo com Saviani (2013), a escola é um instrumento de dominação a serviço dos interesses da classe dominante. No entanto, ela tem o potencial de se contrapor à naturalização da ideologia burguesa por meio de processos educativos que promovam à classe trabalhadora a consciência da totalidade das relações sociais de produção e de seu papel nessas relações.

2.2.2 A construção do psiquismo humano e a educação escolar

A psicologia histórico-cultural é uma teoria cujo principal proponente foi Lev Semionovitch Vigotski, ao qual juntaram-se, posteriormente, Alexei Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria (Oliveira; Souza, 2014). Primeiramente, torna-se importante apresentar quem foi Vigotski, para podermos conhecer melhor o contexto em que ele desenvolveu sua teoria e entendermos suas preocupações e motivações em relação a ela.

Vigotski nasceu em 1896, em Orsha, República Bielorrussa, e tinha 21 anos durante a revolução Russa de 1917. Era marxista e estudioso de Literatura e Filosofia, e formado em Medicina e Direito. A princípio trabalhou como professor na educação básica e posteriormente nos institutos de psicologia. Faleceu como vítima de tuberculose aos 37 anos, em 1934 (Silva, 2021). Carmo (2008) citado por Silva (2021) descreve que:

A visão de mundo de Vigotski se desenvolveu no contexto pós-revolucionário, sob a influência da construção da sociedade socialista e da busca por entender o ser humano e as leis históricas e sociais do seu desenvolvimento, com base no materialismo histórico-dialético, que Vigotski conhecia bem e se ancorou nele para as suas próprias elaborações (p. 45).

Dentro desse contexto revolucionário, Vigotski assumiu a empreitada de construir uma psicologia pautada nos pressupostos marxianos, caracterizando o psiquismo humano como um

sistema interfuncional que se constrói por meio da apropriação dos signos da cultura e que, portanto, não pode ser apartado de sua constituição histórica e cultural (Martins, 2013). Jesus (2010) descreve que segundo a psicologia histórico-Cultural, não nascemos humanizados como seres sociais, nascemos como indivíduos da espécie *Homo sapiens* apenas. Ou seja, o indivíduo “nasce como um membro da espécie humana, dado biologicamente no plano filogenético, herdeiro das potencialidades latentes que foram desenvolvidas ao longo da história da espécie *Homo sapiens sapiens*” (Jesus, 2010, p. 132). Com isso podemos dizer que o indivíduo nasce com o potencial para se humanizar, mas não humanizado, pois, embora o aparato biológico seja necessário, ele não é suficiente.

Para que o processo de humanização ocorra, segundo Vigotski, é necessário que o indivíduo se aproprie da cultura historicamente acumulada. Para o autor, o ser humano é fruto de sua relação com a sociedade, ou seja, é através de sua interação com o plano externo que constrói seu plano interno, constituindo a sua subjetividade e personalidade (Angotti; Rodrigues, 2023). Então, de acordo com a psicologia histórico-cultural, as características especificamente humanas se desenvolvem no plano interpsíquico, para posteriormente serem internalizadas como aquisição do sujeito no plano intrapsíquico (Martins, 2013). Esse processo é que resulta em sua construção enquanto ser humano. Entenderemos a seguir como esse processo ocorre desde o início.

Quando o indivíduo nasce, ele nasce com o que Vigotski chamou de funções psicológicas elementares, sendo elas de origem biológica. No entanto, por meio das interposições educativas que permitem a apropriação dos signos e instrumentos da cultura, essas funções psíquicas elementares (biológicas/inatas), presentes desde o nascimento do indivíduo, são requalificadas como funções psíquicas superiores (atividades mentais voluntárias, ações conscientes, uso da linguagem, elaboração conceitual, memorização mediada e lógica, pensamento abstrato, representação simbólica das ações propositais, imaginação, capacidade de planejar, atenção voluntária e seletiva, capacidade de estabelecer relações, raciocínio dedutivo, ação intencional, criatividade e entre outras). Essa transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores conforma os comportamentos complexos culturalmente instituídos (Martins, 2013). Por isso, Vigotski as considerou como funções especificamente ligadas ao ser humano e não ligadas aos animais (Angotti; Rodrigues, 2023).

Como foi mencionado, para que as funções psíquicas elementares se transformem em funções psíquicas superiores, é preciso que haja a mediação com o mundo externo através dos signos e instrumentos presentes na cultura. Mas o que seria então esses

signos e os instrumentos? Para Vigotski, os signos são representações do mundo real dentro do universo mental do indivíduo, ou seja, é através do signo que vai ocorrer a representação mental de um objeto ausente naquele momento. Eles são um meio auxiliar de domínio da própria conduta humana (Angotti; Rodrigues, 2023).

Já os instrumentos se colocam fisicamente entre o mundo e o ser humano, aumentando a possibilidade de interação entre eles, no entanto, diferente dos signos (Angotti; Rodrigues, 2023). Os autores trazem um exemplo para que possamos compreender melhor os signos e os instrumentos: “uma vasilha (instrumento) facilita o armazenamento de água, porém a vasilha que está na mente do indivíduo (signo) vem à tona quando este sente a necessidade de armazenar a água” (Angotti; Rodrigues, 2023, p. 6). Os instrumentos seriam então os objetos presentes na realidade, que possuem significados e funções que não estão dados, ou seja, que precisam de um mediador para transmitir essas funções e significados construídos historicamente e culturalmente ao indivíduo. No entanto, após essas funções e significados serem internalizados no indivíduo, passando a fazer parte do seu mundo interno ao ponto que ele não precise mais do objeto real (instrumento), surge o que chamamos de signos (Martins; Rabatini, 2011).

Então, conforme as autoras, os instrumentos são objetos do mundo real/externo criados em um determinado momento histórico e em uma determinada cultura. Sua função e significado são transmitidos por meio das interposições educativas promovidas pelas relações sociais. O mediador é responsável por trazer o significado e função dos instrumentos e signos da cultura que foram construídos culturalmente e historicamente. Após esse processo, a função e o significado do instrumento são internalizados, se tornando um signo. Com isso, esse objeto passa a ser representado psicologicamente, não havendo a necessidade de sua apresentação real. Essa representação pode, agora, ser transmitida em forma de palavras, escrita, desenhos, etc. Uma vez que esses signos são internalizados haverá desenvolvimento de novas funções psíquicas, construindo de forma cada vez mais complexa as funções psíquicas superiores. Portanto, afirmamos que o indivíduo não nasce com características humanas prontas/inatas, elas são construídas ao decorrer de sua vida através das relações sociais que esse indivíduo estabelece.

Então, diante do exposto, podemos perceber que a Psicologia histórico-cultural parte do princípio que o ser humano se humaniza e se constitui a partir das relações que estabelece em sociedade, em um determinado momento histórico, em determinadas relações sociais de produção. No entanto, como vimos no início desta pesquisa com Assis (2008), estamos inseridos em uma sociedade desigual, dividida em classes sociais, onde a imensa maioria das

peças vive em condições desumanas e excluídas devido à lógica da exploração e opressão inerente ao sistema capitalista, apartadas de direitos elementares como educação, moradia, saúde e emprego. Então, se nos constituímos a partir das relações sociais/culturais e a partir do contexto em que estamos inseridos, conforme estipula a psicologia histórico-cultural, a subjetividade/identidade dessas pessoas vai se construir a partir dessas condições objetivas de vida desumanas (Martins, 2013).

Ou seja, essas condições objetivas de vida precárias, que acabam retirando qualquer condição de vida digna, é que faz com que muitas pessoas precisem violar as leis - que, como vimos, foram constituídas para defender os privilégios da classe dominante - para poderem sobreviver e se inserir nessa sociedade que gira em torno da valorização do capital (Bulhões; Silva, 2023).

De acordo com a psicologia histórico-cultural, para que o indivíduo se aproprie dos instrumentos e signos da cultura (elementos que são capazes de condensar conteúdos históricos e sociais dos seres humanos) e com isso se desenvolva enquanto ser humano, são necessárias interposições educativas nesse processo que apresentam tais elementos simbólicos e sua constituição histórica. A escola tem um papel fundamental neste processo, dado que é ela que tem a responsabilidade, a princípio, de socializar o conhecimento historicamente acumulado (Martins; Rabatini, 2011).

Para Vigotski, a escola enquanto um meio transmissor de conhecimentos científicos e não de conhecimentos espontâneos, cumpre um papel importantíssimo, sendo o de transmitir os signos constituídos na história humana capazes de transformar a visão de mundo dos indivíduos. Como já foi exposto no texto acima, esse processo ocorre porque o mediador, nesse caso, o professor ou a professora, transmite apropriações construídas historicamente (instrumentos externos) aos indivíduos, que, nesse momento, se apropriam do conteúdo, transformando em conteúdo interno (signos), ou sendo mais específico, construindo o que o autor chamou de funções psíquicas superiores (Martins; Rabatini, 2011).

Então, para a psicologia histórico-cultural, a apropriação da cultura construída historicamente e transmitida pela educação escolar, uma vez internalizada pelo indivíduo, promove o conhecimento sobre suas questões existenciais, tornando-se, desse modo, sujeito e não sujeito. Essa ideia é importante porque contrapõe a ideia inatista de que certas condições são dadas biologicamente e hereditariamente, e não construídas socialmente, possibilitando ao sujeito uma visão de que estas condições podem ser modificadas por ele. É neste momento que ocorre um ação intencionalmente transformadora e não alienada (Martins; Rabatini, 2011).

2.2.3 A educação científica e o processo de humanização dos sujeitos

Como já foi abordado neste trabalho, o modelo de sociedade vigente na qual estamos inseridos – o modo de produção capitalista – tem como fundamento a apropriação privada dos meios de produção e de subsistência. Quem detém esses meios de produção são os burgueses, configurando, desse modo, a classe dominante. Por um outro lado, temos a classe trabalhadora, o proletariado, sendo aqueles que não detém os meios de produção, sobrando então, para garantir sua subsistência, apenas vender a sua força de trabalho. Essa força de trabalho é vendida para a classe dominante por um valor abaixo do valor que ela produz para o seu empregador (Saviani, 2013). Portanto, a burguesia acumula valor ao se apropriar desse trabalho não pago sem equivalente.

