

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 86

1 de junho de 2020

ISSN 1068-2341

Crenças sobre Educação em Prisões: Percepções de Docentes

Evangelina da Silva Sousa

Larissa Cavalcante Albuquerque

Ana Paula Moreno Pinho



Raimundo Eduardo Silveira Fontenele

Universidade Federal do Ceará/UFC

Brasil

Citação: Sousa, E. da S., Albuquerque, L. C., Pinho, A. P. M., & Fontenele, R. E. S. (2020). Crenças sobre educação em prisões: Percepção de docentes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(86). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4686>

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi analisar as crenças normativas, comportamentais e de controle comportamental percebido relacionadas ao ensino no ambiente de cárcere, sob a perspectiva da Teoria do Comportamento Planejado (Ajzen, 1991). Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa. Foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com agentes de ensino que atuam na educação de jovens e adultos e em projetos relacionados à educação no cárcere na região metropolitana de Fortaleza – Ceará. O conteúdo das entrevistas foi analisado por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que o comportamento planejado de exercer a docência no ambiente de cárcere dos entrevistados é orientado pelos três tipos de crenças: comportamentais, normativas e de controle percebido. Os resultados acrescentam informações a respeito da docência no ambiente de cárcere, contribuindo para a área da educação, ao proporcionar a compreensão sobre a atuação de professores em um ambiente provido de estigmas e preconceitos; e da gestão, posto que as

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 12/05/2019

Revisões recebidas: 23/12/2019

Aceito: 30/03/2020

unidades prisionais são instituições públicas que lidam com projetos sociais, cuja dinâmica é movimentada pelas contingências intrínsecas a esse ambiente, pelo poder disciplinar e pelas normalizações. Ademais, reforça-se a importância da Teoria do Comportamento Planejado como modelo teórico adequado para prever o comportamento humano.

Palavras-chave: Crencas; Comportamento; Ensino; Professor; Penitenciária

Beliefs about education in prisons: Teachers' perceptions

Abstract: The objective of this research was to analyze the beliefs normative, behavioral, and perceived control related to teaching in the prison environment, from the perspective of the Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991). It is exploratory, descriptive research, with a qualitative approach. Eight semi-structured interviews were carried out, with teaching agents working in the education of youth and adults and projects related to education in prison in the metropolitan region of Fortaleza - Ceará. The content of the interviews was analyzed through content analysis. The results indicated that the planned behavior of teaching in the prison environment of the interviewees is guided by three types of beliefs: behavioral, normative and perceived control. The results add information about teaching in the prison environment, contributing to the area of education, by providing an understanding of the role of teachers in an environment provided with stigma and prejudice; and management, since the prison units are public institutions that deal with social projects, whose dynamics are driven by contingencies intrinsic to this environment, by disciplinary power and by normalization. Also, the importance of the Theory of Planned Behavior is reinforced as an adequate theoretical model to predict human behavior.

Keywords: Beliefs; Behavior; Teaching; Teacher; Prison

Creencias sobre la educación en las cárceles: Percepciones de los docentes

Resumen: El objetivo de esta investigación fue analizar las creencias normativo, control conductual, y percibido relacionado con la enseñanza en el ambiente de la prisión, desde la perspectiva de la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991). Es una investigación exploratoria, descriptiva, con un enfoque cualitativo. Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas, con agentes de la enseñanza que trabajan en la educación de jóvenes y adultos y en proyectos relacionados con la educación en prisión en la región metropolitana de Fortaleza - Ceará. El contenido de las entrevistas se analizó mediante análisis de contenido. Los resultados indicaron que el comportamiento planificado de la enseñanza en el ambiente carcelario de los entrevistados se guía por tres tipos de creencias: control conductual, normativo y percibido. Los resultados agregan información sobre la enseñanza en el entorno penitenciario, contribuyendo al área de educación, al proporcionar una comprensión del papel de los docentes en un entorno provisto de estigma y prejuicio; y gestión, ya que las unidades de prisión son instituciones públicas que se ocupan de proyectos sociales, cuya dinámica está impulsada por contingencias intrínsecas a este entorno, por el poder disciplinario y la normalización. Además, la importancia de la Teoría del Comportamiento Planificado se refuerza como un modelo teórico adecuado para predecir el comportamiento humano.

Palabras clave: Creencias; Comportamiento; Docencia; Docente; Prisión

Introdução

A crise do sistema prisional e o crescente número de encarceramentos são dilemas da sociedade contemporânea e, particularmente, no Brasil. De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen, 2019), até junho de 2019, o país ultrapassou a marca de 758 mil pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais, ocupando o terceiro lugar no *ranking* mundial de população carcerária, abaixo somente da China e dos Estados Unidos. O crescimento acelerado da população carcerária brasileira vai na contramão do cenário mundial e preocupa as autoridades, devido à taxa de ocupação prisional que é em média de 197,4%, agravada pela reincidência de detentos (Infopen, 2016).

Diante de tal panorama, ações que busquem a reintegração e a recuperação efetiva de indivíduos privados de liberdade são necessárias e urgentes. O fomento à educação durante o período de privação de liberdade aparece como uma das possibilidades para mitigar a crítica situação carcerária, por meio da reinserção de ex-detentos na sociedade, posto que existem políticas públicas de educação legitimadas, por previsão legal, nos contextos nacional e internacional (Oliveira, 2013).

A educação é um direito constitucional assegurado a todos os indivíduos, e na situação de cárcere é um instrumento para a ressocialização dos custodiados (Julião, 2011). Ademais, o papel da educação no ambiente de cárcere é auxiliar o indivíduo privado de liberdade a desenvolver competências e habilidades para este tenha condição de disputar oportunidades sociais (Silva & Moreira, 2011).

Embora a educação no ambiente penitenciário seja percebida por alguns grupos como um privilégio concedido aos indivíduos privados de liberdade, a educação é um direito humano, que contribui, significativamente, para a reintegração social dos detentos, uma vez que evidências empíricas mostraram que indivíduos participantes de programas de educação e formação profissional durante o encarceramento têm maior probabilidade de adentrar no mercado de trabalho após a libertação do que aqueles que não se envolveram em tais atividades (Torrijo & De Maeyer, 2019).

Existe um arcabouço legal que regulamenta o acesso à educação aos indivíduos privados de liberdade. A Lei nº 7.210/1984, mais conhecida como Lei de Execução Penal, prevê que o Estado forneça educação regular e profissionalizante aos detentos, devendo o ensino fundamental ser compulsório. A Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. A Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação, criou as diretrizes nacionais para a oferta de ensino, na modalidade educação para jovens e adultos (EJA), para indivíduos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Brasil, 2010). O Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, instituiu o plano estratégico de educação prisional. Entretanto, a educação nas prisões da forma que é ofertada, afasta-se, cada vez mais de seu objetivo, uma vez que os indivíduos privados de liberdade não são inseridos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem (Sousa & Rocha, 2019).

O Ministério da Justiça e Segurança Pública organizou as atividades educacionais nas unidades prisionais em quatro grupos: 1) atividades de ensino escolar, que incluem as atividades de alfabetização e formação de ensino fundamental até o ensino superior, 2) oferta de cursos técnicos (duração superior a 800 horas/aula), 3) oferta de cursos de formação inicial e continuada, visando a capacitação profissional (duração superior a 160 horas/ aula), e 4) oferta de atividades complementares, que visam a remição da pena pelo estudo por meio da leitura, do esporte e em outras atividades educacionais complementares, como videoteca, atividades de lazer e cultura (Infopen, 2017).

Do universo prisional, apenas 10,58% da população participa de alguma atividade educacional, quer seja de ensino escolar (9,6%, que correspondem a 69.293 reclusos), quer seja de atividade complementar (1,04% o que corresponde a 7.52 reclusos), e destes 3,07% (826 reclusos) são indivíduos privados de liberdade em atividade de ensino escolar do estado do Ceará. (Infopen, 2017). O que mais chama atenção, é o quantitativo mínimo de reclusos envolvidos em atividades complementares que implicam na remição da pena (apenas 1,04% da população prisional brasileira).

Face ao panorama apresentado, um dos desafios do Ministério da Justiça e Segurança Pública é repensar a educação nos ambientes de privação de liberdade, que não tem como única função a punição pelo delito cometido, mas que deve ser visto como um espaço de transformação e emancipação dos indivíduos privados de liberdade, utilizando a educação como ferramenta de ressocialização.

Neste sentido, o ensino deve ser ofertado por profissionais que estejam preparados para atuar no sistema penitenciário, e para atuar neste ambiente o professor deve se reinventar. Na percepção de Onofre (2012), é papel do professor promover uma educação de qualidade, independente do ambiente em que esteja inserido. Espera-se um profissional que produza conhecimentos, que realize análises críticas da sua prática pedagógica e do contexto no qual desenvolve suas atividades, de modo que tenha autonomia para lidar com as incertezas e os problemas do cotidiano escolar oriundos do sistema prisional (Onofre, 2012).