O modelo educacional não é apartado da sociedade, pois ele encontra-se inserido nela. Portanto, o modelo de educação posto volta-se para a manutenção e conservação desse modelo de sociedade, ou seja, a serviço do capital. No entanto, temos uma teoria de educação que critica esse modelo educacional e toma um caminho oposto, ou seja, se posiciona a serviço da classe trabalhadora, portanto, a serviço de desvelar as contradições desse sistema que estão encobertas e, or conseguinte, a lógica de exploração e acúmulo do capital. Essa teoria é chamada de pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013).

A pedagogia histórico-crítica visa um modelo de educação que objetiva transformar a visão de mundo dos indivíduos através de uma educação crítica e histórica, explicitando as contradições que existem na sociedade, ou seja, a sua estratificação em classes e que uma dessas classes explora a outra. Essa teoria parte do princípio que quando essa classe desfavorecida toma consciência do desenvolvimento da humanidade e de todo conhecimento historicamente acumulado por ela, é capaz de promover uma transformação social (Saviani, 2013).

Portanto, o ensino de Ciências orientado pela teoria da pedagogia histórico-crítica visa que a ou o estudante compreenda os fatores “científicos e ambientais” a partir das suas determinações contextuais, políticas e econômicas. “Nesse contexto, destacamos o ensino de Ciências em uma perspectiva crítica. Dessa forma, o ensino permitiria a formação de estudantes capazes de entender o mundo em que vivem de uma forma mais qualificada” (Fernandes *et al.*, 2020, p. 2).

Infelizmente o ensino de Ciências foi estruturado hegemonicamente dentro dos preceitos da classe dominante que reproduz as relações sociais de produção, mas também esse conteúdo tem em si as possibilidades de revelar a realidade para além das aparências. Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica propõe a educação em Ciências em uma perspectiva

crítica, que desvele os antagonismos de classe e promova uma visão de mundo emancipadora, com o intuito de construir consciências críticas e, por conseguinte, a articulação coletiva da luta pela superação desse modo de produção (Fernandes *et al.*, 2020).

3 METODOLOGIA

A presente investigação voltou-se ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira docentes da área de Ciências que atuam em uma escola inserida em uma unidade prisional compreendem a contribuição da educação científica para o processo de humanização de pessoas privadas de liberdade e para a vida pós-cárcere? À luz dessa indagação, estabeleceu-se o objetivo geral de investigar a percepção de docentes da área de Ciências, lotados em escolas de unidades prisionais, sobre o papel da educação científica no processo formativo de pessoas em situação de encarceramento. Por conseguinte, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: investigar qual a concepção de desenvolvimento de docentes da área de Ciências em escolas de sistemas prisionais; identificar qual a compreensão desses e dessas docentes sobre os determinantes que levam as pessoas a cometerem atos ilícitos; identificar a relação que esses e essas docentes articulam entre a educação científica e a visão de mundo das pessoas encarceradas.

Para tanto, foi proposta uma pesquisa com abordagem qualitativa, adotando o procedimento de estudo de campo. A investigação foi realizada em uma instituição escolar alocada dentro de um sistema prisional e contou com a participação de docentes da área de Ciências que lecionam nesta instituição. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, guiadas por um roteiro pré-definido. Os dados coletados foram analisados utilizando a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016). A seguir apresentaremos detalhadamente a metodologia adotada.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para o presente estudo adotou-se a pesquisa de abordagem qualitativa, pois pesquisas dessa natureza respondem a questões específicas sobre determinantes da vida social que não podem ou não devem ser quantificados (Minayo; Deslandes; Gomes, 2011). Ainda segundo os autores, essa abordagem contempla a compreensão das relações interpessoais por meio do acesso a significados sociais, motivações, crenças, posicionamentos etc., tendo em vista que os seres humanos se constituem em unidade com a realidade social, sobre a qual atuam, refletem e interpretam.

O tipo de pesquisa foi uma pesquisa de campo, a qual implica na coleta dos dados diretamente com a população investigada, através de instrumentos como: observações, entrevistas e questionários (Piana, 2009).

3.2 A instituição participante

A instituição em que foi realizada a presente pesquisa é uma escola pública que oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), situada dentro de uma unidade prisional, localizada por sua vez no interior do Estado de Minas Gerais. Essa escola atende tanto o público feminino como masculino, totalizando 330 estudantes, começando pelos anos iniciais e alcançando o ensino fundamental e médio. Para que os alunos e as alunas participem das aulas não há critérios estabelecidos. As aulas ocorrem nos regimes fechado, semiaberto e aberto e possuem uma duração de três horas e meia. A equipe da escola é composta por 50 profissionais que atuam em diferentes áreas: a direção, docentes (totalizando oito que lecionam na área de Ciências), bibliotecária, assistente técnico de secretaria e assistente de serviços gerais.

3.3 Perfil da e dos docentes participantes

Para a realização desta pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com a diretora da escola participante. Após marcar uma reunião online via plataforma *Google Meet*, em que apresentou os objetivos da pesquisa, obteve a autorização da diretora para a realização das entrevistas com docentes da área de Ciências. Para tanto, a diretora disponibilizou os contatos telefônicos das e dos cinco docentes que lecionam nesta área na instituição.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com os e as docentes. Três docentes se mostraram motivados em participar da pesquisa e então foi agendada uma reunião via plataforma *Google Meet*. Um docente relatou que não se sentia confortável em participar de entrevista com perguntas feitas no momento, apenas com entrevistas enviadas antes e então respondidas por meio de textos. Outro docente relatou que não tinha tempo para a realização da entrevista, devido a isso estes dois últimos foram excluídos da entrevista. Houve registro de anuência dos três docentes sobre a participação na pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivado com a pesquisadora.

Como já mencionado, a entrevista foi realizada com três docentes da área de Ciências, que nesta pesquisa serão identificados como P1, P2 e P3. P1 tem 51 anos de idade e possui 30 anos de profissão. No entanto, na unidade prisional em foco, leciona há 11 anos, nos níveis iniciais até o 3º ano do ensino médio. A entrevistada leciona a disciplina de biologia nesta instituição, sendo a área de sua formação.

Quanto à sua trajetória de formação, relatou que começou sua formação em Universidade localizada na região Metropolitana de Belo Horizonte, no curso de ciências biológicas, que na época ofertava a licenciatura tanto para ciências como para matemática.

Posteriormente realizou uma pós-graduação Lato Sensu em Química, em uma Universidade localizada no Sul de Minas, e começou algumas disciplinas em outra Universidade localizada na região do Campo das Vertentes em Minas Gerais, mas não concluiu.

Relatou que quando saiu das universidades localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte e na região Campo das Vertentes, não havia vaga para que pudesse atuar como docente, então viu que havia vagas no presídio, pois ninguém gostava de lecionar lá. Foi nesse momento que começou sua trajetória nesta instituição, por ser a única onde havia de vagas. Esta entrevista foi realizada no dia três de abril de 2024 e teve duração de 50 minutos para P1 e P2, e de 30 minutos para P3.

P2 tem 38 anos de idade e possui 11 anos de profissão. Na unidade prisional em foco, leciona há 1 ano, nos seguintes níveis de ensino: 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. O entrevistado leciona a disciplina de física na instituição participante, mas já lecionou a disciplina Projeto de Vida. Sua área de formação é em Física, podendo também lecionar a disciplina de matemática. Relatou que não lecionou nesta última área na instituição por falta de oportunidade.

Quanto a sua trajetória de formação, relatou que sempre gostou de física, de ciências de uma forma geral, mas estava inclinado a fazer astronomia ou astrofísica, e sua terceira opção era psicologia, mas na época era uma faculdade muito concorrida, então optou por física, porque era um dos cursos da Universidade que o agradava. Relatou que enfrentou algumas dificuldades, como terminar o curso no tempo esperado e até mesmo para realizar as provas, com isso enfrentou alguns problemas psicológicos.

Após se formar, surgiu a oportunidade de trabalhar com educação a distância nos polos da Universidade que concluiu sua graduação, em que abordou assuntos sobre a tecnologia. Então, neste processo, embora estivesse distante da física, não deixou de atuar como professor. Posteriormente, lecionou em uma escola tradicional que, segundo o entrevistado, o marcou muito. Foi então que percebeu que gostava de lecionar. Relatou que até então não é efetivo nesta instituição e sim designado, mas que está tentando fazer concursos para ser nomeado e ter uma estabilização em sua vida, pois descreveu que todo ano fica preocupado se vai continuar na instituição.

P3 possui 29 anos de idade e exerce a função como docente há 5 anos, 2 anos no ensino regular e 3 anos na unidade prisional, no ensino médio. O entrevistado é licenciado em química e atua lecionando na disciplina de química nesta instituição. Quanto a sua trajetória de formação, relatou que começou a graduação em química e licenciatura em 2013, e se formou no início de 2017. Posteriormente ingressou no mestrado e finalizou em 2019. A partir de então, seguiu para a área de educação. Em seu primeiro ano lecionou em algumas matérias de

substituição no ensino regular e depois se efetivou. Em 2022 entrou na escola da unidade prisional onde foi realizada a pesquisa.

3.4 O método da entrevista

Como procedimento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes de uma escola localizada dentro de uma unidade prisional de um município do estado de Minas Gerais. Optou-se pela entrevista semiestruturada pelo fato de a mesma constituir um modelo de entrevista flexível. Ou seja, há um roteiro já estabelecido com questões que a pesquisadora deseja saber, no entanto, há uma abertura para que a pessoa participante possa se expressar mais abertamente. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para a análise dos dados.

3.5 A realização das entrevistas

As entrevistas foram individuais, síncronas, com duração de 40 a 50 minutos e realizadas através da plataforma Google Meet, em data e horário previamente agendados de acordo com a disponibilidade da pessoa participante. As entrevistas foram gravadas, com a finalidade de que as respostas fossem posteriormente transcritas e analisadas. Em nenhum momento da entrevista a pessoa entrevistada foi identificada pelo nome verdadeiro, na intenção de evitar qualquer tipo de exposição e, ou constrangimento frente às respostas manifestadas. As pessoas entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participarem da pesquisa, documento este que se encontra arquivado com a pesquisadora.