Destarte, o trabalho da equipe de professores envolvida em projetos dessa natureza possui desafios particulares, uma vez que tal comportamento depende de crenças e valores individuais em relação ao ensino no cárcere. O professor deveria promover a educação como ferramenta de emancipação em um ambiente institucional destinado a privar a liberdade pessoal (Novek, 2019), repleto de especificidades, uma vez que no cárcere, o detento é aluno, e a cela é sala de aula (Duarte, 2013).

Wright (2005) destaca que professores iniciantes em presídios enfrentam confusão, desorientação e choque cultural quando começam a lecionar neste ambiente, devido à colisão entre a prática docente e a cultura prisional. No entanto, são diversas as motivações que induzem o professor a lecionar neste ambiente (Novek, 2019) e uma das teorias da psicologia que pode explicar os preditores de tal comportamento é a Teoria do Comportamento Planejado (TCP), proposta por Ajzen (1991), ao postular que o comportamento individual é guiado por crenças comportamentais, normativas e de controle comportamental percebido (Ajzen, 1991).

Nesse cenário, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: *Quais as crenças salientes de professores que atuam em ambiente de cárcere, sob a perspectiva da Teoria do Comportamento Planejado?* A pergunta suscita a necessidade de investigar e analisar as crenças normativas, comportamentais e de controle comportamental percebido relacionadas ao ensino em ambiente de cárcere no estado do Ceará, considerando a Teoria do Comportamento Planejado (TCP).

As pesquisas sobre o trabalho no ambiente do cárcere, no contexto brasileiro, abordam, predominantemente, a perspectiva dos agentes de segurança penitenciária, envolvendo temas como representação social, sentido e significado do trabalho e qualidade de vida (Almeida, Enoque, & Borges, 2017; Lara Siqueira, Silva, & Angnes, 2017, Silva & Saraiva, 2016, Oliveira, Walter, Pinho, & Amorim, 2013).

Destarte, esta pesquisa propõe um aprofundamento na temática por entender que existe um campo empírico a ser explorado, visto que a compreensão científica a despeito de pesquisas que alinham a TCP à docência no ambiente de cárcere é escassa, o que possibilita o desenvolvimento deste estudo, conferindo um caráter inovador para esta investigação.

Teoria do Comportamento Planejado

A Teoria do Comportamento Planejado (TCP) emergiu como uma das estruturas conceituais mais influentes para prever o estudo do comportamento humano (Ajzen 1991, 2011). A TCP é uma extensão da Teoria da Ação Racional (TAR), proposta por Fishbein e Ajzen (1975), que buscou prever comportamentos volitivos, ao considerar que o indivíduo se comporta de maneira racional e pondera as consequências de suas ações. Segundo a TAR, a intenção de uma pessoa realizar (ou não) certo comportamento é o determinante da ação, uma vez que os indivíduos agem conforme suas intenções, e estas resultam da natureza pessoal (avaliação do indivíduo em realizar um comportamento) e da influência social (percepção sobre as pressões sociais exercidas sobre o indivíduo para que o mesmo execute, ou não, tal comportamento) (Fishbein & Ajzen, 1975).

Na concepção de Ajzen (1991), as crenças exprimem a informação que o indivíduo detém em relação a um comportamento específico, mesmo que tal informação seja imprecisa ou que não reflita a realidade. Para Silveira e Maia (2015), a expressão crença refere-se a fatores que induzem o indivíduo a realizar determinado comportamento. Fishbein e Ajzen (1975) reiteram que crenças a respeito de objetos viabilizam a formação da atitude em relação a tais objetos, facilitando, assim, sua mensuração. Entretanto, os autores apontam que eram escassas as pesquisas que envolvem a avaliação de crenças individuais, uma vez que tais crenças se relacionam a convicções pessoais sobre particularidades de si e do seu ambiente.

O atributo central da TCP é a intenção do indivíduo em realizar determinado comportamento, uma vez que a intenção retém fatores motivacionais indutores do comportamento, envolvendo a disposição em tentar e os esforços empregados para realizar tal comportamento. Assim, a intenção manifesta-se em certo comportamento somente se a pessoa puder decidir, à vontade, executar ou não realizar o comportamento (Ajzen, 1991).

A Teoria do Comportamento Planejado reconhece que as crenças salientes são essenciais para o comportamento, uma vez que estão mais acessíveis na memória do indivíduo e determinam suas intenções e ações (Ajzen, 2005). As crenças sobre um objeto são concebidas por meio da associação, positiva ou negativa, de atributos, comportamentos que resultam em consequências desejáveis são favorecidos, enquanto, atitudes desfavoráveis em relação a comportamentos associam-se a efeitos desagradáveis (Bamberg, Ajzen, & Schmidt, 2003).

Desse modo, Albarracín e Wyer Junior (2000) apontam que é improvável a repetição de comportamento cujas consequências de realização forem nocivas, e a consistência do comportamento de uma pessoa ao longo do tempo resulta de fatores de personalidade e motivação comuns às situações em que o comportamento ocorre, atestando, assim, a influência de crenças sobre tal comportamento.

Assim, o comportamento humano é guiado por três tipos de crenças:

- a) Comportamentais: referem-se à avaliação dos resultados de determinado comportamento, provocando uma atitude favorável ou desfavorável à sua realização.
- b) Normativas: envolvem expectativas normativas de outros indivíduos, uma vez que família, amigos e grupos de referência exercem pressão social sobre o indivíduo que tende a agir em conformidade com expectativa e motivação sociais.
- c) Controle Comportamental Percebido: compreende a existência de elementos que podem facilitar ou inibir a realização do comportamento, uma vez que o indivíduo tende a ponderar fatores que interferem, de forma positiva ou negativa, no desenvolvimento do seu comportamento, considerando suas habilidades e

competências. (Ajzen, 1985, 1991; Bamberg et al., 2003, Jannuzzi, Rodrigues, Cornélio, São-João, & Gallani, 2014; Silveira & Maia, 2014)

Ajzen (2011) argumenta que as crenças comportamentais, normativas e de controle percebido são concebidas de forma racional e representam a realidade, sendo que tais crenças refletem a informação que o indivíduo detém em relação a um comportamento específico, mesmo que tal informação seja imprecisa ou que não reflita a realidade.

Diante do exposto, depreende-se que a TCP é alicerçada por três constructos fundamentais - atitudes em relação a comportamento, normas subjetivas e controle comportamental percebido - que permitem mensurar, por meio de crenças, a intenção e o comportamento do indivíduo (Ajzen, 1991; Sousa, Rabêlo Neto, & Fontenele, 2013). O modelo referente à TCP é evidenciado na figura 1:

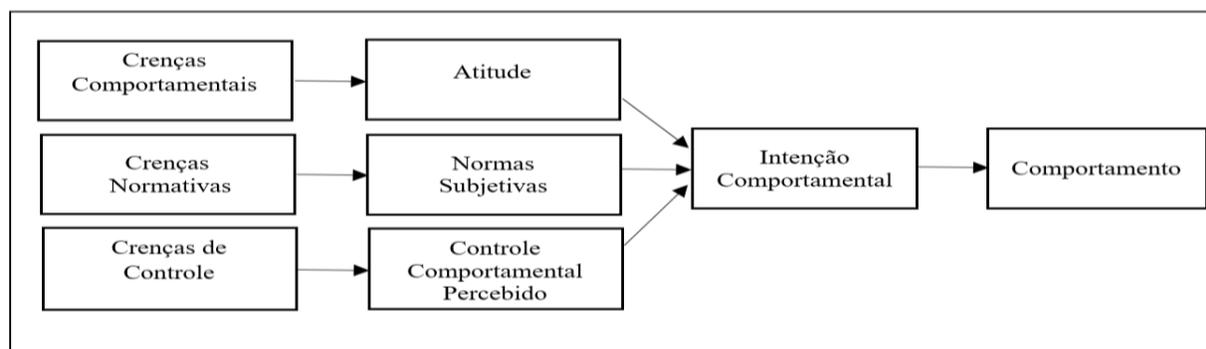


Figura 1. Teoria do Comportamento Planejado

Fonte: Ajzen (1991).

Por meio da figura 1 é possível perceber que cada um dos três antecedentes da intenção comportamental é formado por suas respectivas crenças predictoras, que funcionam como ponto inicial da realização do comportamento volitivo. As crenças influenciam na predição da intenção à medida em que refletem informações acumuladas na história de vida do indivíduo, auxiliando-o a inferir as razões pelas quais ele deve ou não realizar o comportamento (D'Amorim, 2000).

Vale salientar que o indivíduo pode ter uma grande quantidade de crenças a respeito de cada objeto ou comportamento, mas nem todas essas crenças são salientes durante a vida (Ajzen, 1991; Armitage & Conner, 2001; Fishbein & Ajzen, 1975). Assim, em determinado momento, um número restrito de crenças se torna proeminente, sendo decisivo para a intenção de efetivar qualquer comportamento volitivo. Dessa forma, o comportamento do docente segue esta mesma lógica, partindo do pressuposto que lecionar no ambiente de cárcere é uma ação que exige esforços deliberados dos professores.

Delineamento da Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza por sua abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida no intuito de expandir a compreensão das crenças salientes relacionadas ao ensino em ambiente de cárcere no estado do Ceará, considerando os constructos da Teoria do Comportamento Planejado (TCP). Ademais, esta pesquisa possibilita investigar um fenômeno social com a finalidade de pormenorizar a situação selecionada como objeto de estudo (Sampiere, Collado, & Lucio, 2006).