Após a pesquisadora e a pessoa entrevistada se apresentarem, foi iniciado, na sequência, a gravação das respostas, momento em que a ou o participante poderia optar por manter a câmera fechada ou aberta, optando pela forma em que se sentia mais à vontade. As gravações ficaram arquivadas com a pesquisadora, que fez uso restrito das mesmas, exclusivamente para transcrição das respostas que compõem a presente pesquisa. Encerrada a pesquisa, após conclusão de todos os trâmites que envolvam a conclusão do mestrado em curso, as gravações serão apagadas definitivamente.

3.6 O roteiro da entrevista

Na primeira parte da entrevista foi feita a apresentação da pesquisadora, uma breve elucidação sobre a pesquisa e reiterado que a qualquer momento a ou o participante poderia

interromper e solicitar o encerramento da entrevista, inclusive com exclusão da gravação em andamento. Na sequência foi solicitada autorização para a gravação.

No início da entrevista foram feitas perguntas sobre dados gerais, para traçar o perfil das e dos participantes. As perguntas subsequentes foram direcionadas, tendo por base uma organização semi-estruturada, partindo da percepção da pessoa participante sobre o papel da educação científica no processo formativo dos sujeitos em privação de liberdade. Foram abordadas a concepção de desenvolvimento humano, a compreensão sobre os determinantes que levam as pessoas a cometerem atos ilícitos, e a relação entre a educação científica e a transformação da visão de mundo dos educandos e das educandas. O roteiro de entrevista contou com as seguintes questões:

1- Há quanto tempo você trabalha na docência voltada para pessoas privadas de liberdade?

2- Qual foi o contexto que te levou a trabalhar em uma escola situada em uma unidade prisional?

3- Quais disciplinas você leciona nesta instituição?

4- Em sua experiência profissional, quais os maiores desafios para o trabalho docente em uma escola localizada em uma unidade prisional?

5- Em sua opinião, quais são os determinantes que levam as pessoas a cometerem crimes?

6- Em sua opinião, qual o papel do encarceramento na ressocialização das pessoas privadas de liberdade?

7- Como você compreende a relação entre o processo de desenvolvimento humano e a educação escolar?

8- Como você entende o papel da educação para Ciências no processo de humanização e na ressocialização das pessoas privadas de liberdade?

3.7 O método de análise do conteúdo

Após a coleta de dados por meio das entrevistas, os dados foram analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo foi sistematizada por Laurence Bardin em 1997. Essa análise propõe conhecer aquilo que está por trás das palavras. Em seu livro a autora explica o que é esse método:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens indicadas (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p.48).

A técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011) se estrutura em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material, codificação e categorização e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A coerência sistemática entre tais etapas valida os achados da pesquisa, de modo que com rigor na organização da análise impedirá ambiguidades (Sousa; Santos, 2020).

A pré-análise é a primeira fase da análise de conteúdo, é o momento em que o pesquisador inicia o processo de organizar o material para análise. Nesse momento os pesquisadores sistematizam as ideias preliminares em 4 fases, sendo elas: leitura flutuante, escolha dos documentos, reformulação de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, finalizando, desse modo, a preparação do material (Sousa; Santos, 2020).

A segunda etapa, exploração do material, tem o objetivo de codificar e categorizar, ou seja, transformar dados brutos em unidades, para posterior análise (Bardin, 2016). A terceira etapa está relacionada ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Nesta fase, o tratamento dos resultados tem a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio dos instrumentos” (Fossá, 2013 apud Sousa; Santos, 2020).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo analisou as percepções de docentes da área de Ciências que atuam em uma escola alocada dentro de uma unidade prisional sobre o papel da educação científica no processo de humanização de pessoas privadas de liberdade. Para alcançar este objetivo, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin para analisar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os registros coletados foram reunidos em cinco categorias de análise: educação e transformação da sociedade; a educação científica como meio para compreender a realidade; relação entre docentes e discentes na instituição alocada no sistema prisional; o caráter punitivo do encarceramento para pessoas privadas de liberdade; os múltiplos fatores que levam as pessoas a cometerem atos ilícitos. A seguir abordaremos a trajetória da análise que resultou na construção das categorias supracitadas e a discussão do conteúdo correspondente a cada uma delas.

4.1 O tratamento dos registros e a construção das categorias de análise

A metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin, consiste em partir dos dados em estado bruto e, por meio da análise, transcender a apresentação espontânea das mensagens de modo a alcançar o conteúdo que nelas está oculto (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021). O tratamento desses dados iniciais perpassa a leitura sistemática para a categorização dos registros coletados em consonância com o referencial teórico da pesquisa e os objetivos que a investigação almeja alcançar. Para tanto, as unidades de registro do material, que expressam um conjunto de significados, são reunidas a partir de um determinado critério de categorização.

Anteriormente à análise por categorização, o método de Bardin (2016) estabelece que os registros sejam submetidos à etapa da leitura flutuante, que se caracteriza pelo contato inicial da pesquisadora com os dados coletados a fim de construir um quadro geral das informações coletadas.

Observou-se, na fase da leitura flutuante, que atuar como docente em uma escola lotada no presídio não foi a primeira opção das pessoas entrevistadas, na verdade foi a última. No entanto, após entrarem na instituição, as pessoas entrevistadas afirmam que não pretendem sair, pois descreveram a escola como um excelente lugar para lecionar, enfatizando ser melhor do que o ensino regular. E mais, relataram que na instituição são mais respeitadas que no ensino regular.

Além disso, todas as pessoas entrevistadas descreveram uma ótima relação entre gestores, docentes e discentes. Ressaltaram que a escola participante é melhor que no ensino

regular quando se trata da relação entre docente e aluno e elogiaram a participação dos discentes. Duas pessoas abordaram a falta de interesse da categoria docente nas vagas em escolas lotadas em sistemas prisionais e descreveram que sentiram medo e receio no início da atuação.

Duas pessoas citaram os protocolos a serem seguidos na instituição como um dos desafios do trabalho docente em instituições alocadas no sistema prisional. Um entrevistado, P2, relatou que os protocolos impossibilitam o uso de alguns recursos em suas aulas. P3 relatou que os protocolos dificultam o estabelecimento de vínculos afetivos, elemento importante para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, dois entrevistados, P1 e P2, também citaram a falta de infraestrutura como mais um dos desafios.

Vencida a fase de leitura flutuante, os dados foram sistematizados tendo em vista as temáticas consonantes aos objetivos da pesquisa, a coincidência de assuntos abordados espontaneamente nas entrevistas, as percepções coincidentes e as percepções divergentes das pessoas participantes. A partir desses critérios, foram construídas cinco categorias de análise do material, apresentadas e analisadas a seguir.

4.2 Educação e transformação da sociedade

Todas as pessoas entrevistadas apontaram a educação como meio de promover transformações benéficas na sociedade. Por outro lado, divergiram no que se refere ao conteúdo das possíveis melhorias a serem alcançadas e sobre o papel do trabalho docente neste processo. A seguir, serão explicitadas as convergências e divergências observadas.

P1 atribui grande importância à educação na construção de uma sociedade melhor, mas coloca como empecilhos a imaturidade das e dos estudantes e os interesses políticos vigentes:

Acho que a educação é o caminho para melhorarmos muitas coisas em nossa sociedade, mas infelizmente os estudantes não têm a maturidade para entender isso, e ainda junta governadores, políticos e etc. Para mim, a educação é o caminho de tudo, se seguissem o que a gente fala, tem muito para dar certo.

No conteúdo da fala da participante, é possível depreender uma compreensão maturacionista de desenvolvimento humano acompanhada da individualização de processos históricos e sociais.

Quando discorre sobre os projetos realizados na instituição em que atua, é notória a ideia da educação como meio de instituir valores morais e promover a adaptação dos indivíduos à ordem vigente:

Sempre procuramos colocar autonomia neles [estudantes] para que cheguem de uma maneira e saem de outra. Embora eles não exerçam a função que queria, eles sabem falar, se expressar, se comportar, saber o que é certo e errado. Mas apenas conseguimos fazer isso se o aluno permitir esse desenvolvimento.

Nesse trecho, destaca-se, mais uma vez, a responsabilização do indivíduo pelo sucesso ou fracasso da escola em promover a sua inserção social. Quando aborda a finalidade da educação no sistema prisional, a participante reforça a função adaptativa do trabalho docente:

(...) no caso da educação dentro do sistema prisional [o objetivo] é reforçar, restabelecer, administrar novamente, estimular esse humano a se desenvolver para que eles consiga atingir todos os seus objetivos novamente, pois os sonhos deles são: sair, arrumar trabalho e viver dignamente com a família deles sem sofrer tanto preconceito, desconfiança, falta de projeto, pois sabemos que a realidade é dura e nem sempre as pessoas dão oportunidade para essas pessoas, apesar que eu tenha visto que a escola tem ajudado neste desenvolvimento.

Neste trecho, P1 naturaliza e universaliza o projeto de vida da classe dominante acriticamente ao pressupor que os estudantes com os quais trabalha necessariamente compartilham das mesmas aspirações.

P2 afirma a função da escola de constituir indivíduos ativos com responsabilidade social, apresentando uma visão diferente sobre o papel transformador da educação:

A educação é a formadora de uma sociedade justa e igualitária. (...) A educação tem a capacidade de promover uma mudança na sociedade através de seus desafios que existem e soluções para os mesmos.

O professor enfatiza a função da educação de mitigar as desigualdades e construir sujeitos aptos a identificarem e solucionarem problemas. É notável, na fala de P2, o uso de termos atrelados ao empreendedorismo, como “responsabilidade” e “proatividade”. Quando aborda o papel do trabalho docente, explicita a compreensão da educação escolar como meio para os sujeitos compreenderem seu lugar nas relações sociais vigentes, ainda que essa função apareça dissociada da atividade de ensino:

É apenas por meio da educação que a pessoa verá seu papel na sociedade. Ainda preciso crescer muito em minha profissão, mas acredito que o papel como professor é ensinar é apenas uma parte de minha tarefa, a outra é eles questionarem quem eles são na sociedade. Então, sem a educação, na minha opinião, isso não é possível.