Collis e Hussey (2005, p. 73) apontam que a unidade de análise envolve “as variáveis sobre o qual se coletam e analisam os dados”, assim, depreende-se que a unidade de análise desta pesquisa é o ensino no ambiente de cárcere e a dinâmica que existe nessa esfera. A unidade de observação são professores e instrutores que participam deste contexto.

Considerando que a pesquisa em Ciências Sociais exige ética e respeito aos participantes, além de deter de diversas perspectivas teórico-metodológicas que envolvem atribuições de significado e representações, sem intervenção direta ao corpo humano, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir a participação dos sujeitos na pesquisa sem qualquer tipo de constrangimento e danos físicos e/ou morais.

Contexto da Pesquisa

A administração do sistema penitenciário do Ceará compete à Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado (Sejus-Ce). A missão institucional da Sejus-Ce é promover o pleno exercício da cidadania e a defesa dos direitos humanos inalienáveis da pessoa humana (Ceará, 2017). Dessa forma, cabe à secretaria, por meio da Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e do Egresso (Cispe), buscar a garantia da reinserção social de detentos e ex-detentos do sistema prisional cearense, atuando em três frentes principais: educação profissionalizante, inserção no mercado de trabalho e fomento ao empreendedorismo (Ceará, 2017).

A secretaria implementa programas de ressocialização em diferentes áreas, tais como o Cores da Liberdade, que capacita detentos para trabalhar com pintura; Mãos que Constroem, que emprega internos na área da construção civil em obras públicas do estado; o Plantando o Amanhã, que oferece capacitação em jardinagem para indivíduos do regime aberto e semiaberto, além de programas focados de forma específica no empreendedorismo, como o Projeto Querer, o Vivendo e Empreendendo e o “Kiteiras Grants” (Ceará, 2017).

O Projeto Querer – Qualificar e Empreender para Recomeçar - surgiu em maio de 2014 como uma iniciativa para oferecer, por meio da educação empreendedora, uma oportunidade de reintegração dos detentos à sociedade. Com parceiros como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-Ce) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-Ce), visa estimular o empreendedorismo, oferecendo uma alternativa para que, ao cumprirem a pena, possam ser donos do seu próprio negócio (Ceará, 2017).

Ademais, tem-se o Programa Ceará Pacífico, um programa de prevenção e redução da violência regulamentado pelo Decreto nº 31.787 de 21 de setembro de 2015, que visa a construção da cultura da paz, por meio da implementação de políticas públicas interinstitucionais de prevenção social e de segurança pública com articulação de entidades públicas municipais, estaduais e federais com a sociedade (Brasil, 2015). Um dos projetos que integram o Programa Ceará Pacífico é o Projeto de Reintegração do Egresso, que objetiva proporcionar o acolhimento e o acompanhamento do egresso do sistema prisional, em prol da sua reinserção no mercado formal de trabalho, além de oferecer acompanhamento psicológico e social (Ceará Pacífico, 2017).

Sujeitos da Pesquisa

Participaram desta pesquisa professores e instrutores que atuam em projetos voltados para a educação básica e profissionalizante ofertados pelo sistema prisional do estado do Ceará. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por critério de acessibilidade (Vergara, 2003), tendo em vista que uma relação de profissionais foi indicada por representantes do Sebrae e pela Coordenação da Escola de Ensino Fundamental e Médio Aloisio Leo Arlindo Lorscheider. Dessa forma buscou-se “uma facilitação de abertura ao pesquisador ao espaço onde se encontram os sujeitos” (Godoi & Mattos, 2010, p. 310).

Realizaram-se entrevistas com cinco professores da escola penitenciária e três instrutores de projetos de ressocialização vinculados às unidades prisionais da Região Metropolitana de Fortaleza. Os oito entrevistados foram identificados a partir da seguinte codificação: PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG e PH. O perfil dos sujeitos da pesquisa é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1
Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Formação acadêmica	Experiência profissional no ensino	Projeto
Professor A	Feminino	52	Pedagogia e Matemática, Especialização em EJA	22 anos, sendo 8 anos no ensino no cárcere	Educação de Jovens e Adultos
Professor B	Feminino	52	Pedagogia, Especialização em EJA para privados em liberdade	32 anos, sendo 5 anos no ensino no cárcere	Educação de Jovens e Adultos
Professor C	Feminino	50	Letras e Direito, Especialista em Segurança Pública	20 anos, sendo 3 anos no ensino no cárcere	Educação de Jovens e Adultos
Professor D	Feminino	67	Pedagogia e Letras Português	16 anos, sendo 13 anos no ensino no cárcere	Educação de Jovens e Adultos
Professor E	Feminino	28	Educação Física	1 ano e meio, sendo 1 ano no ensino no cárcere	Educação de Jovens e Adultos
Professor F	Feminino	57	Psicologia, Especialização em Psicodrama	16 anos, sendo 1 ano no ensino no cárcere	Projeto Querer
Professor G	Feminino	35	Formação em Coach Sistêmico	1 ano no ensino no cárcere	Projeto Ceará Pacífico
Professor H	Feminino	42	Formação em Coach Sistêmico	1 ano no ensino no cárcere	Projeto Ceará Pacífico

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao perfil dos oito entrevistados, todos são mulheres, com idade, predominantemente, acima de 40 anos. No que concerne à experiência profissional, verificou-se que o professor mais experiente atua há 13 anos no ambiente de cárcere, e os professores com menor experiência são os instrutores dos projetos de ressocialização e um professor do EJA, o mais jovem dos entrevistados, com apenas 1 ano de experiência. Cinco entrevistados são professores do ensino fundamental e médio, contratados pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc-Ce), vinculados à educação de jovens e adultos (EJA) e três instrutores de projetos de ressocialização, um contratado pelo Sebrae-Ce e dois vinculados à Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e do Egresso (Cispe), subordinada à Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado (Sejus-Ce).

A quantidade de sujeitos entrevistados foi definida de acordo com o critério de saturação proposto por Thiry-Cherques (2009), que sugere um mínimo de 8 observações, com a finalidade de conferir validação e rigor no processo de seleção dos sujeitos (Godoi & Mattos, 2010). Ressalta-se que outros professores e instrutores foram convidados a participar da pesquisa, mas não

manifestaram interesse, obtendo-se, assim, a quantidade mínima de participantes recomendada por Thiry-Cherques (2009).

Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados teve como referência a Teoria do Comportamento Planejado, desenvolvida por Ajzen (1991). Desta forma, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado com o objetivo de investigar as crenças normativas, comportamentais e de controle percebidos de professores e instrutores que desenvolvem suas atividades de ensino no ambiente de cárcere.

O roteiro da entrevista foi constituído em duas partes. A primeira contemplou perguntas acerca dos dados pessoais e profissionais dos entrevistados, envolvendo: gênero, idade, escolaridade e experiência profissional. A segunda parte compreendeu questões sobre as crenças normativas, comportamentais e de controle comportamental percebido abordadas pela Teoria do Comportamento Planejado (Ajzen, 1991). Foram elaboradas questões para cada tipo de crença, com a finalidade de explorar o aspecto central de cada crença, resultando em seis perguntas. Em relação às crenças normativas, questionou-se: “Alguém influenciou sua decisão em aceitar o trabalho como docente na penitenciária? Quem?”. Sobre as crenças comportamentais foi elaborada a seguinte pergunta: “Como é ser professor na penitenciária? No que concerne às crenças de controle comportamental percebido, indagou-se: “Houve alguma preparação para atuar como professor na penitenciária? “Quais fatores facilitam sua atuação como professor na penitenciária?” e “Quais fatores dificultam sua atuação como professor na penitenciária?”

Todas as entrevistas foram presenciais e gravadas, mediante autorização dos entrevistados e realizadas no mês de novembro de 2017. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, tempo necessário para a coleta das informações que subsidiaram a análise dos dados coletados. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e os relatos foram organizados para a realização da análise dos dados.

Análise dos Dados

Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). O processo de análise de conteúdo envolveu três etapas. Na primeira etapa realizou-se a pré-análise, em que foram analisados os conteúdos oriundos das transcrições das entrevistas. Na segunda etapa houve a exploração do material, por meio da leitura aprofundada e sistematização do conteúdo das transcrições. Na terceira etapa, ocorreu o tratamento das informações, por meio de inferência e de interpretações que permitiram a análise do conteúdo coletado.

A técnica de análise utilizada foi a categorização (Bardin, 2011), realizada a partir da classificação das crenças salientes a fim de conferir homogeneidade na análise dos dados. Em seguida, os relatos foram dispostos em classes temáticas, as quais geraram categorias e subcategorias. Ressalta-se que nas classes temáticas foram dispostas as crenças salientes oriundas da Teoria do Comportamento Planejado (Ajzen, 1991).

Por meio da análise do conteúdo das entrevistas emergiram cinco categorias empíricas centrais. A primeira categoria foi nomeada “Motivos para o ingresso na educação carcerária”, que contemplou a subcategoria “indicação de terceiros”, com a finalidade de identificar os referentes sociais dos entrevistados que os estimularam a desenvolver o comportamento planejado de lecionar no ambiente de cárcere. A segunda categoria empírica, “Realidade do professor encarcerado”, considerou os elementos que influenciaram na avaliação favorável ou desfavorável em lecionar no ambiente de cárcere, em que foram classificadas as subcategorias: “rotinas da função”, “abandono de estereótipo”, “medo”, “papel social” e “formação humana”.

Com a finalidade de identificar as crenças que facilitam ou dificultam a realização do comportamento, em função das habilidades e competências dos entrevistados foram concebidas duas categorias empíricas: “Preparação para atuar na educação carcerária” que contemplou a “capacitação específica” e a última categoria “Fatores que interferem na atuação do professor” reunindo os seguintes elementos: “dinâmica do presídio”, “evasão dos alunos”, “inquietação dos alunos”, “agente penitenciário”, “ausência de material didático e de apoio ao ensino específicos”, “falta de reconhecimento por parte de instituições”, “reconhecimento do trabalho do professor pelos alunos”, “relação de confiança” e “disciplina dos alunos.”

A quinta categoria empírica que emergiu do campo foi denominada “O discente no ambiente do cárcere”. Tal categoria reuniu os relatos dos entrevistados referentes à relação dos discentes privados de liberdade com seus professores, gerando três subcategorias: motivação do aluno, relação aluno-professor e percepção do professor em relação ao detento.

Após análise desta categoria, optou-se pelo não enquadramento de seus elementos como crenças normativas, comportamentais e de controle comportamental percebido, uma vez que tal categoria emergiu como uma nova unidade de análise que requer um melhor detalhamento ou aprofundamento com outros constructos.

O alinhamento entre os objetivos da pesquisa, as questões de investigação, ao modo de investigação e a análise dos dados baseado na Teoria do Comportamento Planejado é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2

Coerência interna da pesquisa

Objetivos da pesquisa	Questões de investigação	Classe temática	Categorias	Subcategorias
Analisar as crenças normativas relacionadas ao ensino em ambiente de cárcere.	Alguém influenciou sua decisão em aceitar o trabalho como docente na penitenciária? Quem?	Crenças normativas	Motivos para o ingresso na educação carcerária	Indicação de terceiros
Analisar as crenças comportamentais relacionadas ao ensino em ambiente de cárcere.	Como é ser professor na penitenciária?	Crenças comportamentais	Realidade do professor encarcerado	Rotinas da função Abandono de estereótipo Medo Papel social Formação humana
Analisar as crenças de controle comportamental percebido relacionadas ao ensino em ambiente de cárcere.	Houve alguma preparação para atuar como professor na penitenciária?	Crenças de controle comportamental percebido	Preparação para atuar na educação carcerária	Capacitação específica

Tabela 2 cont.

Coerência interna da pesquisa

Objetivos da pesquisa	Questões de investigação	Classe temática	Categorias	Subcategorias
	Quais fatores dificultam sua atuação como professor na penitenciária?		Fatores que interferem na atuação do professor	Dinâmica do presídio Evasão dos alunos Inquietação dos alunos Agente penitenciário Ausência de material didático e de apoio ao ensino específico Falta de reconhecimento por parte de instituições Reconhecimento do trabalho do professor pelos alunos Relação de confiança Disciplina dos alunos
	Quais fatores facilitam sua atuação como professor na penitenciária?			

Fonte: Dados da pesquisa.

Resultados e Discussão

Motivos para Ingresso na Educação Carcerária

As crenças normativas se referem à pressão de pais, amigos, referentes sociais, culturais, e institucionais sobre a decisão do indivíduo em realizar determinado comportamento (Ajzen, 1991; Santos & Almeida, 2017). Nesta pesquisa, o comportamento planejado investigado é lecionar no ambiente de cárcere. Para investigar a influência das crenças normativas na atuação como docente no ambiente de cárcere, foram realizadas as seguintes perguntas: “Algo ou alguém influenciou sua decisão em aceitar o trabalho como docente na penitenciária? Quem?” As respostas dos sujeitos evidenciaram o surgimento da categoria de análise “Motivo para ingresso”, que apresentou uma subcategoria denominada Indicação de terceiros, em que foram identificados os referentes sociais que apoiaram a decisão dos entrevistados em lecionar no ambiente do cárcere.

Todos os entrevistados relataram que foram estimulados por terceiros para atuarem como docentes no ambiente de cárcere. Tal estímulo se deu a partir da publicação dos editais de seleção (Crede, Sebrae e Projeto Ceará Pacífico) e pela influência de amigos, colegas de trabalho e de familiares que exerceram determinada pressão social sobre o comportamento dos entrevistados. A respeito disso, o entrevistado PB relata: “[...] uma irmã minha começou a trabalhar no sistema e eu fiquei curiosa de saber como era né? Então minha primeira vontade em querer ingressar era a curiosidade.” Santos e Almeida (2017) destacam a importância dos familiares na decisão e na

construção do papel profissional. Ademais, a pressão de colegas foi confirmada nos relatos dos entrevistados PA: “[...] eu tinha umas colegas que me chamaram, e eu fiz a seleção [...]” e PC: “[...] eu estava conversando com uma professora daqui e ela perguntou se eu não tinha interesse de ensinar. Ela disse: você gosta tanto de ajudar a gente (PC)”. A influência de referentes institucionais, relatada na pesquisa de Santos e Almeida (2017), foi averiguada nos relatos dos instrutores dos projetos e de um professor do EJA: “[...]passou um período que eu não estava trabalhando, eu mudei de cidade, aí eu vi o edital na Crede e fiz, achei assim, me chamou atenção [...]”(Entrevistado PD).

Vale destacar que a forma de ingresso para atuação no ensino do cárcere, segundo relato dos entrevistados, é por meio de Edital, oferecido pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) e os instrutores são contratados por meio de parceria da Sejus com outras instituições ou são voluntários em projetos da Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e do Egresso (Cispe).

Diante dos relatos apresentados, infere-se que quanto mais os entrevistados percebiam a aprovação dos seus referentes sociais em relação ao seu comportamento, maior foi a intenção para realizá-lo, corroborando a perspectiva de Ajzen (1991), Ephrem, Namatovu e Basalirwa (2019) e Santos e Almeida (2017). Destarte, os entrevistados foram influenciados por suas crenças normativas, uma vez que estas relacionam-se à percepção de terceiros em relação a determinado comportamento (Ajzen, 1991; Ferreira, Loiola, & Gondim, 2017; Sousa et al., 2013), ou seja, os grupos de referência mencionados pelos entrevistados os motivaram a ingressar no sistema penitenciário no papel de docente.

A Realidade do Professor Encarcerado

As crenças comportamentais são construídas a partir das atitudes individuais, que podem ser positivas ou negativas, em relação a determinado comportamento (Moutinho & Roazzi, 2010). Com a finalidade de identificar as crenças comportamentais que influenciaram na atitude dos docentes em atuar no ambiente do cárcere, questionou-se: “Como é ser professor na penitenciária?”. A partir dos relatos, criou-se a categoria “Realidade do professor encarcerado”, pois ao atuarem no cárcere, os profissionais internalizam as estruturas sociais desse ambiente e submetem-se às regras institucionais. A análise qualitativa possibilitou a criação de cinco subcategorias denominadas: rotinas da função, abandono de estereótipo, medo, papel social e formação humana.

A subcategoria Rotinas da função reuniu elementos que devem ser apreendidos e internalizados pelos sujeitos da pesquisa para que desenvolvam suas atividades no ambiente de cárcere. Dentre as rotinas da função, as mais presentes no relato dos entrevistados foram: revista ao adentrar ao presídio, mudanças no planejamento e no horário das aulas e antecipação das aulas, como expressam o entrevistado PF: “[...] quando você chega a revista é feita, entendeu? Não é nem feita alguma orientação sobre a revista, eu soube por que eu busquei falar com outro professor. Daí ele disse, você não vai poder entrar com celular, bolsa. Tem que ficar na portaria, chave de carro e tudo [...]”. O entrevistado PC relata que: “[...] você tem que ter o plano A, B, C até o Z, porque todo dia tem uma rotina diferente na unidade [...]”. O entrevistado PB complementa que: “[...] não tem uma rigorosidade nos horários. Tem dias que você começa a aula às 8:00 h, tem dias 9:00 h, 9:30 h, certo? Então isso atrapalha um pouco né na aprendizagem.”

Tais achados corroboram com o exposto por Novek (2019), ao relatar que a educação nas prisões é moldada pelas realidades diárias da própria instituição, e por Vieira (2013), que ao reconhecer a imprevisibilidade do ambiente, expõe que existe a sobreposição das questões de segurança em relação ao planejamento pedagógico, o que de certa forma atrapalha o processo de ensino-aprendizagem nas prisões.

A segunda subcategoria manifesta pelo relato dos entrevistados denominou-se Abandono de estereótipo, uma vez que a convivência com os alunos privados de liberdade modifica os rótulos,

associados ao passado e ao crime cometidos (Leandro, Córdova, Castro, & Kern, 2018), sobre esses discentes, conforme expressam os entrevistados PB: “[...] e depois com o passar dos anos, eu vi que era um trabalho bom que você se realiza porque você vê o preso de outra forma.” e PE: “[...] só o fato de eu entrar já desfez aquela imagem que eu tinha, porque eu pensava que ia ser o tipo de lugar que se bater uma porta eu vou sair correndo porque eu vou achar que está acontecendo alguma coisa [...]”.