Para P3, as transformações a serem promovidas pela educação se referem ao desenvolvimento da tecnologia:

É o fundamental, tanto em relações interpessoais, tanto na minha área que é de química, que é desenvolvimento de tecnologias. Então basicamente a educação serve para formar uma sociedade melhor, melhorar o convívio entre as pessoas, e melhorar a vida das pessoas no geral, através da busca de novas tecnologias.

Ademais, sobre o trabalho docente, P3 sublinha seu papel de harmonização das contradições e de controle social por meio da disciplina:

Acredito que a educação escolar possa dar um norte teórico para as contradições vividas no cotidiano das pessoas, tentando buscar o melhor convívio e disciplina. Porque o principal é disciplinar as pessoas desde o maternal até o ensino superior. Então acredito que a escola auxilia na disciplina e na formação pessoal, e curso técnico e faculdade auxilia na formação intelectual.

Nesse trecho, é possível observar que o entrevistado faz uma clivagem entre a formação pessoal e a formação intelectual.

Feitas essas observações iniciais sobre os trechos das entrevistas nos quais se destacam a representação de cada participante sobre o papel transformador das escolas, apresentarei a análise dos conteúdos registrados em consonância com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

P1 reproduz a perspectiva hegemônica que entende a educação como meio para alinhar os sujeitos às premissas ideológicas da sociedade capitalista, as quais não são questionadas pela entrevistada. Naturaliza-se a educação a serviço da manutenção e conservação da sociedade burguesa, que visa a acumulação de capital. Para isso, busca perpetuar as desigualdades e, ao mesmo tempo, ocultar os antagonismos entre as classes (Saviani, 2013).

Portanto, P1 apresenta um olhar acrítico e ahistórico sobre a sociedade vigente, culpabilizando e responsabilizando o indivíduo pelos problemas sociais. Segundo a psicologia histórico-cultural, a construção dos sujeitos não pode ser compreendida de forma apartada das relações sociais (Martins; Rabatini, 2011). Ademais, a percepção maturacionista de P1 vai na contramão da compreensão do ser humano como um ser histórico e perde de vista o papel das interposições educativas no processo de humanização. Como já explicitado no presente trabalho, de acordo com a psicologia histórico-cultural, primeiramente o indivíduo nasce com as funções chamadas elementares e, com a mediação das interposições educativas que proporcionam a apropriação dos signos e instrumentos da cultura, essas funções psíquicas elementares são requalificadas como funções psíquicas superiores, que constituem as características propriamente humanas (Martins, 2013).

A perspectiva de P3 se assemelha à de P1, pois o docente também considera a educação como uma forma de disciplinar os alunos que se encontram em privação de liberdade, perdendo de vista o fato de que esta concepção reforça a função da escola como instrumento da classe dominante, voltada para a manutenção e conservação deste modelo de sociedade desigual. Além disso, segundo P3, as mudanças a serem impulsionadas pela educação estão relacionadas ao avanço tecnológico. De acordo com Fernandes *et al.* (2020), essa concepção de ciência e tecnologia como algo que propicia transformação social é errônea, pois sua verdadeira intencionalidade está diretamente ligada aos interesses do capital. Segundo o autor, devemos problematizar a neutralidade da ciência e da tecnologia no sistema capitalista, enfatizando a impossibilidade de que essas áreas se voltem integralmente para as necessidades da classe trabalhadora no atual modo de produção.

Já o P2 apresenta uma visão diferente sobre o papel transformador da educação. Para ele, a educação é um meio de transformação social uma vez que, segundo o participante, ela é capaz de construir soluções para os desafios postos na sociedade. Portanto, para P2, a escola teria a função de superar as desigualdades e as injustiças ao formar cidadãos ativos e responsáveis.

Essa perspectiva de P2 se aproxima da relação entre educação e sociedade defendida pelas teorias não críticas, as quais foram discutidas por Saviani (1982). O autor critica as teorias pedagógicas que compreendem a educação como meio para superar as desigualdades sociais, uma vez que elas perdem de vista que os processos de marginalização são inerentes ao modo de produção capitalista. Para o autor, a educação não superará as desigualdades sociais, o que ela possibilitará é a socialização dos conhecimentos sistematizados na direção de revelar aos sujeitos as contradições existentes na sociedade capitalista e o seu papel nessas relações sociais, para que possa haver uma mudança na prática social desses indivíduos. Para o autor, a educação é um instrumento que possibilita a compreensão sobre a necessidade de superar o modo de produção capitalista, e de construir um modelo de sociedade igualitário.

4.3 A educação científica como meio para compreender a realidade

As três pessoas participantes relacionaram a educação científica com a compreensão da realidade. Contudo, demonstraram percepções diferentes sobre o que é possível desvelar por meio dos conteúdos abordados em sala de aula, como veremos a seguir.

P1 afirma que a educação científica como meio para compreender a realidade deve se restringir ao cotidiano das e dos estudantes: “A ciência ajuda a entender sua realidade, como o funcionamento de um carro, de uma luz, de um computador, por isso não levamos a ciência

para longe de seu cotidiano”. A entrevistada fala sobre fortalecer o poder da ciência, mas sua ênfase é no desenvolvimento das habilidades que são exigidas neste campo, tendo como referência o desempenho escolar:

O papel de nossa área de atuação é fortalecer cada vez mais o poder da ciência, e demonstrar para os alunos a capacidade que eles têm de raciocínio e as habilidades desenvolvidas nessa área. Então, fortalecemos a base para alcançar os objetivos almejados com esses alunos. Como são alunos heterogêneos, uns alunos vão alcançar seus objetivos rápidos, outros vão demorar alcançar.

Por conseguinte, o conteúdo da fala da P1 indica que a perspectiva utilitarista com ênfase nas habilidades e competências direciona seu trabalho com a educação científica.

P2 entende que educação científica é um meio para compreender a realidade para além das questões do cotidiano. O entrevistado enfatiza o papel do conhecimento científico no desenvolvimento do senso crítico e no combate ao negacionismo.

Minhas aulas são muito malucas, sempre chego em minhas aulas trazendo um experimento, fazendo com que as pessoas questionem a própria realidade. Levo uma demonstração e posteriormente a explicação física da demonstração em sala. (...) Acredito que meu papel na física é ensinar um pouco da teoria para eles, fazer uma ponte com o que eles vivenciam na instituição e também fazer com que eles tenham um senso crítico para que eles não acreditem em diversas teorias malucas. (...) Às vezes preciso enxugar os conteúdos da física, porque temos apenas seis meses, por isso passo essas teorias que realmente vão auxiliar nos primeiros passos, e claro, implantar um conhecimento crítico diante do que surge em nossa realidade para melhor analisá-la, como ir contra teorias como anti-vacinas, terra plana e etc, tendo um cuidado com as fake news, então, quando verem uma notícia, já não irem acreditando, mas pesquisá-la antes.

Para P3, a educação científica como meio para compreender a realidade tem o cotidiano como ponto de partida, mas visa transcender a vivência particular das e dos estudantes para promover o domínio dos conceitos teóricos.

O que busco nas minhas aulas é explicar a parte fenomenológica para os alunos com uma base teórica. Então, basicamente eu trato as vivências que eles têm durante o cotidiano deles e com isso encaixo o teórico e tento partir do micro, da vivência pessoal, para explicar os fenômenos em uma dimensão macro, que envolvem outros fenômenos também. Então, o que eu busco nas aulas é fazer com que os alunos entendam e possam assimilar de uma forma mais teórica, abstrata os fenômenos que ocorrem no cotidiano.

Além disso, P3 enfatiza a importância da abstração e aponta o poder da ciência no desenvolvimento do senso crítico, ainda que não se aprofunde nesse argumento:

Acho que principalmente abordar a parte teórica fenomenologia dos fenômenos da natureza e acho que aumentar o poder de abstração das pessoas, não apenas a química, mas como a física e a biologia que tem esse poder de fazer com que o aluno cresça esse senso crítico e de abstração por meio da teoria aplicada para explicar os fenômenos naturais.

Quanto ao papel da educação científica na compreensão da realidade, P1 afirma que a educação científica se circunscreve ao cotidiano, focando no desenvolvimento de habilidades que são requeridas nessa área e levando em consideração as competências que os discentes possuem para um bom desempenho escolar. Percebe-se que a entrevistada P1 reproduz um modelo de educação tecnicista ao reduzir os conhecimentos científicos a instrumentos para compreender e atuar superficialmente na realidade, apartando-os de suas determinações políticas, econômicas e contextuais.

Além disso, novamente, a participante apresenta uma perspectiva maturacionista de desenvolvimento humano, e atribui a responsabilidade do aprendizado apenas ao indivíduo. Como já foi mencionado anteriormente, essas concepções reproduzem a perspectiva naturalizante da ideologia burguesa, além de não possibilitarem o desenvolvimento crítico dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos. (Martins; Rabatini, 2011). Por fim, percebe-se que o foco de P1 nas habilidades e competências se aproxima da ideia do ensino de ciências com caráter profissionalizante, conforme apontada por Fernandes *et al.* (2020) em seu texto, ou seja, um ensino que visa preparar o aluno para atuar no mercado de trabalho e não para conscientizá-lo sobre o modelo de sociedade vigente a fim de proporcionar uma mudança na prática social dos discentes.

Em contrapartida, os entrevistados P2 e P3, entendem que a educação científica é um meio para compreender a realidade para além das questões do cotidiano, enfatizando o papel do conhecimento científico no desenvolvimento do senso crítico. No entanto, não questionam o caráter ideológico da produção científica sob o jugo do sistema capitalista.