Os docentes devem mostrar-se sensíveis aos problemas sociais, abandonar crenças e preconceitos a fim que os privados de liberdade sejam reconhecidos como sujeitos dotados de valores, conhecimento e sobretudo direitos (Onofre & Julião, 2013), uma vez que a experiência estigmatizadora tende a modificar a concepção do *self* e o indivíduo privado de liberdade tem a necessidade de se reestruturar (Junqueira, Lima, Alencar, & Tada, 2016). A interação social entre os sujeitos tende a suavizar a percepção do professor em relação ao privado de liberdade (estigmatizado), devido à manipulação de identidade relatada por Goffman (1982), uma vez que o sofrimento do estigmatizado proporciona aprendizado aos docentes.

A subcategoria Medo reuniu os relatos nos quais três participantes externalizaram o receio em atuar no ambiente de cárcere, em função do relatado por Goffman (2015) ao considerar tal ambiente como uma instituição na qual impera a vigilância e a violência, dificultando a relação entre os sujeitos. O ambiente prisional brasileiro é visto como um grande fracasso da justiça penal, posto que em geral, não recupera os indivíduos que ali se encontram, fato que proporciona medo às pessoas que mantêm contato com os privados de liberdade (Junqueira et al., 2016).

No entanto, os relatos dos entrevistados evidenciaram que o medo não os impede de exercer sua função. O entrevistado PA comentou, por exemplo, um maior receio em trabalhar no presídio masculino: “[...] os homens são mais fechados, né? Você tem que ter cuidado com as brincadeiras por causa da carência. No masculino, eu me sinto mais temerosa, eu (gaguejou) fiquei com medo quando eu entrei. [...]”. O entrevistado PE declarou ter medo, mas tal avaliação negativa não o desencoraja a atuar no cárcere: “[...]tenho medo? Tenho, mas eu não posso dizer que não vai dar certo se eu não tentar. Então eu vou tentar.”

Tal achado contraria o exposto por Santos (2009), pois este autor enfatiza que o medo e o preconceito são fatores que impedem alguns docentes de atuar no ambiente do cárcere, pois não o reconhecem como ambiente escolar, uma vez que as percepções preconceituosas decorrem da representação negativa associadas à identidade dos indivíduos privados de liberdade (Figueiredo et al., 2013).

A subcategoria Papel Social foi concebida pelo argumento de dois entrevistados em se perceberem como atores capazes de contribuir com o processo de conscientização e de reinserção social dos detentos. Tal subcategoria converge com o exposto por Vieira (2013), que considera a educação no cárcere como instrumento de transformação de sujeitos em razão de um projeto macro, em prol de um mundo melhor e mais desenvolvido e que pode ser percebido na fala do entrevistado PG que menciona: “[...] me sinto muito realizada por saber que eu sou uma agente de transformação.” e pelo relato do entrevistado PF: “[...] Para mim, é uma forma também de eu estar ajudando assim, aí entra o meu papel social, porque não é à toa que eu escolhi essa atividade.”

A educação no cárcere proporciona transformação aos indivíduos privados de liberdade, por meio de uma formação integral, para que eles sejam capazes de retomar a vida social. Isto posto, criou-se a categoria Formação Humana baseada em depoimentos de quatro entrevistados. O entrevistado PB relatou que “[...]porque além de você, de forma pedagógica, com conteúdo, você trabalha muito a formação humana, levando seu aluno a refletir com o que ele fez e com o que ele pode fazer daqui para frente, que na escola regular você não trabalha”. Já o entrevistado PG declarou que: “[...] me sinto muito realizada por saber que eu sou uma agente de transformação.”

Os relatos dos entrevistados corroboram com Novek (2019), ao declarar que as salas de aula são espaços sociais em que os alunos encarcerados podem aprender por meio do diálogo entre si e com os professores, e da conexão humana, refletindo a ética do cuidado, em que todos são ouvidos e incluídos. Ademais, o trabalho e a educação são programas de reinserção social, e a educação, por si, almeja a formação de cidadãos conhecedores da realidade (Julião, 2011).

Diante do exposto, infere-se que rotinas da função, abandono de estereótipo, medo, papel social e formação humana são crenças comportamentais salientes que fomentam uma atitude favorável à atuação docente no ambiente do cárcere, acarretando a constância do comportamento, ratificando o exposto por Albarracín e Wyer Junior (2000) ao declararem que a regularidade do comportamento do indivíduo confirma a influência de crenças sobre tal comportamento.

Fatores que Interferem na Atuação do Professor

Visando identificar os fatores que facilitam ou impedem o desempenho de um comportamento em relação à capacidade individual do professor e classificá-los como crenças de controle percebido (Ajzen, 2002), os participantes foram submetidos as seguintes questões: “Houve alguma preparação para atuar como professor na penitenciária?”, “Quais fatores facilitam sua atuação como professor na penitenciária?” “Quais fatores dificultam sua atuação como professor na penitenciária?” Os relatos dos entrevistados geraram as categorias “Preparação para atuar na educação carcerária” e “Fatores que interferem na atuação do professor” A categoria “Preparação para atuar na educação carcerária” reuniu duas subcategorias: capacitação específica e formação geral, que se relacionam às crenças de controle comportamental percebido, uma vez que são fatores relacionados às competências individuais que facilitam ou dificultam a atuação do professor no ambiente do cárcere.

Todos os entrevistados declararam que não há uma capacitação específica voltada para o ensino no cárcere, como explicam o entrevistado PF: “[...] não, nenhuma preparação [...] eu acho que poderia ser dado uma melhor preparação, uma melhor conscientização[...]” e o entrevistado PB: “[...] a gente participa de várias capacitações, mas não específica só para presídio, você pode atuar também em escolas regulares fora, mas específico não.”

Os cinco professores que atuam na educação de jovens e adultos relataram que a Secretaria Estadual de Educação realiza uma semana pedagógica voltada para o planejamento das aulas para o ensino regular, conforme relato do entrevistado PD: “[...] para o universo penitenciário não. É mais voltado para o ensino mesmo, do EJA[...]”.

Em pior situação estão os instrutores dos projetos, que declararam que não ter recebido nenhuma capacitação para atuarem nesse ambiente, e a rotina de trabalho foi externalizada por meio dos diretores das unidades penitenciárias e por experiência de terceiros, conforme relatos do entrevistado PH “[...] tivemos uma visita para conhecer o ambiente, conhecer os diretores, uma pequena reunião de como seria, qual era o dia disponível para fazer esse trabalho [...]” e entrevistado PF “[...] não teve nenhuma preparação, eu busquei essas informações com o coordenador e com colegas que já tinham estado no ambiente para saber os riscos.”

Tais relatos reforçam a visão de Pereira (2011), uma vez que o autor relata que a falta de capacitação dos docentes é um problema que vem desde a institucionalização da educação no cárcere. Pesquisa de Amorim-Silva e Antunes-Rocha (2017) apontou que a ausência de formação voltada para atuação de docentes no ambiente de cárcere evidenciou uma busca, por um segmento desses agentes, em manter práticas educativas ancoradas em modelos de escola de ensino regular, resultando na prática de uma educação fora do contexto prisional com os alunos reclusos, impossibilitando a construção de uma prática crítica.

Entretanto, a falta de capacitação específica não impediu os entrevistados de desenvolverem seu comportamento, corroborando os resultados da pesquisa de Novek (2019), ao relatar que apesar

das restrições, vários professores criam pedagogias e metodologias centradas no aluno privado de liberdade.

Entretanto, para o entrevistado, a formação geral adquirida por meio de um curso de graduação é suficiente para atuação do docente em qualquer ambiente: “[...] quando você faz uma faculdade para ser professor, eu acho que o ambiente em que você vai estar não vai influenciar, o seu público é diferente, mas sua formação não vai mudar[...]” (Entrevistado PB).

Inferese-se que, apesar de não ser oferecido aos professores e instrutores capacitação específica voltada para atuação no ambiente de cárcere, as falas dos entrevistados sugerem que essa crença saliente não interfere nos seus comportamentos, uma vez que os entrevistados, mesmo sem formação específica, consideram possuir habilidades e competências para atuar na docência no ambiente do cárcere. Tal resultado que diverge do exposto por Onofre e Julião (2013), ao enfatizarem a importância da realização de formações específicas para professores que lidam com singularidades do contexto prisional, devido ao alto nível de complexidade do ato pedagógico nestes ambientes.

Entre os pontos que interferem de forma negativa sob a atuação dos professores no cárcere, uma das subcategorias que emergiu com intensidade durante os relatos foi àquela relacionada ao que os próprios docentes chamam de dinâmica do presídio, que trata das normas e dos sistemas próprios do ambiente de cárcere sobre os quais o professor não tem controle.

Exemplos desta dinâmica são as tensões com as quais o docente precisa lidar: facções, motins, greves de fome, ações disciplinares impostas aos detentos (isolamento) e, de forma especial, normas relacionadas à segurança que interferem diretamente no trabalho do professor, tais como, cancelamento de aulas sem aviso prévio em função de revistas surpresas ou de rebeliões:

O relato dos entrevistados converge com a pesquisa de Vieira (2013), ao relatar que o ambiente de cárcere é carregado por regras que fazem com que os indivíduos precisem cooperar com esquemas coletivos que, muitas vezes, estão em desacordo com ações que possam efetivamente proporcionar a recuperação e a reinserção dos internos na sociedade extramuros.

Ademais, o modo como as prisões brasileiras estão organizadas e diante dos problemas que enfrentam – superlotação, falta de funcionários qualificados e valorizados e que recebam remuneração equivalente – há uma tendência em priorizar ações que visem à segurança, a ordem e a disciplina, fazendo com que atividades e programas relacionados à educação e ao trabalho fiquem em segundo plano (Aguilar, 2009).

Dentro desta dinâmica, até a evasão de alunos, outra subcategoria, passa a ser interpretada como algo interfere no trabalho do docente, mas não é considerada responsabilidade do professor. Segundo relato do entrevistado PC: “[...] a evasão não depende do professor. Porque eles vão para “tranca”, por indisciplina, aí faltam. Uma ação disciplinar é um fator negativo para o professor, porque aquele aluno vai faltar. E muitos recebem alvarás (de liberdade).” A evasão escolar, relatada pelos entrevistados, é considerada por Oliveira e Araújo (2013) um fator que dificulta a continuidade do trabalho do professor, em especial pelas normas da instituição (ações disciplinares, liberdade provisória e outros) e não somente pela proposta educacional desenvolvida pelos docentes.

A inquietação dos alunos também foi uma subcategoria criada por interferir negativamente na atuação do professor. A inquietação é um aspecto comum, também nas salas de aula tradicionais, afetando na concentração dos alunos (Paula et al., 2019), e no ambiente do cárcere é bem mais evidente, devido a todo o contexto em que o indivíduo privado de liberdade encontra-se inserido (Costa Junior & Moreira, 2019).

Um ator central que interfere de forma determinante nas atividades dos professores na prisão é a figura do agente penitenciário. Esta foi a categoria com a maior densidade nas citações, presente nas falas de todos os entrevistados, exercendo influência positiva e negativa; mas sempre de forma crucial para o trabalho docente. É importante salientar que o agente penitenciário é o

responsável pelo deslocamento dos detentos dentro das unidades penais, desta forma, sem a cooperação destes, não há alunos e, conseqüentemente, a aula não acontece. Aguiar (2009) discorre sobre a importância do apoio destes profissionais e afirma que sem a cooperação deles e dos diretores de unidade não há educação possível dentro do cárcere.

Os relatos dos entrevistados sugerem que a relação entre professores e agentes penitenciários nem sempre é fácil, por motivos diversos, conforme externalização do entrevistado PG: “[...] tem agentes que não contribuem, porque não são todas que gostam que a gente esteja lá, que acham que as meninas não são merecedoras de receber educação, não contribuem pelo menos como respeito ao ser humano que cometeu um erro[...]” e do entrevistado PE: “[...] em uma das minhas unidades eu não consigo desenvolver um trabalho, não consigo! Pela questão da resistência das agentes [...]”

Tais achados convergem com a percepção de Duarte (2013), ao salientar que muitos dos agentes penitenciários acreditam que os detentos não merecem e não têm direito à educação, o que pode dificultar o trabalho do educador nestes ambientes.

Outras subcategorias que surgiram das verbalizações dos entrevistados tratam da ausência de material didático e de apoio ao ensino. Onofre e Julião (2013) já abordavam a questão da falta de estrutura para realização das aulas. Estes autores afirmam que na educação prisional brasileira há um número reduzido de salas de aula, muitas vezes com condições de infraestrutura precárias, além da ausência de material didático e pedagógico específico que sejam capazes de lidar com as singularidades do contexto, convergindo com o relato do entrevistado PB: “[...] Outra coisa, não existe material específico para essa modalidade de educação em prisões, a gente usa o mesmo material que se usa nas escolas regulares [...]” e do entrevistado PE: “Primeiro, não tem um lugar adequado para as minhas aulas porque não tem uma quadra lá [...], a questão de conteúdo, porque eu não posso abordar esporte, como é que eu vou botar futsal, vôlei? Não tem como!”

Verbalizações sobre a falta de reconhecimento do trabalho do professor pelo Governo, Secretaria Estadual de Educação e Secretaria de Justiça, diretores da unidade e pelos agentes penitenciários, provocaram a criação de uma subcategoria denominada “Falta de reconhecimento por parte de instituições” embasada nos relatos de alguns entrevistados como o do entrevistado PD: “[...] a própria Sejus não valoriza o professor lá dentro. Se tem uma festa, todo mundo fala a Sejus é isso, Seduc é aquilo, o diretor é isso, mas o professor passa batido[...]” e do entrevistado PE: “[...] o pior é a falta do reconhecimento mesmo A educação não é vista como uma coisa que vai ressocializar, não é vista como um fator que vai ajudar eles de alguma forma.”

Destaca-se que a ausência do reconhecimento institucional do trabalho docente é comum em qualquer modalidade de ensino e pode gerar sensações de mal-estar, além de sofrimento ético e político ao profissional (Nogueira & Brasil, 2013; Silva & Ruza, 2018), que, especificamente, no ambiente de cárcere tem a missão de ser um agente transformador e ressocializador. O reconhecimento da contribuição do trabalho do professor é uma condição fundamental na permanência do sentido no trabalho (Silva & Ruza, 2018).

Destarte, a dinâmica do presídio, a falta de colaboração do agente penitenciário, a evasão, a ausência de material específico, a inquietação dos alunos e a falta de reconhecimento por parte do Governo e suas secretarias, sob a perspectiva da TCP, são fatores externos aos entrevistados interferem na rotina do trabalho dos entrevistados, mas não inibem a atuação no ambiente de cárcere. Desta forma, foram consideradas como crenças de controle comportamental percebido que interferem na realização do comportamento humano (Ajzen, 1991, Bamberg et al., 2003), devido às particularidades do sistema.

As subcategorias reconhecimento do trabalho do professor pelos alunos, relação de confiança e disciplina dos alunos foram criadas a partir de verbalizações positivas dos entrevistados e aparecem com intensidade nos relatos como fatores que facilitam o trabalho neste ambiente hostil.

O professor é um dos principais agentes que contribui para a formação do indivíduo e o reconhecimento do seu trabalho pode ocorrer por meio da estima social em grupos específicos (Figueiredo & Prudencio, 2018), o que foi identificado a partir do relato dos entrevistados. O reconhecimento, por algumas vezes, provocou, inclusive, emoção nas falas dos entrevistados, conforme externalização do entrevistado PE: “[...]as poucas comemorações que eu participei, quem agradeceu aos professores foram os alunos, quando pediram a palavra. Aí que eu ouvi “ah, muito obrigada a minha professora porque foi graças a ela que eu aprendi a ler.”

E se o medo apareceu como parte da realidade e da rotina destes profissionais, a subcategoria Relação de confiança emergiu como um dos pontos positivos do trabalho, conquistada a partir da interação professor-aluno, e responsável pela sensação de segurança que os professores afirmam ter dentro deste ambiente. O entrevistado PB relatou que: “[...]quando você começa a conviver, você cria confiança neles e eles mesmos te protegem dos riscos.” O que é corroborado pelo entrevistado PE: “a segurança foi adquirida conforme o ano foi passando. Eles defendem o professor. Eles dizem: “professor, ninguém vai fazer nada com você aqui dentro não[...]”.

Tal achado converge com a pesquisa empírica de Junqueira, Lima, Alencar e Tada (2016), em que os autores relatam que a confiança é obtida por meio da escuta, uma vez que os indivíduos privados de liberdade sentem a necessidade de falar sobre suas angústias com pessoas externas ao presídio, por isso, desenvolvem uma relação de confiança com professores e outros agentes que trabalham no processo de socialização.

Por fim, a Disciplina dos alunos foi mencionada como um forte ponto positivo e um facilitador do trabalho do professor. Todos os entrevistados consideram que a disciplina dentro de sala é muito superior às escolas regulares, sendo um dos grandes pontos positivos de se trabalhar com a educação carcerária, conforme externalizado pelo entrevistado PB: “[...]eu nunca tive indisciplina com aluno, diferente da escola regular, em que é difícil em uma sala você não ter um aluno indisciplinado [...]”

Convém destacar, que a disciplina nas prisões é uma maneira de punir, advinda da relação de poder institucional retratada por Foucault (2014), na qual o comportamento dos detentos deve ser homogêneo, posto que são corpos dóceis, maleáveis e moldáveis. Entretanto, a educação não deve ser vista como instrumento disciplinador, em que se condiciona o indivíduo privado de liberdade em receber e cumprir ordens, conforme evidenciado por Onofre (2016).