As ideias expressadas por P2 e P3 no que se refere a adotar como ponto de partida o cotidiano das e dos estudantes para alçar dimensões teórico-conceituais sobre os fenômenos da natureza podem ser articuladas com a teoria de Vigotski sobre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Segundo o autor, os conceitos cotidianos são apreendidos pela realidade imediata, de modo sensorial. Já os conceitos científicos vão além da apreensão imediata e sensorial, avançando sobre aquilo que o fenômeno é, abarcando a ideia de como ele chegou a sê-lo e como poderá se transformar em algo diferente. Esse último tipo de conhecimento permite que o indivíduo capte a realidade e suas transformações, ou seja, sua historicidade.

Obtém-se, desse modo, uma compreensão de mundo voltada para as possibilidades de transformação social e não apenas para a adaptação dos sujeitos (Martins, 2011).

No entanto, embora P2 e P3 defendam o conhecimento científico como meio de construir conceitos teóricos, em suas falas eles não problematizam o fato de a produção científica voltar-se, hegemonicamente, para a manutenção do sistema capitalista.

4.4 Relação entre docentes e discentes na instituição alocada no sistema prisional

Quanto à relação entre docentes e discentes na instituição alocada no sistema prisional, as três pessoas entrevistadas relataram haver uma relação positiva e tranquila. No entanto, dois participantes, P2 e P3, acrescentaram outros posicionamentos sobre essa relação.

P1 descreve a relação entre docentes e discentes na instituição alocada no sistema prisional como ótima, o que pauta seu desejo de continuar na instituição. E, ainda, acrescenta que a cada ano sente que aumenta sua responsabilidade para com os alunos, demonstrando, desse modo, uma criação de vínculos com os discentes que motiva sua prática profissional.

Há sim um bom relacionamento entre todos. Quando a escola começou eram poucos alunos e poucas aulas e hoje tem aumentado muito, essas relações têm ajudado bastante. Sinto que tenho mais responsabilidade para com os alunos a cada ano.

P2 também compartilha da mesma opinião de P1 sobre a relação positiva entre docentes e discentes na instituição, e ainda acrescenta que a instituição em que trabalha atualmente é umas das melhores que trabalhou até o momento. Isso fica explícito em sua fala: “mas no sentido de entrosamento e relação interpessoal, é uma das melhores escolas que trabalhei”. No entanto, difere sua resposta quando justifica a relação positiva dos discentes para com os docentes, alegando que esse comportamento aceitável dos estudantes possa ser atribuído aos benefícios que poderão receber: “então todas as pessoas que trabalham lá, como os professores, têm uma ótima relação e alunos e professores também, até porque eles precisam ter um comportamento aceitável para que eles possam progredir nas penas e possam ter benefícios”. Portanto, a relação positiva construída com as pessoas privadas de liberdade é interpretada como mera manipulação para alcance de benefício próprio. Além disso, P2 enfatiza uma questão que, de certo modo, pode causar um distanciamento entre docentes e discentes, sendo o controle e observação da instituição: “embora seja um ambiente muito tranquilo de trabalhar, existem regras, portanto estamos sendo observados o tempo todo”.

P3 se posiciona da mesma forma que P1 e P2 sobre as relações positivas entre docentes e discentes, e acrescenta que são mais respeitadas que no ensino regular: “entre os membros da

escola, como professores e direção, é uma relação muito boa e participativa, ajuda mútua. Em relação a docentes e estudantes é uma relação bem melhor que no regular”. Acrescenta lamentando sobre o vínculo que não pode ser mais profundo, por se tratar de normas contidas nos protocolos da instituição:

Em relação a docentes e estudantes é uma relação bem melhor que no regular, pois são adultos e tal, mas de uma certa forma é uma relação de respeito, porque como estamos no sistema prisional, não podemos abrir o diálogo pessoal com os alunos. Então, por um lado, a questão do respeito é bem melhor, mas a questão pessoal temos que ser mais fechado.

Essa última resposta assemelha-se ao posicionamento de P2 a respeito dos protocolos da instituição, que impede contatos mais próximos entre docentes e discentes alegando ser por uma questão de segurança.

Na perspectiva da teoria da psicologia histórico-cultural, a relação entre docente e discente, no processo de ensino-aprendizagem, assume um papel importantíssimo. Para Dallagno, Broto, Casagrande (2023, p. 12) “o elemento afetivo precisa ser compreendido pelo educador como essencial ao desenvolvimento educacional do sujeito, visto que pode tanto facilitar quanto dificultar a apropriação do conhecimento”. Com isso, Gomes *et al.* apud Dallagno, Broto, Casagrande (2023 p.) acrescenta: “é preciso considerar a unidade afetivo-cognitiva que acompanha o caminho e o avanço desenvolvimental do indivíduo”. Ou seja, os autores descrevem que, de acordo com a concepção interfuncional de psiquismo assinalada por Vigotski, não existe uma dicotomia entre emoção e cognição, pois as emoções e os sentimentos estabelecem relações imbricadas com as demais funções psíquicas, como a atenção, memória, linguagem, etc. Destaca-se que, para Vigotski, as emoções e os sentimentos são fundamentais no processo de internalização dos signos da cultura e, portanto, no processo de formação de conceitos.

Com base na análise das entrevistas, nota-se que os três docentes entrevistados demonstram uma relação positiva com seus discentes, e isso pode auxiliar muito no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, enfatizam que, devido aos protocolos da instituição, essa relação fica comprometida, podendo interferir no processo educacional.

4.5 O caráter punitivo do encarceramento para pessoas privadas de liberdade.

As três pessoas participantes apontaram o papel punitivista do sistema prisional na sociedade. Contudo, apresentaram diferentes posicionamentos sobre a eficácia dessas instituições na reinserção social das pessoas privadas de liberdade.

P1 reproduz o discurso acríptico sobre a função dos presídios na sociedade como uma punição que deve levar o sujeito a refletir individualmente sobre o seu erro.

O encarcerar para muitos é visto como um momento de reflexão: eu errei e portanto vou mudar, e para outros tem sido um momento de trauma e revolta. Então o encarcerar vai ter duas posições: uma boa que propiciará mudanças através do aprendizado, e uma ruim, que vai destruir totalmente o emocional. O encarceramento dependerá da interpretação de cada preso.

A participante não considera a violência a que essas pessoas são submetidas antes e após cometerem o delito, o caráter desumano e segregador do sistema prisional, as relações de dominação que definem o que é crime e o que não é, tampouco o caráter racista e classista do sistema judiciário.

P2 considera o sistema prisional como punitivo, preconceituoso em relação a raça, não humanizado e questiona o que colocam sobre a ressocialização. Em contrapartida, enfatiza que esses fatores não são suficientes para fazer com que o indivíduo mude seu comportamento. Diante disso, entende-se que, apesar de fazer reflexões críticas importantes, P2 reproduz o discurso de culpabilização e naturaliza os valores morais postos na sociedade burguesa.

Do jeito que está, eu acho horrível, porque muito se tem que a pessoa que está no presídio precisa sofrer, precisa passar por provações, precisa ter o mínimo do mínimo para pensar nos erros que cometeu. O que eu vejo, é um ambiente extremamente pesado, no entanto, acredito que apenas fazer com que o ambiente seja ruim não fará com que a pessoa pense e mude seu comportamento em relação ao crime que cometeu. No Brasil, vejo que o presídio é algo extremamente ruim. Outra coisa que vejo é a população carcerária que é formada pela maioria de pessoas negras, então vemos que é uma tendência do negro ser mais prejudicado nesse sistema prisional do que qualquer outra pessoa. E o sistema prisional embora tenta proporcionar algumas melhorias para o cidadão, acho que o papel da escola e o papel de reinserção, melhoria, senso crítico e crescimento é da escola, sem não faria muita coisa não. Mas acredito que poderia ser melhor do ponto de vista humanista, as pessoas de lá são tratadas com desprezo e como número.

P3, por sua vez, afirmou que o sistema prisional é um pouco punitivista, mas que proporciona uma integração social.

Bom, essa pergunta é bem complexa. Acho que é reintegradora e punitivista também. Privar a pessoa que cometeu crime é uma forma de punição para esta pessoa e, talvez, extrapolando muito uma forma de mascarar alguns problemas sociais. E tentar reintegrar a pessoa por meio de disciplina.

Portanto, assim como observado na fala de P2, P3 reproduz e, ao mesmo tempo, contradiz o discurso oficial sobre o papel do sistema prisional.

Em relação ao papel do encarceramento, P1 relativiza o caráter punitivo do sistema carcerário ao afirmar que a reintegração depende da reflexão e interpretação dos sujeitos. Desse modo, a entrevistada culpabiliza o sujeito e não questiona as falhas do sistema carcerário em possibilitar condições objetivas para a reintegração social. Conforme discutimos ao longo do trabalho, os sistemas prisionais são uma forma de controlar o exército de reserva necessário para perpetuar o modo de produção capitalista, que tem na exclusão social uma de suas bases fundamentais (Rodrigues, 2015).

Já P2 entende o sistema carcerário como punitivo, racista, desumano e questiona o discurso da ressocialização. No entanto, ressalta que o cumprimento de pena em regime fechado deveria ser um espaço para o mudar o comportamento do sujeito. Ainda que o participante critique o sistema carcerário, ele não supera o discurso de culpabilização, adaptação e de julgamento moral da pessoa em privação de liberdade. Os atos ilícitos aparecem como resultado da falta de reflexão do sujeito, mascarando o fato de que na organização social burguesa o sistema jurídico e penal não pune sujeitos isolados, mas uma determinada classe social. Ou seja, esse sistema se utiliza do controle social para a manutenção do modelo de sociedade que se pauta no acúmulo do capital.

P3 sinaliza uma concepção adaptativa e individualizante, no entanto, assim como P1 e P2, também não compreende que o sistema jurídico se constitui em uma instituição a serviço da classe dominante para exercer o controle social (Rodrigues, 2015). Essa ideia fica explícita quando P3 relata que a disciplina seria uma forma de reintegrar e educar os indivíduos.

Então, tanto P1 como P3, em relação ao papel do encarceramento, reproduzem o discurso acrítico sobre a função dos presídios na sociedade como uma punição que deve levar o sujeito a refletir individualmente sobre o seu erro. Já P2, embora compreenda estes fatores como empecilhos para o processo de ressocialização, não questiona o sistema jurídico como uma instituição a serviço da sociedade capitalista.

4.6 Os múltiplos fatores que levam as pessoas a cometerem atos ilícitos.

As três pessoas entrevistadas atribuem os atos ilícitos a circunstâncias desfavoráveis decorrentes da carência de oportunidades, omissão estatal, estrutura familiar, localidade e influência das relações interpessoais. No entanto, diferem em alguns pontos, como será apresentado a seguir.

Em relação a P1, ao mesmo tempo em que ela denuncia questões sociais relevantes, como a pobreza e a falta de oportunidades, as explicações acabam reproduzindo um discurso de senso comum meritocrático e moralista.

Várias causas: falta de estrutura familiar, questões econômicas, posições políticas, localização de onde reside, pobreza absoluta (mas a gente sempre se pergunta que se a pessoa quando quer andar certo e trabalhar, elas vão andar e trabalhar), falta de oportunidade para estudar, trabalhar, companhia, optar por ganhar dinheiro pelo meio mais fácil. Há muitas justificativas, mas o que ouvimos primeiro é o poder econômico e questões familiares.

P2 levanta questionamentos sobre os estereótipos e avança para uma crítica contundente à falta de oportunidades. Contudo, enfatiza os aspectos familiares, educacionais e interpessoais. Além disso, o entrevistado questiona os estereótipos do senso comum que responsabilizam os sujeitos e aborda, ainda que superficialmente, as questões raciais.

Na população que eu vejo, na maioria negra, eu vejo que existem situações que é falta de oportunidade, de ensino, educação, no sentido de oportunidade. Converso com algumas pessoas e elas falam que não existem pessoas vítimas da sociedade, vítimas do sistema, e então respondo: como não, se trabalho em uma escola que vejo pessoas fazendo cursos e tendo possibilidades de trabalhar. Pois há pessoas que estão se formando em diversos cursos dentro da APAC e trabalham nisso posteriormente, e que se não fosse lá, elas jamais teriam aquela oportunidade. Embora não seja uma regra básica do porque as pessoas cometem crime, mas acho que em grande parte, acredito que seja falta de oportunidade, educação, acompanhamento da família e amigos e que acaba levando a essas pessoas adotarem essas práticas ilícitas.

P3, por sua vez, responsabiliza majoritariamente a família, o ambiente e as relações interpessoais.

São muitos fatores, acho que o principal é o meio em que a pessoa vive, às vezes a pessoa pode não ter nenhum tipo de base e cuidado tanto familiar como estatal. Enfim, acredito que seja inúmeros fatores, mas acho que o principal é o convívio, o bairro, a localidade ou então a família.

Então, diante das transcrições acima, identifica-se que as três pessoas entrevistadas atribuem os atos ilícitos a fatores relacionados à falta de oportunidade e negligência do Estado, no entanto, enfatizam fatores que reproduzem estereótipos e preconceitos, tais como: localidade, estrutura familiar e relacionamentos interpessoais. P1, ao mesmo tempo em que traz questões sociais como pobreza e falta de oportunidade, reproduz um discurso meritocrático e moralista do senso comum. Quanto ao P2, o participante questiona os estereótipos, chega na crítica da falta de oportunidade, mas cerceia a discussão às questões familiares e interpessoais. P3, por sua vez, atribui a responsabilidade à família, ao ambiente e às relações interpessoais.

Diante dos posicionamentos da entrevistada e dos entrevistados acerca dos determinantes que levam as pessoas a cometerem crimes, percebe-se que partem de uma perspectiva meritocrática, como P1, de uma falta de estruturação familiar e de uma rede de relações interpessoais, como P2 e P3, e ao ambiente, como ressalta P3, para justificar a

criminalidade. Observa-se que a criminalidade é justificada por argumentos individualistas e estigmatizantes a fim de culpabilizar os indivíduos e as pessoas próximas a eles pelos atos ilícitos, secundarizando os determinantes sociais, que correspondem à natureza injusta e exploratória do modelo de sociedade vigente (Garcia, 2002 apud Santos, 2008).

4.7 Considerações sobre a análise

Esta pesquisa visou, como objetivo geral, investigar a percepção de docentes sobre a relação entre a educação científica e o processo de humanização de pessoas em provação de liberdade, do qual desdobraram-se os objetivos específicos de investigar qual a concepção de desenvolvimento de docentes da área de Ciências em escolas de sistemas prisionais, identificar qual a compreensão desses e dessas docentes sobre os determinantes que levam as pessoas a cometerem atos ilícitos, identificar a relação que esses docentes articulam entre a educação científica e a visão de mundo das pessoas encarceradas.

As categorias analíticas construídas a partir de expressões comuns no discurso das três pessoas entrevistadas nos mostrou a força da reprodução da ideologia dominante, a qual esconde seu caráter reacionário em posicionamentos aparentemente progressistas. Ou seja, as perspectivas que concebem a educação como transformadora da sociedade, a educação científica como meio para compreender a realidade, o caráter punitivista do sistema prisional e a compreensão multideterminada dos atos ilícitos - as quais foram reproduzidas pelas três pessoas participantes - parecem, a princípio, advir de reflexões críticas sobre a organização da sociedade contemporânea. Contudo, conforme observamos ao longo da análise do discurso de cada participante, essas assertivas se sustentam em conteúdos que ocultam as relações de dominação, naturalizam o papel adaptativo e excludente das instituições de ensino e do sistema prisional na sociedade capitalista e restringem a função social da educação científica aos moldes definidos pela lógica do capital.

No que tange à análise da categoria “educação como meio para transformar a sociedade”, P1 apresenta a educação dentro de uma perspectiva hegemônica que está alinhada com aos interesses da classe dominante, os quais perpetuam as desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, encobrem as oposições de classe. Portanto, P1 demonstra uma visão superficial e descontextualizada da sociedade atual, atribuindo a culpa pelos problemas sociais exclusivamente ao indivíduo, desconsiderando as influências sociais e históricas. A psicologia histórico-cultural discorda dessa concepção individualista do sujeito, argumentando que ela impede o desenvolvimento e a transformação social, pois a formação dos indivíduos não pode ser dissociada das interações sociais (Martins, 2013). Ademais, a percepção maturacionista de

P1, vai no sentido oposto sobre a compreensão do desenvolvimento humano como um processo histórico e social, negligenciando o papel crucial das interposições educativas na humanização do indivíduo. P3 também compartilha do mesmo posicionamento de P1, ao definir a educação como um meio para disciplinar os alunos reclusos, contribuindo para a manutenção e conservação do modelo de sociedade vigente. Além disso, enfatiza a transformação da sociedade por meio do avanço tecnológico, possível através da educação. No entanto, essa ideia não corresponde à realidade pois, de acordo com Fernandes *et al.* (2020), a verdadeira intencionalidade da tecnologia está intrinsecamente vinculada aos interesses do capital.

Embora P2 compreenda a educação como um meio para transformar a sociedade, e não para individualizar os problemas sociais, como P1 e P3, o participante acredita que a educação irá causar uma mudança direta nos males inerentes à sociedade contemporânea. Essa ideia também é equivocada, pois, de acordo com Saviani (1982), a educação não tem o papel de mudar a sociedade, mas, sim, revelar as contradições desta sociedade ao sujeito, possibilitando, desse modo, uma mudança em sua prática social.

Portanto, dois entrevistados percebem a educação como um meio para modificar a sociedade, no entanto, reivindicam uma modificação que resulta na adaptação do sujeito a ela, corroborando com os objetivos da classe dominante. Por outro lado, um entrevistado questiona essa adaptação propiciada por meio da educação. No entanto, considera que a educação diretamente é capaz de modificar este modelo de sociedade, negligenciando o verdadeiro potencial transformador da educação que é denunciar as contradições inerentes a esse modelo de sociedade, o qual será superado apenas se os indivíduos tomarem consciência sobre elas, de modo que a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente sistematizados provoque uma mudança em suas práticas sociais.

No que se refere à análise da categoria “A educação científica como meio para compreender a realidade”, percebemos que uma docente, P1, reproduz uma compreensão limitada sobre o papel dos conceitos científicos na compreensão da realidade, pois considera que a educação científica se circunscreve à esfera cotidiana. Ou seja, apresenta uma perspectiva pragmática e profissionalizante da função da educação científica, tida como um conjunto de conhecimentos que devem instrumentalizar os e as discentes na solução técnica de problemas do dia a dia, com o objetivo de inserir esses sujeitos na realidade precarizada do mercado de trabalho e, portanto, adaptá-los à sociedade vigente.

Os outros dois docentes, consideram a educação científica como meio para compreender a realidade para além da aparência e formar conceitos teóricos, sendo eles, segundo Vigotski, aqueles que são capazes de demonstrar como e porque os fenômenos existem, trazendo os

aspectos históricos para melhor compreendê-los (Martins, 2011). Isso permite fazer com que o indivíduo entenda que esses fenômenos são construídos e não dados naturalmente, e portanto, estão passíveis de serem transformados. No entanto, embora os docentes busquem abordar estes conceitos teóricos, fundamentais para a compreensão da sociedade e sua transformação, ambos perdem de vista o caráter ideológico da ciência burguesa, cuja construção está submetida aos interesses da classe dominante.

Portanto, a compreensão da relação dialética entre a educação e a sociedade, ou seja, a educação como meio de manutenção desse modelo de sociedade e como meio a favor da superação deste modelo que explora e segrega, provavelmente não é colocada para os discentes em suas disciplinas das áreas de Ciências. Portanto, é possível inferir que isso se coloca como um obstáculo para que os discentes compreendam a sociedade na qual estão inseridos e para que a apropriação dos conhecimentos científicos promova mudanças em sua prática social. Desse modo, é estabelecida uma educação para adaptar o indivíduo à sociedade vigente e não para compreendê-la e modificá-la.

Quanto à relação entre docentes e discentes na instituição alocada no sistema prisional, analisou-se que os três docentes entrevistados demonstram uma relação positiva com seus discentes, e conforme Vigotski, citado por Dallagno, Broto e Casagrande (2023), isso pode ser fundamental para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa relação poderia ser mais aprofundada, mas é impossibilitada devido aos protocolos da instituição, que impedem uma maior proximidade entre discentes e docentes. Destaca-se, ainda, a fala de P2 que, ao atribuir os vínculos positivos aos possíveis ganhos individuais dos discentes, parece reproduzir os estereótipos que recaem sobre as pessoas em situação de encarceramento.