Os relatos dos entrevistados indicam que a relação de confiança estabelecida entre professor e aluno influencia no desenvolvimento das atividades educacionais, em que professor e aluno trabalham como parceiros, regulando os conflitos (caso existam) a fim de que não surjam problemas de indisciplina, muito recorrente em salas de aula tradicionais (Carvalho, Alão, & Magalhães, 2017).

Podemos inferir, a partir das falas que o reconhecimento dos alunos, a relação de confiança e a disciplina dos alunos, são fatores externos aos entrevistados que foram considerados como crenças de controle comportamental percebido. Tais elementos permitem uma autoavaliação dos entrevistados em atuar como docente no cárcere, mesmo que não se relacionem às suas habilidades e competências individuais. Portanto, infere-se que o reconhecimento dos alunos, a relação de confiança e a disciplina dos alunos são fatores que os motivam a continuar atuando neste ambiente hostil, embora existam tantos pontos negativos, em especial sob a perspectiva institucional.

O Discente no Ambiente do Cárcere (Nova Denominação)

O teor das entrevistas suscitou a criação de uma nova categoria: “Relação com o discente”, uma vez que os relatos dos participantes sugerem particularidades da dinâmica entre os professores e discentes encarcerados.

Essas percepções permearam o entendimento de três subcategorias: motivação do aluno, relação aluno-professor e percepção do professor em relação ao detento.

Segundo Oliveira (2013), a educação no cárcere é percebida como um benefício ou oportunidade para os alunos privados de liberdade que, ao demonstrarem bom comportamento exigido pela instituição e estimulados por um desejo pessoal, conquistam seu direito, mesmo que motivados por diversas razões. Este autor apontou alguns elementos que motivam os detentos a participarem das atividades educacionais: aprendizagem, ocupação do tempo ocioso, remição da pena, reinserção social, possibilidade de ingresso ao ensino superior, obtenção de emprego e redução do estigma de ex-presidiário.

Durante as entrevistas, os entrevistados afirmaram que o aluno privado de liberdade possui diferentes motivações para participar das atividades educativas oferecidas no cárcere, que perpassariam a simples vontade de aprender. Por esse motivo emergiu a subcategoria motivações do aluno.

Os entrevistados citaram que a sala de aula é, muitas vezes, uma fuga da realidade, uma oportunidade de encontrar colegas que estão em outras áreas da penitenciária ou até mesmo uma diversão: “[...] a escola é até uma fuga do ambiente que eles se encontram, muitas vezes é o que eles têm ali de diferente para esquecerem um pouco onde eles estão, a vida deles, o cotidiano deles ali, de tá dentro de uma unidade penitenciária[...].” (Entrevistado PE).

Corroborando com o exposto por Oliveira (2013), a remição da pena, a possibilidade de participar do Enem e a chance de conseguir outros benefícios indiretos, tais como a merenda escolar, também foram citadas como motivadores dos alunos: “[...] quem vai para escola vai muito pela remição, né? Vão usar quando forem julgados. E como tem os exames nacionais, muitas ficam preocupadas e dizem: professora, eu tenho minha prova para fazer, tenho que estudar.” (Entrevistado PA)

A relação entre docentes e discentes também foi ressaltada nas falas dos entrevistados e resultou na criação da subcategoria relação aluno-professor. Entrevistados afirmaram que, algumas vezes, os alunos os enxergam como amigos ou psicólogos, o que corrobora com Aguiar (2009), quando o autor afirma que a carência de outros profissionais multidisciplinares na prisão pode provocar no educador a vontade ou a necessidade de “acumular funções”, devido à relação de confiança estabelecida entre eles e que pode ser identificada na fala dos entrevistados, a exemplo do Entrevistado PE: “[...] às vezes eles chegam até a confidenciar receios deles, medos, eles conversam muito de perto. Eu acho que eles se sentem mais à vontade[...].” (Entrevistado PE)

Apesar desses múltiplos papéis desempenhados pelos docentes, a percepção dos professores em relação aos detentos foi a última subcategoria que emergiu do campo. Três dos entrevistados foram taxativos ao afirmar que, para eles, independentemente do local em que atuam ou do passado criminal da turma, os detentos são apenas alunos: “[...] as pessoas que estão lá (choro), elas são excluídas. Nenhuma é santa, a gente entende isso, mas a partir do momento que o professor entra naquela sala de aula, ele tem que esquecer do crime menor ao maior, a gente vê o sofrimento.” (Entrevistado PA).

Tal subcategoria converge com o resultado da pesquisa de Junqueira *et al.* (2016), ao relataram sobre o processo de aceitação, que consiste no respeito pelo outro sem imposição de condições prévias, alterando sua percepção sobre outrem e aceitando o indivíduo privado de liberdade como um indivíduo livre de estigmas.

Após discussão desta categoria, optou-se pelo não enquadramento de seus elementos como crenças salientes, uma vez que tal categoria emergiu como uma nova unidade de análise que requer um melhor detalhamento ou aprofundamento com outros constructos.

Considerações Finais

Esta pesquisa permitiu identificar e analisar as crenças normativas, comportamentais e de controle comportamental percebido relacionadas ao ensino no ambiente de cárcere, diante da crise do sistema prisional que assola o país, em especial no estado do Ceará, ao considerar a educação como instrumento de ressocialização de indivíduos privados de liberdade.

A análise dos dados revelou que o comportamento dos professores que atuam no ambiente de cárcere é orientado por crenças comportamentais, normativas e de controle percebido, em consonância com a Teoria do Comportamento Planejado (Ajzen, 1991).

Em relação às crenças normativas, verificou-se que os entrevistados foram influenciados por familiares, colegas e outros professores a atuarem como docentes no ambiente do cárcere, e grupos de referência estipulam normas comportamentais para atuarem neste ambiente, como diretores das unidades penitenciárias e agentes da secretaria estadual de educação, por meio das semanas pedagógicas.

As crenças comportamentais identificadas a partir dos relatos dos entrevistados foram: rotinas da função, abandono de estereótipo, medo, papel social e formação humana. Tais crenças promovem uma atitude favorável à atuação docente no ambiente do cárcere.

A promoção de capacitação voltada para o ambiente do cárcere, a disciplina dos alunos, o reconhecimento do trabalho do professor pelos alunos e a relação de confiança são crenças de controle percebido que facilitam a atuação dos entrevistados no ambiente de cárcere. Como dificultadores foram externalizadas as seguintes crenças de controle percebido: dinâmica do presídio, evasão, inquietação dos alunos, agente penitenciário, ausência de material didático e de apoio ao ensino e ausência do reconhecimento profissional por parte de instituições.

Com a análise das entrevistas emergiu uma nova categoria “relação com o discente” que requer maior aprofundamento com outros construtos da Teoria do Comportamento Planejado, uma vez que seus elementos não foram enquadrados como crenças salientes dos entrevistados.

Como contribuições da pesquisa, o estudo acrescentou informações a respeito da docência no ambiente de cárcere, contribuindo para a área da educação, ao proporcionar compreensão sobre a atuação dos docentes em um ambiente provido de estigmas e preconceitos, e da gestão, uma vez que as unidades prisionais são instituições públicas que lidam com projetos sociais, cuja dinâmica é movimentada pelas contingências intrínsecas a esse ambiente, pelo poder disciplinar e pelas normalizações.

Reconhecem-se como limitações da pesquisa, a sua realização no contexto do município de Fortaleza, e a investigação com professores de diversos projetos de educação oferecidos pelo sistema prisional cearense, sem a possibilidade de fornecer um panorama mais amplo, a nível regional/nacional. Sugere-se a realização de novos estudos empíricos que investiguem o comportamento de outros sujeitos envolvidos no ambiente de cárcere, como indivíduos privados de liberdade, agentes penitenciários, profissionais de áreas multidisciplinares e diretores das unidades prisionais, em outros estados brasileiros a fim de aprofundar a reflexão sobre o comportamento desses sujeitos e a interação entre eles por meio da educação.

Referências

- Aguiar, A. (2009). Educação de jovens e adultos privados de liberdade: Perspectivas e desafios. *Paidéia*, 6(7), 101-121.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. *In: Action control* (p. 11-39). Springer, Berlin, Heidelberg.