Quanto ao caráter punitivo do encarceramento para pessoas privadas de liberdade, dois entrevistados reproduzem um discurso acrítico sobre o objetivo do sistema carcerário na sociedade, sendo, para eles, um meio de levar o indivíduo a refletir sobre seu erro, culpabilizando o próprio indivíduo pelo cometimento de crime, secundarizando determinantes sociais. Embora um entrevistado considere os determinantes sociais e, portanto, não culpabilize o indivíduo, não compreende o sistema carcerário como uma instituição que está a serviço da sociedade capitalista, ou seja, não visa a ressocialização das pessoas apenadas.

Em relação aos fatores que levam as pessoas a cometerem atos ilícitos, todos os entrevistados citaram a falta de oportunidade e a negligência do Estado. No entanto, deram primazia aos fatores que culpabilizam o indivíduo, sua estrutura familiar, o meio em que vive e suas relações interpessoais, secundarizando determinantes sociais que dizem respeito à natureza injusta e exploradora do modelo de sociedade contemporâneo, justificando, através de

argumentos individualizantes e estigmatizantes do senso comum, os determinantes que levam ao crime.

Diante do exposto, é possível afirmar que a percepção da e dos docentes participantes sobre a relação entre a educação científica e o processo de humanização de pessoas em privação de liberdade, se circunscreve a promover, majoritariamente, a adaptação do indivíduo ao modelo de sociedade vigente. A análise das entrevistas mostrou que, mesmo quando os discursos parecem criticar o sistema prisional ou defender o papel transformador da educação, predomina a reprodução da ideologia dominante, ocultando as contradições e mantendo uma visão moralista e individualizante sobre a natureza dos atos ilícitos. Diante disso, parece improvável que a educação científica seja utilizada para revelar as dinâmicas estruturais que perpetuam a desigualdade e a exclusão social.

Além disso, ainda que alguns docentes reconheçam o papel da educação científica na compreensão da realidade, o relato sobre o ensino desses conhecimentos é desprovido de uma crítica ao caráter ideológico da ciência e à sua vinculação aos interesses da classe dominante. Quando se negligencia a dialética entre educação e sociedade, o potencial emancipatório da educação científica é perdido, de modo que ela se submete ao utilitarismo e à naturalização da ordem social capitalista, ao invés de despontar como um caminho para a conscientização e para o questionamento do modo de produção vigente. Isso contribui para a perpetuação da marginalização das pessoas encarceradas, uma vez que as aparta dos meios para construir uma visão crítica sobre a sociedade em que vivem e sobre o lugar que ocupam nas relações sociais de produção.

Diante disso, é possível inferir que o objetivo do processo educativo para as pessoas participantes é o de facilitar a adaptação desses sujeitos à sociedade contemporânea na vida pós-cárcere. No entanto, sem conhecerem sobre sua realidade e sua história, esses indivíduos provavelmente serão incapazes de provocar qualquer mudança nessa ordem social que segrega e que favorece a reincidência na criminalidade.

Por fim, a relação entre docentes e discentes, embora relatada como positiva em alguns aspectos, está condicionada a protocolos institucionais que limitam a construção de vínculos mais estreitos. Essa limitação, somada à falta de uma análise crítica sobre a função do sistema prisional e do encarceramento na sociedade capitalista, reforça estereótipos e impede que a educação cumpra seu papel de promover uma verdadeira compreensão das injustiças sociais. Assim, é possível inferir que a compreensão da e dos docentes participantes sobre o papel da educação científica oferecida nas escolas prisionais, limitada à adaptação do indivíduo à sociedade atual, negligencia o potencial dos conhecimentos científicos de desnudar as

contradições e, conseqüentemente, perpetua a exclusão daquelas pessoas que já se encontram marginalizadas.

5 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho não é esgotar as questões abordadas, mas sim, possibilitar que novas investigações e discussões desponham a partir dos resultados alcançados. Ao longo deste estudo, buscamos investigar a percepção de docentes da área de Ciências de uma escola inserida em uma unidade prisional sobre o papel da educação científica no processo de humanização de pessoas privadas de liberdade, utilizando como aporte teórico a pedagogia histórico-crítica para a concepção sobre educação, e a psicologia histórico-cultural, para a concepção de ser humano.

É possível afirmar que a presente pesquisa traz contribuições significativas para o campo da educação científica ao abordá-la em um contexto pouco explorado: uma escola inserida em uma unidade prisional. Suas implicações são amplas, pois os resultados revelam que docentes da área de Ciências que atuam nesse espaço concebem a educação como um meio de adaptação social e não de construção do pensamento crítico, constatação cujas consequências negativas são significativamente acentuadas quando consideramos a violência com que a sociedade burguesa trata as pessoas em situação de encarceramento. Uma vez que culpabiliza o próprio indivíduo pelas condições de vulnerabilidade socioeconômica a que está submetido, e pelos atos ilícitos supostamente cometidos, essa realidade favorece a conservação e a manutenção do modelo de sociedade vigente, que explora a classe trabalhadora.

Outra contribuição para o campo de estudo é evidenciar o caráter hegemonicamente ideológico da educação científica, mostrando que ela está a serviço dos interesses de classe e pode ser utilizada para legitimar e justificar o modelo de sociedade vigente. Ademais, ao discorrer sobre o papel do sistema jurídico como instrumento de controle social, sobre a criminalização da pobreza, sobre o racismo no sistema penitenciário brasileiro e sobre a função excludente das instituições carcerárias na sociedade burguesa, o referencial teórico deste estudo pode contribuir para invalidar a visão individualizante que explica os atos ilícitos pelas características pessoais das pessoas apenadas. Da mesma forma, a análise contribuiu para destacar a importância da relação entre docente e discente no processo de ensino-aprendizagem, pois, como foi discutido no decorrer da pesquisa, a qualidade dessa relação pode influenciar significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, a pesquisa destaca a necessidade de uma educação crítica e transformadora, que seja capaz de ir além do utilitarismo e busque promover a humanização de sujeitos capazes compreender e transformar a sociedade na qual estão inseridos. Por fim, os resultados alcançados ressaltam a necessidade de reavaliar o papel da educação científica nas escolas

lotadas em unidades prisionais, destacando que, para que ela realmente cumpra uma função emancipatória, é essencial que promova a conscientização das contradições sociais e econômicas que marcam a realidade das pessoas apenadas.

Dentre as limitações desta pesquisa, destaca-se o número restrito de participantes, o que impede uma generalização ampla dos resultados. A participação de apenas três docentes pode limitar a diversidade de percepções e experiências, dificultando a análise de como diferentes contextos institucionais e sociais podem influenciar a abordagem da educação científica no sistema prisional.

Além disso, a pesquisa se restringe ao campo discursivo de docentes, sem incluir a percepção dos próprios discentes sobre o impacto da educação científica em suas vidas. A inclusão das vozes dos e das discentes encarceradas teria enriquecido a compreensão do efeito concreto dessa educação em suas trajetórias de vida e sua visão de mundo. Por fim, outro fator a ser considerado é que a análise se baseia predominantemente na interpretação das entrevistas, podendo haver elementos nas falas das pessoas entrevistadas que não foram capturados ou compreendidos em sua totalidade no processo da análise de conteúdo.

Por conseguinte, pesquisas futuras poderiam expandir o número de participantes, incluindo docentes de diferentes regiões e instituições prisionais, permitindo uma análise mais ampla e comparativa das percepções sobre o papel da educação científica e o processo de humanização de pessoas submetidas ao encarceramento. Além disso, seria importante investigar a perspectiva dos e das discentes encarceradas sobre o impacto da educação científica em suas vidas, o que forneceria um contraponto importante à visão de docentes e contribuiria para uma análise mais completa do papel da educação científica no processo de humanização das pessoas privadas de liberdade.

Outro caminho promissor para futuras pesquisas seria o estudo da implementação de currículos de educação científica com ênfase crítica, visando não apenas a adaptação, mas a consciência crítica voltada para a transformação social. Esses estudos poderiam avaliar se e de que forma teorias pedagógicas críticas influenciam a visão de mundo dos e das discentes e seu envolvimento na sociedade após o período de encarceramento.

Portanto, o presente estudo abre caminho para futuras investigações que abarquem esse contexto, frequentemente negligenciado nos estudos científicos, sob a falsa justificativa de que as populações marginalizadas não demandam qualquer tipo de ação educativa. Essa lacuna no conhecimento científico impossibilita o estabelecimento de políticas públicas mais eficazes e igualitárias para esta população.

Assim, a relevância desse estudo reside no fato de que ele traz à tona questões sobre a função social da educação científica em um contexto de extrema vulnerabilidade social. Ao focar na educação oferecida em sistemas prisionais, a pesquisa questiona a eficácia de uma abordagem que naturaliza as desigualdades sociais e negligência o papel transformador da educação. Por fim, o presente trabalho contribui para o debate sobre como a educação científica pode - e deve - ser reestruturada para auxiliar na formação crítica dos sujeitos, possibilitando que eles compreendam os fatores estruturais que levam à exclusão e ao encarceramento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Michelle Silva de; MACHADO, Marília Novais da Mata. Constituição da subjetividade por mulheres aprisionadas. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 11, n. 1, p. 249-265, 2016.
- ANGOTTI, Eduardo Marega; RODRIGUES, Adriana. O papel dos instrumentos e signos culturais no desenvolvimento do pensamento: contribuições para a educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 22, n. 55, 2023.
- ASSIS, Rafael Damaceno de. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. **Revista CEJ**, p. 74-78, 2008.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (Tradução de Luis Antero Reto). **Ed** v. 70, 2016.
- BULHÕES, Larissa; SILVA, Márcio Magalhães da. Os limites epistemológicos da articulação entre psicanálise e marxismo: considerações em defesa de uma psicologia materialista histórico-dialética. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 357-367, 2023.
- CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.
- COIMBRA, C. M. B. Operação Rio: o mito das classes perigosas. **Oficina do Autor/Intertexto**, 2001.
- COSTA, Elisa Walleska Krüger Alves da. A falência da medida de segurança: da exclusão à alteridade. **Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília**, 330 f., 2015.
- COSTA, Marta Cossetin; COSSETIN, Márcia; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. As pessoas privadas de liberdade no Brasil e a negação do direito à educação. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023.
- FERNANDES, Guilherme Augusto *et al.* A importância das pedagogias críticas para o ensino de Ciências: a pedagogia histórico-crítica como proposta para a superação do cenário educacional atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 342-364, 2020.
- FIDELIS, Sinara Thereza dos Santos. Atividades e biografias laborais de recuperados da Associação de Proteção e Assistência ao Condenado de Macau/RN: entre o crime e o trabalho. **Dissertação (Mestrado)**, 2019.
- FIGUEIREDO, Helenara Regina Sampaio; SPÍNOLA, Gislaine de Oliveira. Educação como fator de ressocialização de condenados: uma experiência no Método APAC. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 1, p. 197-221, 2022.
- GOMES, Monique Ribeiro de Carvalho *et al.* Políticas públicas para egressos do sistema prisional como instrumento de inclusão social. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 10, n. 2, p. 15-32, 2023.

JESUS, Joselito Manoel de. "Tu é fio de quem?" Tecendo os fios com Bakhtin, Vigotski e Paulo Freire. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, n. 3, p. 127-139, 2010.

JORNAL DA USP. Dados sobre reincidência criminal no Brasil apresentam equívocos. **Jornal da USP**, São Paulo, 13 jul. 2023. Disponível em: < <https://jornal.usp.br/atualidades/dados-sobre-reincidencia-criminal-no-brasil-apresentam-equivocos/>>. Acesso em: 9 fev. 2024.

LENIN, V. I. O Estado e a Revolução, in Obras Escolhidas, v. II, São Paulo: **Alfa-Omega**, 1988.

MARCÃO, Renato Flávio. Execução penal: ideal normativo e realidade prática. **Revista de Direito**, v. 13, n. 18, 2010.

MARTINS, Ligia Márcia. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Autores Associados**, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. **Pedagogia histórico-crítica**, v. 30, p. 43-58, 2011.

MINAS GERAIS. Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Minas Gerais. **Secretaria de Estado de Educação e Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública**, 2021. Disponível em: < [MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. **Editora Vozes Limitada**, 2011.](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjYpKmO27T2AhWXpZUCHZKIAZ4QFnoECAQQA&url=http%3A%2F%2Fwww.depen.seguranca.mg.gov.br%2Fimages%2F2021%2FMAIO%2FPlano_27833794_PLANO_DE_EDUCACAO_de_MG_com_ajustes_07.04.pdf&usg=AOvVaw1oa5pX1h_jvH3rer9xghmY_>. Acessado em: 06 dez. de 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

OLIVEIRA, Leandra Salustiana da Silva; ARAÚJO, Elson Luiz de. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 177-191, 2013.

OLIVEIRA, Luana Maria de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O método utilizado em pesquisas que adotam a perspectiva da psicologia histórico-cultural: uma revisão crítica das produções. In: Encontro de Iniciação Científica. **Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica, PUC - Campinas**, 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: < <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> >. Acesso em: 10 mar. 2024.

PIANA, Maria Cristina. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional. **Cultura Acadêmica**, 2009.

RAFAEL, Marcos Fernandes. Educação e cárcere: a inserção de escolas no sistema prisional em Minas Gerais **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 86051-86070, 2021.

RODRIGUES, Ricardo C. de Carvalho. Relações entre o capitalismo e a criminalidade. **Revista eletrônica da Estácio Recife**, v.1, n.1, 2015.

ROQUE, Nathaly Campitelli; ARAUJO, Juliana Moyzés Nepomuceno; SANCHEZ, Rafaela Bueno e Silva. A efetividade do processo penal frente aos problemas da sobrecarga do Poder Judiciário e da precariedade do sistema carcerário. **Revista Pensamento Jurídico**, v. 16, n. 3, 2023.

SANTOS, Fatima Ferreira Pinto dos. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana como fundamento para a ressocialização do detento. **Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Centro Universitário Eurípides de Marília- Univem**, 196 p., 2008.

SANTOS, Nicolas Rodrigues dos *et al.* Falha na seguridade da integridade dos detentos no sistema carcerário público. **Libertas: Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 11, n. 1, p. 55-68, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SILVA, Jéssica Cristina Alves dos Santos; FERREIRA, Valdivina Alves. O Acesso À Educação Nos Presídios Do Centro-Oeste Do Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 4, p. 1529-1543, 2022.

SILVA, N. A. da. Pensamento e linguagem na psicologia histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev para a educação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 123-145, 2021.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

SOUZA, Juliana Cavicchioli de. Medidas socioeducativas em meio aberto: a compreensão de jovens autores de ato infracional. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista**, 208 p., 2019.

VARGAS, Tatiane. Dia da Consciência Negra: por que os negros são maioria no sistema prisional? **Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca INFORME ENSP**, 2020. Disponível em: < <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50418>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: O papel da educação científica na ressocialização de pessoas em situação de encarceramento: a percepção de docentes.

Pesquisadoras responsáveis: Erlaine Natane Santos (mestranda - PPGECA).

Prof^a. Dr^a. Larissa Figueirvuedo Salmen Seixlack (orientadora).

Cargo/Função: Professora / Pesquisadora

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras / Departamento de Educação

Telefone para contato: 35 (997481953); 37 (999646908).

- OBJETIVOS

Conhecer a percepção de docentes da área de Ciências de uma escola inserida em uma unidade prisional sobre o papel da educação científica no processo de humanização e de ressocialização de pessoas privadas de liberdade, tendo em vista os desafios e as possibilidades do trabalho docente nesse espaço.

- PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa vincula-se à área das ciências humanas e seguirá abordagem qualitativa, O procedimento consiste em entrevista individual com docentes de uma escola inserida em uma unidade prisional. Pretende-se levantar, adotando-se um roteiro semiestruturado, os aspectos da trajetória profissional, os desafios e possibilidades do trabalho docente e percepção do papel da educação e no processo de humanização e na realidade das pessoas em situação de privação de liberdade dentro e, posteriormente, fora do cárcere. A opção pela entrevista com roteiro semiestruturado decorre do entendimento de oferecer maior liberdade à pesquisadora, bem como a você, na condução da entrevista e obtenção das respostas.

As entrevistas serão individuais, síncronas e realizadas através da plataforma Google Meet, ou por outra similar a que você se mostre mais familiarizado (a), em data e horário previamente agendados, respeitados limites de tempo fixados no cronograma de execução da pesquisa. A entrevista será gravada, na finalidade de que as respostas sejam posteriormente transcritas e analisadas. Em nenhum momento você será identificado(a) pelo nome verdadeiro, na intenção de evitar qualquer tipo de exposição e, ou constrangimentos frente às respostas manifestadas. No início da entrevista, acaso seja possível e você se sinta à vontade, será solicitado contato visual por câmera, a fim de que a pesquisadora e você possam se conhecer, ainda que virtualmente. Na sequência será iniciada a gravação das respostas, momento em que você poderá manter a câmera fechada ou aberta, optando pela forma que se sinta mais à vontade. As gravações ficarão arquivadas com a pesquisadora, que fará uso restrito das mesmas, exclusivamente para transcrição das respostas que compõe a presente pesquisa. Encerrada a pesquisa, após conclusão de todos os trâmites que envolvam a conclusão do mestrado em curso, as gravações serão apagadas definitivamente. As entrevistas serão realizadas em datas e horários indicados por você, utilizando recursos online de que já disponha, sem necessidade de deslocamento ou de efetivação de despesas e sem previsão de ressarcimentos. Você será esclarecido(a) sobre todas as dúvidas que tiver antes, durante e após a realização da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

De posse das respostas à etapa de entrevista, o material levantado será analisado utilizando-se a abordagem científica da análise de conteúdo, de acordo com técnicas elucidadas pela professora Lawrence Bardin (2016).

- RISCOS ESPERADOS

A exposição e reflexão frente à entrevista poderá levá-lo a perceber situações que lhe gerem desconforto frente à realidade profissional. Assim, observa-se a possibilidade de exposição a risco de ordem psíquica, ou eventual constrangimento, ou percepção de cansaço decorrente de situações que lhe têm sido impostas. Na eventualidade de se observar a concretização de quaisquer riscos, a pesquisadora se compromete a tomar todas as medidas possíveis para minimizá-los. Admite-se, nesse sentido, mas não se limitando a isso, oferta de apoio psicológico por profissionais capacitados, ou outras providências que se fizerem necessárias para mitigação dos danos observados. Todos os custos de despesas necessárias à mitigação dos danos observados serão de responsabilidade da pesquisadora ligada ao projeto, e serão arcados com recursos próprios. Reitera-se, por oportuno, que o material coletado será utilizado sem qualquer

identificação de participantes da pesquisa e que você poderá manifestar sua vontade de encerrar a entrevista a qualquer tempo, especialmente se e quando se sentir desconfortável, solicitando inclusive, a exclusão de sua participação e imediata exclusão de gravação que esteja em curso. Você contará com o respeito da pesquisadora, que manterá o contato virtual acaso haja manifestação pela continuidade livre da conversa, ou encerrado o contato se assim for manifestada a vontade.

– BENEFÍCIOS

Não são esperados benefícios diretos a você na participação da presente pesquisa. Espera-se que possa haver benefícios aplicáveis à população em geral, posto que se pretende analisar as condições, desafios e possibilidades da educação para pessoas em privação de liberdade. Há, também, expectativa de benefício à pesquisadora que se valerá dos registros obtidos através da entrevista para as discussões propostas na presente pesquisa.

Após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, _____ de _____ de 2024.

Nome (legível) / RG ou CPF Assinatura

Telefone contato

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com a pesquisadora responsável no Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental. Telefones de contato: 37 (999646908)