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Residual effects of past on later behavior: habituation and reasoned action perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 107-122.
https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0602_02
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw- Hill Education (UK).
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Albarracín, D., & Wyer Junior, R. S. (2000). The cognitive impact of past behavior: Influences on beliefs, attitudes, and future behavioral decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 5-22. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.1.5>
- Almeida, L. L. S.; Enoque, A. G., & Borges, A. F. (2018) "Por trás dos muros...": Representações sociais de gênero de agentes de segurança penitenciária. *Revista Gestão & Conexões*, 6(2), 101-133. <https://doi.org/10.13071/regec.2317-5087.2014.6.2.14497.101-133>.
- Amorim-Silva, K. O., & Antunes-Rocha, M. I. (2017). O trabalho docente em prisões: Considerações acerca da formação. *Trabalho & Educação*, 26(1), 203-217.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499.
<https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Bamberg, S., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2003). Choice of travel mode in the theory of planned behavior: The roles of past behavior, habit, and reasoned action. *Basic and Applied Social Psychology*, 25(3), 175-187. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2503_01
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil (2015, 23 de setembro). *Decreto nº 31.787*. Institui o pacto " Por um Ceará Pacífico". Recuperado de: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=303727>.
- Brasil. (2011, 24 de novembro). *Decreto nº 7.626*. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10027-decreto-7626-24-novembro-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (1984, 11 de julho). *Lei nº 7.210*. Institui a Lei de Execução Penal. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>.
- Brasil. (2010, 19 de maio). *Resolução nº 02*. A Câmara de educação básica dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2009, 11 de março). *Resolução nº 03*. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.
doi:10.34632/investigacaoeducacional.2017.3433
- Ceará. (2017, 05 de maio). Sejus entrega carrinhos de lanche para egressos do sistema penitenciário. Recuperado de: <<http://www.ceara.gov.br/2017/05/25/Sejus-entrega-carrinhos-de-lanche-para-egressos-do-sistema-penitenciario/>>

- Ceará Pacífico. (2017). Ceará Pacífico em ação: Matriz de acompanhamento. Recuperado de: https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/CP_Livro3_Ceara%CC%81-Paci%CC%81fico-em-Ac%CC%A7a%CC%83o.pdf
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação* (2 ed). Porto Alegre: Bookman.
- Costa Junior, C. R., & Moreira, M. (2019). O sistema prisional: Superlotação e ressocialização. *Revista Vox*, 10, 22-33.
- D'Amorim, M. A. (2000). A teoria da ação racional nos comportamentos de saúde. *Temas em Psicologia*, 8(1), 39-44.
- Duarte, A. J. O. (2013). “Celas de aula” o exercício da professoralidade nos presídios. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, 1(1), 25-36.
- Ephrem, A. N., Namatovu, R., & Basalirwa, E. M. (2019). Perceived social norms, psychological capital and entrepreneurial intention among undergraduate students in Bukavu. *Education+ Training*, 61(7/8), 963-983. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2018-0212>
- Ferreira, A. D. S. M., Loiola, E., & Gondim, S. M. G. (2017). Preditores individuais e contextuais da intenção empreendedora entre universitários: Revisão de literatura. *Cadernos EBAPÉ. BR*, 15(2), 292-308. <https://doi.org/10.1590/1679-395159595>
- Figueiredo, M. J., & Prudencio, K. (2018). Muito amor, pouca estima e (quase) nenhum reconhecimento: O reconhecimento do trabalho dos professores de ensino superior e médio sob a perspectiva de Axel Honneth. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 3(1), 88-98.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. (42. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Godoi, C. K., & Mattos, P. L. C. L. (2010). Entrevista qualitativa: Instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos* (2. ed.). São Paulo: Saraiva.
- Goffman, E. (1982). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goffman, E. (2015). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Infopen. (2016). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. (2016, Junho). Recuperado de http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf
- Infopen. (2017). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. (2017, Junho). Recuperado de: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>
- Infopen. (2019). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. (2019, Junho). Recuperado de: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMTVjZDQyODUtN2FjMi00ZjFkLTlhZmItNzQ4YzYwNGMxZjQzIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>
- Jannuzzi, F. F., Rodrigues, R. C. M., Cornélio, M. E., São-João, T. M., & Gallani, M. C. B. J. (2014). Crenças relacionadas à adesão ao tratamento com antidiabéticos orais segundo a Teoria do Comportamento Planejado. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22(4), 529-537.
- Julião, E. F. (2011). A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. *Em Aberto*, 24(1), 143-157.
- Junqueira, M. H. R., Lima, V. A. A., Alencar, F. B., & Tada, I. N. C. (2016). A inclusão social de encarcerados e ex-apanados. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 6(2), 271-282.
- Lara Siqueira, K. C., Silva, J. M., & Angnes, J. S. (2017). “Cuidar de preso?!”: Os sentidos do trabalho para agentes penitenciários. *Revista de Ciências da Administração*, 19(48), 84-95. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2017v19n48p84>

- Leandro, M., Córdova, Z. V., Castro, A., & Kern, C. A. R. (2018). Retorno à sociedade: Percepções e experiências de ex-detentas. *Revista de Psicologia da IMED*, 10(1), 125-139. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2018.v10i1.2499>
- Moutinho, K., & Roazzi, A. (2010). As teorias da ação racional e da ação planejada: Relações entre intenções e comportamentos. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 279-287.
- Nogueira, S. T. O., & Brasil, K. T. R. (2016). O lugar do reconhecimento no trabalho docente. *Revista Exitus*, 3(2), 93-107.
- Novek, E. (2019). Making meaning: Reflections on the act of teaching in prison. *Review of Communication*, 19(1), 55-68. <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1554824>
- Oliveira, C. B. F. (2013). A educação escolar nas prisões: Uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). *Educação e Pesquisa*, 39(4), 955-968. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000017>
- Oliveira, J. S., Walter, F., Pinho, M. A. B., & Amorim, T. N. G. F. (2013). Qualidade de vida no trabalho: um estudo sobre a avaliação por agentes de segurança penitenciária. *RAUnP-Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar*, 5(2), 63-78. <https://doi.org/10.21714/raunp.v5i2.249>
- Oliveira, L. S. S., & Araújo, E. L. (2013). A educação escolar nas prisões: Um olhar a partir dos direitos humanos. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 177-191. <https://doi.org/10.14244/19827199633>
- Onofre, E. M. C. (2012). Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... Um quê de utopia? *Revista HISTEDBR On-Line*, 12(47), 205-219. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640048>
- Onofre, E. M. C. (2016). Educação, escolarização e trabalho em prisões: Apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. *Cadernos CEDES*, 36(98), 1-6. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016154306>
- Onofre, E. M. C., & Julião, E. F. (2013). A educação na prisão como política pública: Entre desafios e tarefas. *Educação e Realidade*, 38(1), 51-69. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100005>
- Paula, G. C. R., Freitas, A. C., Albuquerque, J. G. M., Sousa, L. M. S., da Rocha, M. F., & Silva, S. M. P. (2019). Indisciplina escolar e a relação professor aluno: Práticas a serem construídas significadamente. *RACE-Revista da Administração*, 4, 81-91.
- Pereira, A. (2011). A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: Definições conceituais e epistemológicas. *Revista de Educação Popular*, 10(1), 38-55.
- Sampiere, R. H., Collado, C. H., & Lúcio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (3 ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, E. A., Moura, I. V., & Almeida, L. B. (2018). Intenção dos alunos em seguir carreira na área de contabilidade sob a perspectiva da teoria do comportamento planejado. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 12(1), 66-82. <https://doi.org/10.17524/repec.v12i1.1635>
- Silva, C. L. O., & Saraiva, L. A. S. (2016). Alienation, segregation and resocialization: Meanings of prison labor. *Revista de Administração*, 51(4), 366-376. <https://doi.org/10.1016/j.rausp.2016.07.001>
- Silva, E. P., & Ruza, F. M. (2018). A malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. *Trabalho (En) Cena*, 3(2), 3-16. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V3N2P03>
- Silva, R., & Moreira, F. A. (2011). O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. *Em Aberto*, 24(86), 89-103.

- Silveira, M. O., & Maia, M. L. A. (2015). Variáveis que influenciam no uso da bicicleta e as crenças da teoria do comportamento planejado. *Transportes*, 23(1), 24-36. <https://doi.org/10.4237/transportes.v23i1.848>
- Sousa, A. M. R.; Rabêlo Neto, A., & Fontenele, R. E. S. (2013). Determinantes da intenção da escolha do ensino superior privado: Uma perspectiva da teoria do comportamento planejado. *RECADM*, 12(3), 367-378. <https://doi.org/10.5329/RECADM.2013024>
- Thiry-Cherques, H. (2009). Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, 2(2), 20-27.
- Torrijo, H. R., & De Maeyer, M. (2019). Education in prison: A basic right and an essential tool. *International Review of Education*, 65, 671-685. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09809-x>
- Vergara, S. C. (2003). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Vieira, E. L. G. (2013). A cultura da escola prisional: Entre o instituído e o instituinte. *Educação & Realidade*, 38(1), 93-112. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100007>
- Wright, R. (2005). Going to teach in prisons: Culture shock. *Journal of Correctional Education*, 56(1), 19-38.

Sobre os Autores

Evangelina da Silva Sousa

Universidade Federal do Ceará

Email: evangelinasousa@gmail.com

Doutora em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Administradora da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

<https://orcid.org/0000-0002-8455-1824>

Larissa Cavalcante Albuquerque

Universidade Federal do Ceará

Email: larissa_cavalcante@ymail.com

Mestre em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

<https://orcid.org/0000-0002-2021-2145>

Ana Paula Moreno Pinho

Universidade Federal do Ceará

Email: ana.pinho@ufc.br

Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia (2009). Professora Adjunta, no Departamento de Administração da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da UFC.

<https://orcid.org/0000-0001-9671-8559>

Raimundo Eduardo Silveira Fontenele

Universidade Federal do Ceará

E-mail: prof.eduardo.fontenele@gmail.com

Doutor em Ciências Econômicas pela Université Paris 13 – Paris Nord. Professor Titular do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da UFC.

<https://orcid.org/0000-0003-3683-6961>

archivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 86

1 de junho 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevenot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento
Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel