

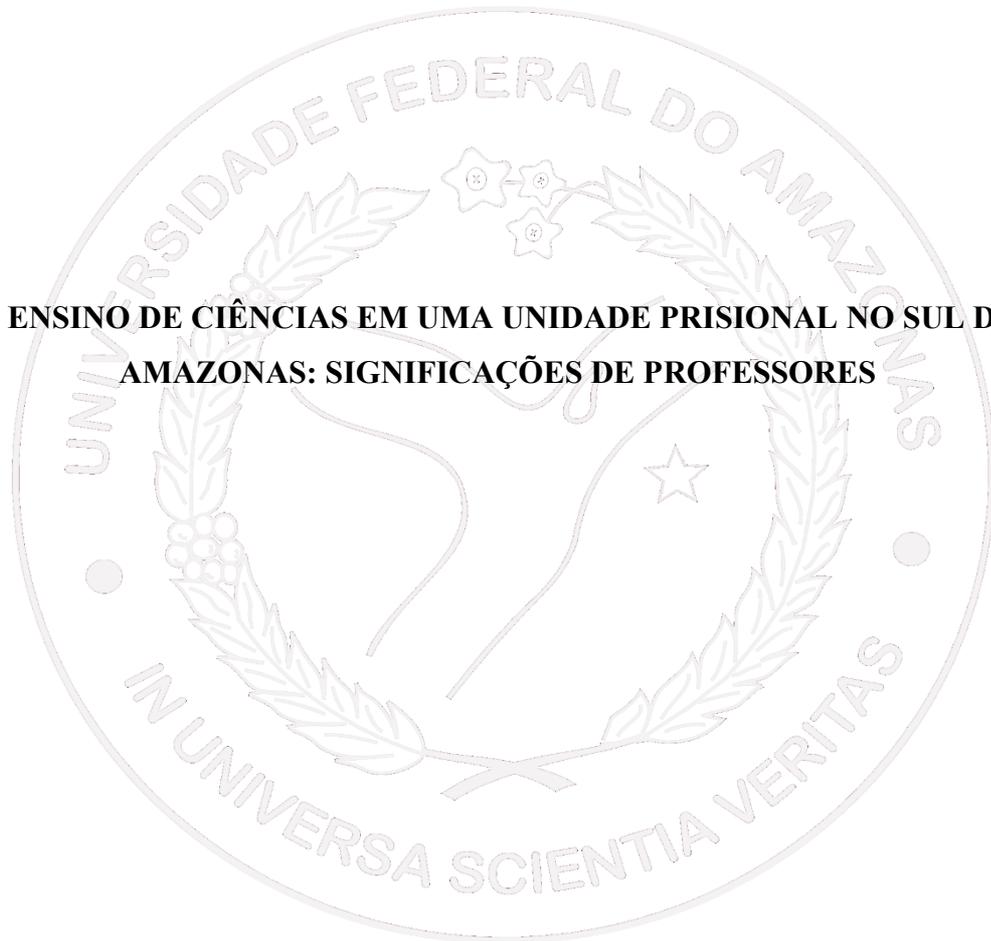


UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



SARAH PINTO RAMOS

**O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA UNIDADE PRISIONAL NO SUL DO
AMAZONAS: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES**



Humaitá – Amazonas

Março de 2025

SARAH PINTO RAMOS

**O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA UNIDADE PRISIONAL NO SUL DO
AMAZONAS: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Linha de pesquisa: Ensino das Ciências Exatas e Naturais.

Orientador: Prof. Dr. Josemar Farias da Silva

Coorientadora: Prof. Dra. Eliane Regina Martins Batista

Humaitá – Amazonas

Março de 2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- R175e Ramos, Sarah Pinto
O ensino de Ciências em uma unidade prisional no sul do Amazonas: significações de professores. / Sarah Pinto Ramos. - 2025.
167 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Josemar Farias da Silva.
Coorientador(a): Eliane Regina Martins Batista .
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaita, 2025.
1. Educação na prisão. 2. Ensino de Ciências. 3. Formação docente. 4. Psicologia Sócio-Histórica. 5. Significações de professores. I. Silva, Josemar Farias da. II. Batista, Eliane Regina Martins. III. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. IV. Título
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

SARAH PINTO RAMOS

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA UNIDADE PRISIONAL NO SUL DO AMAZONAS: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES

Dissertação defendida em: 07/03/2025

Banca Examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Josemar Farias da Silva, Usuário Externo**, em 08/03/2025, às 03:09, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Prof. Dr. Josemar Farias da Silva (PPGECH/UFAM)
(Presidente)



Documento assinado eletronicamente por **Iolete Ribeiro da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 10/03/2025, às 16:12, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Prof^ª. Dr^ª. Iolete Ribeiro da Silva
(Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **Eulina Maria Leite Nogueira, Professor do Magistério Superior**, em 12/03/2025, às 10:02, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Prof^ª. Dr^ª. Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Interno)

Prof^ª. Dr^ª. Euricléia Gomes Coelho
(Suplente Interno)

Prof^ª. Dr^ª. Lucilene da Silva Paes
(Suplente Externo)

RAMOS, Sarah Pinto. **Ensino de Ciências em uma Unidade Prisional no Sul do Amazonas: Significações de Professores**. 167f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa investigou as significações atribuídas pelos professores à educação na prisão, com foco no ensino de Ciências da Natureza em uma unidade prisional no Sul do Amazonas, considerando os desafios enfrentados na prática docente nesse contexto. Com base nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico-Dialético, o estudo objetivou compreender as significações do trabalho e da prática docente, em especial daqueles que atuam no ensino de Ciências da natureza em contexto de privação de liberdade numa unidade prisional no município de Humaitá-Amazonas. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, fundamentada na análise das significações de professores, a partir de entrevistas com docentes, equipe pedagógica e gestão da unidade. Os resultados apontam que os professores não possuem acesso a formação continuada específica, enfrentam precarização das condições de ensino e atuam em um ambiente marcado por contradições institucionais e ausência de apoio pedagógico adequado. Além disso, observa-se que a assistência educacional na prisão é limitada, fragmentada e frequentemente negligenciada, o que compromete a efetividade do ensino e a possibilidade de formação humana e desenvolvimento crítico dos sujeitos privados de liberdade. A pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a educação nas prisões, destacando a necessidade de políticas públicas que garantam formação docente adequada, infraestrutura mínima e suporte pedagógico efetivo, de modo a fortalecer a educação como um direito fundamental também no sistema prisional.

Palavras-chave: Educação na prisão; Ensino de Ciências; Formação docente; Psicologia Sócio-Histórica; Significações de professores.

ABSTRACT

This study investigated the meaning attributed by teachers to education in prison, with a focus on teaching Natural Sciences in a correctional facility in the southern region of Amazonas, Brazil. It considers the challenges faced by educators working in this context. Grounded in the principles of Socio-Historical Psychology and Historical-Dialectical Materialism, the research aimed to understand teachers' perceptions of their work and teaching practice, particularly those involved in Natural Sciences education within a prison environment in the municipality of Humaitá, Amazonas. A qualitative approach was adopted, focusing on the analysis of teachers' perspective through interviews conducted with educators, the pedagogical team, and the facility's administration. The findings indicate that teachers lack access to specialized continuing education, face precarious teaching conditions, and work in an environment characterized by institutional contradictions and a lack of adequate pedagogical support. Furthermore, educational assistance in prison is often limited, fragmented, and neglected, which undermines the effectiveness of teaching and the potential for human development and critical thinking among incarcerated individuals. This research contributes to the broader discussion on prison education by highlighting the urgent need for public policies that ensure teacher training, minimum infrastructure, and effective pedagogical support. Strengthening education as a fundamental right within the prison system is essential to fostering meaningful learning experiences and social reintegration.

Keywords: Prison education; Science teaching; Teacher training; Socio-Historical Psychology; Teachers' meanings.

*“A educação sozinha não faz grandes
mudanças, mas nenhuma grande
mudança se faz sem educação”.*

Bernardo Toro

*Dedico este trabalho aos meus
Pais **Carlos Alberto e Francisca Cléa**,
que sob muito sol, fizeram-me chegar
até aqui, na sombra.*

AGRADECIMENTOS

Eu tenho muito o quê e a quem agradecer: Deus, o autor e consumidor da minha fé, em primeiro lugar; a Ele entrego a minha vida, os meus dias e meus sonhos. E dedico não somente minha gratidão, mas todo o mérito por ter chegar até aqui. Sozinha não conseguiria.

O que agradeço:

Sou grata por ter tido uma infância e adolescência que me propuseram a batalhar e a valorizar minhas conquistas, por mais simples que fosse, a acreditar que a educação abre caminhos e muda realidades. Sou grata por ter uma família unida mesmo estando longe geograficamente. Sou grata pela oportunidade de ser professora, conhecer a realidade da Escola Pública Amazonense e pelas pessoas que entraram na minha vida nesse percurso.

A quem agradeço:

Agradeço à minha família, aos “de casa”, em especial meus pais: Carlos Alberto e Francisca Cléa, por todo auxílio, mesmo em outro Estado, os quais sempre foram presentes, eles, meus maiores incentivadores.

Aos meus irmãos, Cleane, Joab e Eliabe, que foram inspiração, companhia e lar.

E aquele que Deus me presenteou, Marlon Moraes, que, nos dias mais delicados, não desistiu de nós e tomou minha batalha para si, obrigada por entender minha ausência.

À minha família cristã, IPSD, em especial meus pastores e amigos na fé, que me acolheram em oração e amor nos dias mais difíceis da minha trajetória.

Agradeço à Universidade Federal do Amazonas - UFAM, minha casa, onde graduei e hoje continuo a realizar um sonho: o mestrado; ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, pela oportunidade. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) Brasil, pelo bolsa de estudos concedida.

Agradeço ao Secretário Executivo Adjunto da Secretaria de Administração Penitenciária -SEAP, Sr. Wallasson de Almeida Lira; e a Escola de Administração Penitenciária – ESAP, em nome do Sr. Tales Renan Silva da Silva, e ao diretor da Unidade Prisional de Humaitá, Sr. Deivison Gonçalves das Chagas, por permitirem a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos os profissionais da educação, que deram voz aos profissionais que atuam bravamente pela educação nas prisões, por terem contribuído para a realização desta pesquisa.

A todos os servidores da Unidade Prisional Humaitá por sempre me receberem tão bem.

Agradeço às professoras Eulina Maria Leite Nogueira, Elenice Maria C. Onofre e Wanda Maria Aguiar por contribuírem pontualmente na primeira avaliação deste trabalho. Da mesma forma, a professora Iolete Ribeiro da Silva por aceitar a contribuir com esta pesquisa.

Ao meu orientador, professor Dr. Josemar Farias da Silva, por ter aceitado o desafio desta pesquisa com sensibilidade.

Aos amigos de perto e de longe e, em especial, agradeço à minha amiga de moradia, Paloma Medeiros, por ter estado comigo, mesmo sem entender o que eu estava passando.

Agradeço aos colegas de turma 2023 pelas partilhas do aprendizado, em especial, a Hitacyara e Raimunda Darque, por cada momento de distração, conselho e exemplo.

Por fim, meu agradecimento especial: obrigada, professora Dra. Eliane Regina Martins Batista. Você me reavivou, com suas palavras de afirmação. Obrigada por sua objetividade, sensibilidade, por sua fé, inteligência e dedicação; obrigada por cada direcionamento.

Com a mão do Senhor a me guiar, hoje estou aqui!

“Seja bendito o nome de Deus para todo o sempre, porque dele é a sabedoria e a força; ele muda os tempos e as horas; ele remove os reis e estabelece os reis; ele dá sabedoria aos sábios e ciência aos inteligentes.” (Daniel 2:20-21)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama dos procedimentos para uma análise a partir dos núcleos de significação	89
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de privados de liberdade por grau de escolaridade	21
Gráfico 2 – Déficit de vagas nos presídios brasileiros	46

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UFAM – Comitê e Ética da Universidade Federal do Amazonas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CNPCC – Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DMF – Departamento de Monitoramento e Fiscalização
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESAP – Escola de Administração Penitenciária
LEP – Lei de Execução Penal
MEC – Ministério da Educação
PCNs – Parâmetro Curriculares Nacionais
PEEP/AM – Plano Estadual de Educação no Amazonas em Prisões
PEESP – Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGECH – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
PSH – Psicologia Sócio-Histórica
RELIPEN – Relatório de Informações Penais
SEAP-AM – Secretaria de Administração Penitenciária do Amazonas
SENAPPEN – Secretaria Nacional de Políticas Penais;
SISDEPEN – Sistema Nacional de Informações Penais
TJAM – Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 ABORDAGEM HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO PRISIONAL	27
2.1 Das penas às casas prisionais.....	27
2.2 Das casas prisionais à pena-educação.....	32
2.3 Educação técnica	34
2.4 Educação escolar como direito dos privados de liberdade.....	36
3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL	43
3.1 Educação <i>na</i> prisão ou <i>da</i> prisão? Alicerçando as concepções	43
3.2 A garantia do direito fundamental: educação escolar aos privados de liberdade	44
3.3 O objetivo da escola na prisão	48
3.4 A política de educação desenvolvida nas prisões	53
3.5 Trabalho docente nas prisões.....	55
4 ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	62
4.1 O que as políticas educacionais/curriculares dizem sobre o ensino de ciências?	62
4.2 Antecedentes e o contexto de surgimento do Ensino de Ciências nos PCNs	68
4.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Ciências.....	69
4.4 A repercussão da BNCC e da contrarreforma do ensino médio no ensino de Ciências da Natureza	71
4.5 Qual o objetivo do ensino de ciências na formação integral do sujeito?	72
5 MÉTODO DA PESQUISA	76
5.1 Aspectos Teóricos Metodológicos.....	76
5.2 Categorias.....	82
5.3 Características metodológicas	85
5.4 Núcleos de significação para apreensão das significações dos sujeitos	87
5.5 Procedimento da análise: definição do corpus da pesquisa.....	90
6 ITINERÁRIOS DA PESQUISA	92
6.1 Contextualizando o campo da pesquisa	93
6.2 O cenário, os sujeitos e seu cotidiano	93
6.3 A implementação do anexo da Escola dentro da Unidade Prisional	100
7 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NO SISTEMA PRISIONAL	106
7.1 Núcleo de Significação 1: Ser Professor em um Espaço de Contradições	108

7.2 Núcleo de significações 2: O aprendizado como desejo e frustração: Ensinar Ciências sem experimentação?.....	119
7.2.1 As Estratégias de Ensino no Cárcere	120
7.2.2 Desafios do Ensino de Ciências no Sistema Prisional	122
7.2.3 A Formação do Professor no Sistema Prisional.....	124
7.2.4 A Relevância da Relação Professor-Aluno no Contexto Prisional.....	128
7.3 Núcleo de Significação 3: O desafio da orientação pedagógica na Unidade Prisional de Humaitá	129
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXO: Projeto submetido ao Comitê de Ética.....	163
APÊNDICE.....	164
Apêndice I: Roteiro para entrevista com os Professores	164
Apêndice II: Roteiro para entrevista com Pedagogo(a)/Equipe pedagógica	165
Apêndice II: Imagens	166

APRESENTAÇÃO

Parar para olhar para minha trajetória até aqui e o que me motivou a buscar este caminho não é nenhum pouco cômodo, pelo contrário, me confronta e me leva a refletir: “O que realmente me trouxe até aqui?”. Com o intuito de situar o leitor acerca da minha trajetória e formação acadêmica, a partir da experiência vivenciada desde o processo de seleção para este mestrado, o que já considero de extrema importância para minha formação e um passo a mais para o meu desenvolvimento enquanto professora e pesquisadora, acredito que seja essencial esta abordagem para que os leitores entendam os olhares de quem os anuncia.

Vejo este período no mestrado como um processo de apropriação de conhecimento tanto cientificamente quanto com relação às minhas inquietações particulares, como estudante pesquisadora, que se constituiu a partir de cada degrau profissional, iniciado no ensino básico, seguido do ingresso na graduação e, subsequentemente, com o meu ingresso no mestrado. Mesmo inserida dentro de uma comunidade científica com suas particularidades, são pertinentes: as diferenças com relação às origens, base familiar e qualidade de escolarização, bem como às condições socioeconômicas entre outras, enfim, tudo o que contribui para nos constituir como seres humanos ao longo de nossa trajetória.

Filha de pai mecânico e mãe costureira, ambos sem concluírem o Ensino Fundamental II. Nascidos e criados no interior do Ceará, desde cedo, foram forçados a abandonar a escola para trabalhar e ajudar nas despesas da casa, além de terem que aprender a viver com as condições mínimas para suas subsistências. E, não diferente da população pertencente à classe trabalhadora e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, conjecturavam na escolarização dos filhos, os meios de proporcionarem melhores condições de vida.

Minha trajetória de formação foi marcada pelo apoio e incentivo dos meus pais, mesmo leigos em alguns aspectos, mas sempre depositavam nos estudos total confiança e que poderia nos levar mais longe. Concluí todo o ensino básico em escolas públicas do Estado do Amazonas. A escolha pela graduação em Ciências: Biologia e Química se deve em parte à influência de uma professora de Biologia ainda do Ensino Médio e, em parte, devido à minha irmã mais velha, que estava no 2º ano do mesmo curso, o que passou a ser uma área interessante. Além disso, era o curso oferecido pela Universidade Pública que mais me fascinava. Desta forma, ingressei na faculdade, no interior do Amazonas, aos 18 anos, entusiasmada.

Concluí a Licenciatura em março de 2022, marcada por tanta persistência, tendo que lidar com a difícil circunstância de conciliar trabalho e estudo. Tendo em vista que meus pais

moravam em outra cidade e não possuíam condições financeiras para que me mantivessem, por um logo período, fui bolsista e, já nos últimos 2 anos do curso, tive que trabalhar e estudar.

Já no último ano do curso, fui limitada pela pandemia, o que me fez ficar por mais um ano, tendo em vista que eu precisava finalizar um estágio e, ainda, não tínhamos possibilidades para realizar o estágio, pois até esse momento só havia a possibilidade de realizá-lo presencialmente. Com isso, passei mais um ano aguardando para concluir o curso. E, por fim, eu o finalizei. Entre 7 filhos, fui a segunda filha a conquistar um diploma de nível superior.

Logo que conclui a graduação, especificamente, no dia da colação de grau, veio a convocação para assumir uma vaga no seletivo da Secretaria Municipal de Educação em Humaitá-Amazonas. A política do prefeito naquele ano ofertou um seletivo emergencial com intuito de lotar professores em escolas de Ensino Fundamental I e II e na Educação Infantil. Desta forma, ingressei na educação como professora dos Anos Iniciais.

Hoje, percebo com uma visão mais crítica e vejo a escassez de professores comprometidos e a dura realidade da escola pública. Mesmo não tendo Pedagogia, o que é exigido pelo currículo, estava amparada pelo edital e as políticas do governo municipal por ter licenciatura plena. E veio a tão sonhada experiência de trabalhar com o ensino, meu grande sonho. Permaneci por 2 anos letivos seguidos trabalhando com Anos Iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I), com muita força de vontade.

Recordo que, ainda durante minha trajetória na graduação, almejava ingressar no mestrado acadêmico – um sonho. Desta forma, em meados de 2022, realizo a inscrição para o processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades / PPGECH – UFAM. Mais um sonho se materializava em 2023: a minha sonhada aprovação no mestrado.

Voltando um pouco, vale destacar que minha formação na graduação foi marcada por estudos voltados à educação inclusiva, a qual construí a partir dos estudos voltados para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: “Educação inclusiva: desafios e possibilidades da prática docente”.

Ainda na graduação, no período de estágio supervisionado, o qual é uma atividade que permite vivenciar na prática todo o processo de ensino e aprendizagem estudado em sala de aula e situações do contexto da escola pública, tive uma aproximação com a realidade profissional, despertando ainda mais o interesse pelas diretrizes da educação inclusiva. Essa educação visa a que todos tenham o direito ao acesso à educação, independentemente da situação socioeconômica, racial, religiosa, física, entre outras.

Com isso, ao olhar para a sociedade, consigo ver ainda “grupos” e “cenários” que são pouco vistos, falados e ainda divulgados, como é o caso da educação ofertada às pessoas privadas de liberdade. É notório que o ensino neste contexto ainda é pouco desenvolvido e isso é indicado pelos poucos resultados apresentados nos canais de informação e até mesmo de pesquisas.

A composição de toda a história da educação no Brasil é marcada por processos de luta e resistência, o que não é diferente no contexto do sistema penitenciário. Assim, floresceu o desejo de tornar este tema em pesquisa científica, produzindo dados e conhecimento da realidade do município de, Humaitá-Amazonas.

Neste trabalho, analisamos e discutimos o cenário da educação à pessoa privada de liberdade em uma unidade penitenciária no município de Humaitá, no sul do Amazonas, a partir de uma visão direcionada para o ensino de Ciências da Natureza, apontando os limites e possibilidades para que possibilite uma educação para humanização e emancipação do sujeito.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa discutimos o cenário da educação ofertada à pessoa privada de liberdade, a partir da prática pedagógica de professores que atuam na educação escolar no contexto das prisões, apontando os limites e possibilidades de uma educação para humanização dos sujeitos, além de abordar e discutir as significações dos docentes no Sistema Prisional, em uma unidade prisional no município de Humaitá, no sul do Amazonas.

O foco desta pesquisa centralizou-se no trabalho docente, nos desafios da profissão dentro do sistema prisional, na formação deste docente, no apoio pedagógico e no cenário atual da assistência educacional neste âmbito, enfim, como se dá o ensino de Ciências no contexto prisional.

Partimos da garantia dos direitos fundamentais, a qual, destacamos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948, no art. 26, garante que todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos níveis elementares e fundamentais. Ou seja, a educação é obrigatória e todos têm direito à mesma (ONU, 1948).

Com relação às garantias, não poderíamos deixar de nos debruçar sobre a Constituição da República Federativa do nosso país, que garante a educação como direito social, sendo dever do estado e da família (Brasil, 1988). Desta forma, é visível a importância da educação para a inclusão de todos, pois se acredita que é através da mesma que o indivíduo se desenvolverá para viver em sociedade, o que nos permite entender a educação como uma prática social ampla e básica na construção da cultura e da sociedade (Fávero e Pinheiro, 2012).

Além disso, para estes sujeitos, a Lei de Execuções Penais (Lei n.º 7.210/1984) garante que a assistência ao privado de liberdade é dever do Estado, conforme disposto nos artigos de 17 a 21, que tratam da assistência educacional no sistema prisional, incluindo a instrução escolar e a formação profissional. Portanto, a legislação assegura o direito à educação a todos que estão privados da liberdade, independentemente da tipificação da pena (Brasil, 1984).

Essas garantias estão expressas no capítulo II, referindo-se à assistência, sessão I da Lei de Execução Penal, cujas disposições gerais garantem no art. 10 que:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

I - material;

II - à saúde;

III - jurídica;

IV - educacional;

V - social;

VI - religiosa. (Brasil, 1984)

A partir do exposto, podemos observar que a assistência educacional é um direito expresso e assegurado, sendo requerida para qualquer que seja o tipo da pena¹. Assim, é inegável o direito da oferta da assistência educacional no sistema prisional brasileiro, embora não seja de cunho obrigatório.

A pessoa pode ter acesso à educação e às demais assistências desde o regime fechado, seguindo pelo regime semiaberto até chegar ao regime aberto, conforme a sua conduta. Caso haja a falta disciplinar, cabe como punição o isolamento. Geralmente, neste caso, o direito à assistência educacional está restrito aos privados de liberdade, tendo um limite para esta punição, conforme exposto no art. 58, ao esclarecer que o isolamento, a suspensão e a restrição de direitos não poderão exceder a trinta dias, ressalvada a hipótese do regime disciplinar diferenciado (Brasil, 1984).

Quanto à responsabilidade de oferta, cabe à obrigação legal do Poder Público, operador do sistema penal, oferecer “condições que possam fazer do cumprimento da pena uma verdadeira oportunidade de socialização daqueles que passam pela situação de privação de liberdade” (Moreira, 2007, p. 34). Isso significa que a liberdade é devolvida gradativamente a estas pessoas.

Toda a abordagem da educação no sistema prisional requer um planejamento e este é marcado por lutas, como aponta Pereira (2018), ao afirmar que o planejamento da educação em prisões é resultado de uma intensa discussão na sociedade e nos órgãos governamentais, em particular no Ministério da Educação e no Ministério da Justiça, pois visam a buscar meios para tornar o sistema prisional brasileiro mais humano, garantindo o direito à educação a todas as pessoas privadas de liberdade.

Diante disso, levantamos reflexões partindo de uma visão de inclusão, por tratar de pessoas excluídas, especificamente da educação escolar e, em particular, dos conhecimentos escolares das Ciências da Natureza, pois, como assegura a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no art. 7º, todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei (Brasil, 1948).

O senso comum da sociedade defende que a oferta da assistência educacional dentro das unidades prisionais é um benefício ou mesmo um privilégio concedido a criminosos. Embora se trata de avanço à sociedade, a educação é um direito de todos. Contudo, pesquisadores

¹ Vale ressaltar que, no Brasil, atualmente tem três tipos de penas: I - reclusão, podendo ser em regime fechado, semiaberto ou aberto; II - restritivas de direito, que pode ser resumida em prestação pecuniária, a perda de bens e valores, a prestação de serviços e afins; III - de multa.

alertam que o acesso à educação no sistema prisional brasileiro ainda não é como se espera, “está longe do ideal” (Dias, 2023), por isso, precisa ser realmente efetivado para contribuir com o processo de socialização e escolarização dos privados de liberdade.

Em 2002, a população prisional brasileira era de 832.295 pessoas. Comparado com 2023, com 852.010 cresce 2,4% em relação a 2022, o quantitativo de pessoas em situação de privação de liberdade, temos um cenário que pode ser considerado de apatia social, tendo em vista que a sociedade vive indiferente ao fato de termos 419,5 pessoas presas a cada 100 mil habitantes, números expressivos e que são indicadores do cenário atual do sistema prisional (Anuário Brasileiro de Segurança Pública/Brasil, 2024).

Desagregando para um olhar voltado para os estados, através do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, constatou-se que temos cinco estados brasileiros que, em 2023, apresentaram o maior quantitativo de encarceramento, levando em consideração a taxa de privados de liberdade a cada 100 mil habitantes, sendo eles: Distrito Federal, com taxa de 1.011,8; Acre, com taxa de 972; Rondônia, com taxa de 915,6; Paraná, com 828 e Roraima, com taxa de 759,4. Vale esclarecermos que, desses estados, Distrito Federal, Rondônia e Paraná sediam penitenciárias federais de proteção máxima, além daquelas que se encontram nos estados de Rondônia, Acre e Roraima, que fazem parte da Amazônia Legal (Anuário Brasileiro de Segurança Pública/Brasil, 2024).

É importante salientar que as condições dos estabelecimentos penais no Brasil não colaboram para o processo que propõe garantir o acesso aos direitos e a cidadania aos egressos do sistema prisional, conforme destacado por Garcia e Souza (2019), que garantem que a situação dos presídios do norte do país é extremamente crítica.

Outro aspecto que se destaca está relacionado à população prisional brasileira, a qual é constituída majoritariamente por pessoas negras. Em 2023, 69,1% dos encarcerados eram negros, seguidos por 29,7% de brancos, enquanto para amarelos foi de 1% e indígenas 0,2%. Em nenhum momento, essa representação racial foi diferente durante o período entre 2005 e 2023, dentro dos estabelecimentos penais. Esses dados evidenciam que estamos lidando com um processo criminal que tem cor (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2024).

A exclusão social que atinge a população negra não pode ser analisada apenas a partir de trajetórias individuais, pois está enraizada em processos históricos e estruturais que moldam a experiência coletiva desse grupo (Moreira, 2017). Nesse contexto, a construção social da criminalidade opera de maneira radicalizada, de modo que a negritude é frequentemente associada ao crime. Esse processo resulta em um estigma que posiciona pessoas negras sob

suspeição constante e, quando criminalizadas, as relega a um estado de marginalização extrema (Alexander, 2017).

A criminalização da população negra não é um fenômeno casual ou resultado de escolhas individuais, mas sim um reflexo da estrutura racista do sistema penal e das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira. O Atlas da Violência de 2024 (Cerqueira; Bueno, 2024) aponta que a maioria dos indivíduos criminalizados como traficantes são homens (86%), jovens de até 30 anos (72%), com baixa escolaridade (67%) e negros (68%). Outro ponto relevante diz respeito às condições das investigações, que frequentemente ocorrem sem mandado judicial e por meio de buscas domiciliares (41%). A análise ainda revela que essas ações se concentram em bairros periféricos, habitados majoritariamente por pessoas negras, evidenciando a seletividade racial das políticas de segurança pública.

O confronto de classes sociais antagônicas gera, como produto histórico, o crime, ficando evidente que “uma se sobrepõe e explora as outras” (Lopes, 2008, p. 69). A sociedade não leva em questão o contexto no qual os indivíduos, vistos como criminosos, se desenvolveram, sendo eles, também, vítimas do sistema.

[...] a prisão perdeu toda pretensão reabilitadora, pois a sua função principal é a incapacitação de setores marginais da sociedade[...] ambas as políticas (social e penal) estão dirigidas para a mesma população e tem uma lógica similar que busca tornar invisíveis as populações problemáticas, empurrando-as para os espaços mais marginais da sociedade: o mercado de trabalho secundário, precário e mal remunerado; os guetos, as favelas e as invasões; ou prisões. Assim, as políticas assistenciais e penais se aliam para normalizar, supervisionar e neutralizar aqueles que são excluídos pelas novas condições econômicas, ditadas pela hiper mobilidade do capital e pela degradação do trabalho (Iturralde, 2012, p. 170).

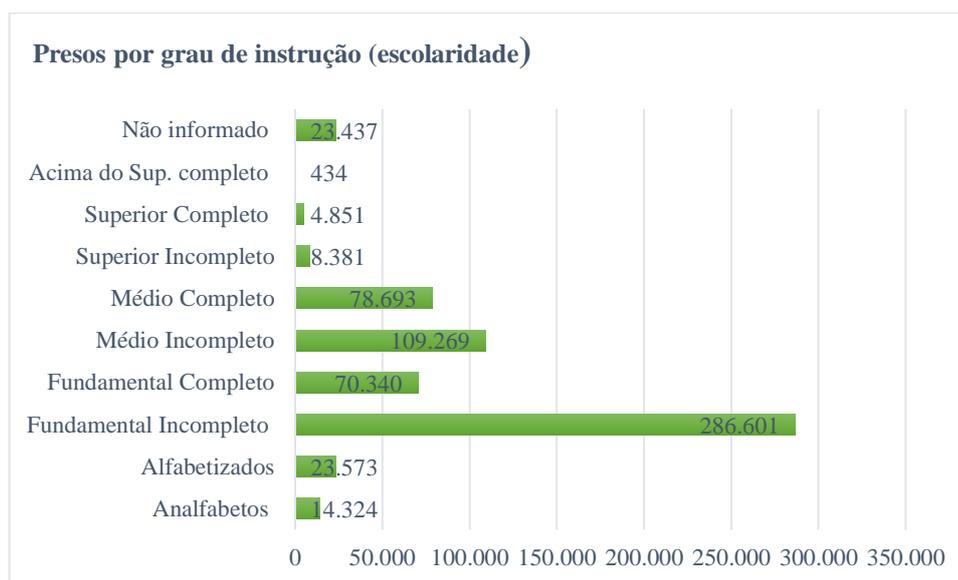
Frente aos dados apresentados, podemos citar mais um elemento que é fruto e potencializa ainda mais a desigualdade, que é o preconceito. No Brasil, os negros, mulatos, pardos, moradores das periferias, pessoas em condições de vulnerabilidade socioeconômica, são assolados e sofrem com as condições de precarização, sendo frequentemente inferiorizados e marginalizados pela sociedade. E, assim, pode-se considerar a segregação étnica e social, que nada mais é do que a separação dos indivíduos em grupos dentro da sociedade.

Desta forma, pode se afirmar que a população carcerária brasileira é constituída, em sua maioria, por jovens pobres e negros, privados de liberdade em estabelecimentos penais que não apresentam condições dignas e estrutura adequada para atendê-los, com estruturas precárias, sem condições ideais de higiene, com quadro de superlotação, entre outras especificidades (Oliveira, 2016).

Quando se trata de escolaridade, os dados demonstram que a maioria das pessoas em situação de privação de liberdade não possui o Ensino Médio completo. A Secretaria Nacional

de Políticas Penais - SENAPPEN, por meio do levantamento realizado pelo Sistema Nacional de Informações Penais - SISDEPEN, tornou público o relatório de Informações Penais - RELIPEN, o qual aponta que, no Brasil, temos o total 286.601 privados com o Ensino Fundamental incompleto, enquanto que o quantitativo de pessoas em situação de privação de liberdade com o Ensino Médio incompleto é de 109.269. Esses dados foram colhidos junto às unidades prisionais em todo território brasileiro (Brasil, 2024), conforme mostra o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Quantitativo de privados de liberdade por grau de escolaridade



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (Brasil, 2024).

O Brasil é marcado por significativas desigualdades sociais. Isso é perceptível até mesmo diante da sua constituição, por se caracterizar como um Estado Democrático de Direito, porém, as práticas tanto institucionais quanto sociais fragilizam os direitos e garantias legais.

Vale ressaltar que, mesmo que a Constituição assegure em seu art. 5º, inciso XLIX, a integridade física e moral das pessoas em situação de privação de liberdade (Brasil, 1988) e a Lei de Execução Penal, em seu art. 10, obrigue o Estado “a prestar ao preso assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social, religiosa, bem como orientação para a reintegração à sociedade, além de outras garantias contidas em lei” (Brasil, 1984), ainda assim, “a desumanidade do sistema prisional brasileiro começa na seleção e exclusão dos mais vulneráveis e se solidifica na execução da pena e nas constantes violações dos direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade” (Almeida; Massaú, 2015, p.12-13).

É importante destacar que o Brasil possui o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2007), que marca o “[...] compromisso do Estado com a implementação

dos direitos humanos e com a construção histórica da sociedade civil organizada” (Brasil, 2007, p. 11).

O PNEDH estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação a fim de que sejam efetivadas a democracia e a justiça social. No entanto, Julião (2016) evidencia as contradições em relação às ações e responsabilidades:

Espera-se que os estados, através das suas secretarias estaduais de educação, assumam a política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, reconhecendo-a não mais como uma ação pontual, isolada, voluntária, mas sim como uma política pública de educação (Julião, 2016, p. 28).

O Plano Estadual de Educação no Amazonas em Prisões - PEEP/AM esclarece que a oferta da assistência educacional no Amazonas é a mais antiga dentro do sistema penitenciário do Brasil, com cerca de 90 anos de trajetória.

O sistema prisional do Amazonas já foi caracterizado por muitos momentos, como, por exemplo, as rebeliões que refletem a precariedade do sistema na região (Amazonas, 2015), principalmente em Manaus. O período de 2015-2019 foi marcado por chacinas, massacres, ausência de fiscalização e condições degradantes para aqueles com privação de liberdade.

Em janeiro de 2017, ocorreu um massacre, deixando 56 mortos, considerado um dos maiores do Brasil. E foi a partir dessa rebelião que se criou, através do Conselho Nacional de Justiça, o Grupo Especial de Monitoramento e Fiscalização - GMEF, que buscava acompanhar as inspeções das unidades prisionais do Estado e atuar nos limites das competências do Conselho Nacional de Justiça – CNJ (Amazonas, 2022; Garcia; Souza, 2019).

Em maio de 2022, o Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM) passou por inspeção pelo Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF/CNJ), totalizando 21 diligências em estabelecimentos de privação de liberdade, distribuídas na capital e interior. A partir disso, foi permitido o contato direto com celas, pavilhões e pátios, facilitando a constatação das reais condições dos aprisionados.

Após essas ações, por meio do DMF e Corregedoria Nacional, foi submetido o diagnóstico ao Plenário do CNJ, o qual aprovou as determinações direcionadas ao tribunal, com o intuito de melhorias, gerando, assim, o Relatório de Inspeções dos Estabelecimentos Prisionais do Estado do Amazonas, no qual está explicitado que “a ambiência e estrutura das instituições de privação de liberdade visitadas [...] Em todas elas, a estrutura predial necessitava de reparos urgentes” (Amazonas, 2022, p. 80).

Através deste relatório, observa-se o abandono nos estabelecimentos penais do Amazonas. Outro ponto que nos chamou atenção e está claro no relatório é que “não foi identificada a implantação de nenhuma política pública específica para o atendimento das necessidades dos migrantes, nem das pessoas indígenas, seja em relação à educação ou outra assistência [...]” (Amazonas, 2022, p. 64), evidenciando o descaso e a desigualdade social. Já, no que diz respeito ao acesso à educação escolar, verifica-se a oferta da educação básica e cursos profissionalizantes:

[...] o governo do estado amazonense informa que, numa população carcerária de 6.055 pessoas, 4.153 (70%) participam das seguintes atividades educativas: Alfabetização; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior – EAD; Cursos profissionalizantes e Remição pela leitura (Amazonas, 2022, p. 69).

Embora haja a ausência do atendimento de indígenas e imigrantes neste processo, no entanto, em “nenhuma das unidades visitadas, encontrou-se a implantação de políticas de Educação Indígena ou para imigrantes, nem projetos de remição por leitura em línguas indígenas e outros idiomas” (Amazonas, 2022, p. 70). No Amazonas, não é diferente do que afirma De Maeyer “[...] os migrantes (econômicos) constituem uma parte importante da população carcerária” (2013, p. 35).

Além disso, outras questões foram observadas, a partir da inspeção no Sistema Prisional do Amazonas: impropriedade na realização das audiências de custódia, que ocorriam por videoconferência; precariedade na assistência jurídica; excessos de prazos de cumprimento de alvarás de soltura; atrasos na liberação de benefícios; superlotação de celas; não observância das normativas ligadas a remição de pena pelo trabalho; irregularidade na distribuição de água, alimentação, fardamento e energia elétrica; revista vexatória nos visitantes; enfermidades não tratadas pela deficitária assistência de saúde; maus tratos e tratamento desumano e degradante com pessoas presas e até mesmo visitantes; e, por fim, transferência de responsabilidades, fragmentação da informação e delegação da segurança prisional s empresas cogestoras (Amazonas, 2022).

Ao desenvolver a educação nas prisões, essas questões estruturais e jurídicas são importantes, uma vez que os professores precisam de um ambiente adequado para exercer seu trabalho neste contexto.

Diante do exposto, nos deparamos com os seguintes questionamentos: qual a perspectiva dos professores em relação ao sistema educacional prisional? Como a prisão pode oferecer a possibilidade de construir aprendizados para toda vida? Qual é a estrutura para a promoção do ensino dentro do sistema prisional? Em quais condições é promovida a assistência

educacional dentro da Unidade Prisional de Humaitá-Amazonas? Não trataremos todas essas questões problemáticas nesta pesquisa, mas as expomos aqui com o intuito de expressar nossas inquietações e curiosidades.

Muitos homens que ingressaram ainda jovens no sistema carcerário, ao retornar à sociedade em liberdade, ainda estão em idade considerada “útil” para o mercado de trabalho, o que nos leva a refletir, no entanto, após os meses ou anos de prisão, como será a sua reintegração na sociedade, como cidadãos, sem escolaridade ou qualificação profissional alguma?

Diante de questões tão complexas, estamos longe de buscar saídas, respostas prontas e soluções imediatas, embora, sejam importantes para fomentar debates, a partir de pontos específicos. O movimento de deterioração das condições dos estabelecimentos penais brasileiros exige muita atenção.

Diante do exposto, esta pesquisa foi orientada pelas seguintes questões norteadoras: Quais são os processos formativos que preparam os professores para atuar no contexto prisional? Quais são as condições estruturais e institucionais disponibilizadas para o exercício da docência nesse ambiente? Como o ensino de Ciências (Naturais e Biológicas) tem sido desenvolvido em unidades de privação de liberdade?

A partir dessas questões norteadoras, podemos refletir sobre o ensino de Ciências da Natureza no sistema penitenciário, especialmente sobre as significações e condições de trabalho docente. Foi a partir de inquietações deste tipo que despertou o interesse em investigar essa temática, não apenas por ser um trabalho inédito no município de Humaitá-AM, mas também para focar em pessoas excluídas da sociedade, com um olhar voltado ao ensino de Ciências da Natureza e os desafios enfrentados pelos professores.

Optamos por abordar e discutir, nesta pesquisa, o cenário do ensino de Ciências da Natureza tendo em vista que a coleta de dados ocorreu somente em uma unidade prisional que possui apenas 01 (uma) sala de aula e oferece assistência educacional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Vale ressaltar que o Ensino Fundamental é de competência da Secretária de Educação do município e o Ensino Médio de competência da Secretária de Educação do Estado.

A relevância desta pesquisa justifica-se também, apesar da importância de todos os dados já apresentados, por se situar em um contexto em que há mais de 11 milhões de pessoas em situação de privação de liberdade no mundo (Unesco, 2021), o que é preocupante e nos instiga a trazer dados que possam subsidiar a criação de políticas de inclusão para essas pessoas e, também, da necessidade de se investir em recursos/condições para promover a (re)inserção,

através da Educação. Considerando que, em nível global, as pesquisas que discutem a Educação nas prisões predominam no Norte global (Carrington *et al.*, 2019).

Logo, vemos o quão necessário se faz discutir e abordar esse assunto. Acreditamos que o que não é discutido não é melhorado, ou seja, não sendo apontadas as contradições e limitações fica difícil levantar possibilidades para que haja melhorias. Diante dessas reflexões e anseios por uma educação digna e justa que atenda as reais necessidades dos privados de liberdade, condições necessárias ao trabalho docente e promover um ensino emancipador.

É importante esclarecermos que o ensino emancipador sugere superar limites e promover um ensino que estimule a capacidade de síntese e o pensamento crítico sem perder a sua culturalidade e seus saberes. Isso porque o oposto pode produzir frutos que não almejamos, visto que, “uma das estratégias mais comuns e eficazes na educação repressiva é criar as condições para que o subalterno, a criança ou o adulto, assimile e interiorize o medo” (Schlesener, 2019, p. 206).

Além disso, partimos da compreensão de que uma sociedade que impede a emancipação do indivíduo só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers* funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (Mészáros, 2008, p. 16). Assim, entendemos que é necessário assegurar a educação às pessoas privadas de liberdade, em adequadas condições e que potencializem a garantia dos direitos fundamentais e a oferta de uma educação emancipadora.

Percebemos que a escola, neste cenário, está comprometida em “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens” (Saviani, 1980, p. 41). Contudo, a escola assume um papel importante de contribuir com a (re)inserção social de homens em situação de privação de liberdade (Onofre, 2011).

Assim, diante do exposto, esta pesquisa de mestrado tem como **objetivo geral**: compreender as significações do trabalho e da prática docente, em especial daqueles que atuam no ensino de Ciências da Natureza em contexto de privação de liberdade numa unidade prisional no município de Humaitá-Amazonas. Além disso, com o intuito de compreender nossas inquietações e responder às questões norteadoras, elegemos os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Analisar as políticas e diretrizes educacionais que incidem sobre a educação e o ensino em contexto prisional;
- 2) Identificar as condições, contradições e desafios presentes no ensino de Ciências nesse contexto;

3) Apreender as significações de professores tem sobre o trabalho educativo no sistema prisional.

A partir desses objetivos, encaminhamos esta pesquisa com base na abordagem qualitativa, pois ouvimos, por meio de entrevistas, os professores e a equipe pedagógica com a finalidade de compreender as significações do trabalho e da prática docente, em especial daqueles que atuam no ensino de Ciências da Natureza em contexto de privação de liberdade numa unidade prisional no município de Humaitá-Amazonas.

Reafirmamos que o ponto de análise desta pesquisa centra-se na prática das ciências dentro da Unidade Prisional, no desafio do trabalho docente a partir das reais condições e contradições desse contexto. Vale ressaltar a importância da abordagem de experiências particulares das práticas dos docentes no sistema, pois é inegável que existem peculiaridades nesse espaço.

Deste modo, levantamos a reflexão de que o trabalho docente “é desafiador e requer, por parte do docente, possibilidades que promovam a assistência educacional dentro das penitenciárias. Com isso, além do que já foi abordado anteriormente, buscamos, também, por meio desta pesquisa, contribuir para a valorização do trabalho docente e para a educação neste âmbito tão marginalizado pela sociedade.

Este trabalho se divide em seis principais capítulos: 1) Abordagem histórica: considerações sobre a educação prisional; 2) A Educação no contexto prisional; 3) Ensino de Ciências da Natureza; 4) Método da pesquisa e 5) Itinerários da pesquisa; 6) Análise dos núcleos de significação: sentidos e significados atribuídos pelos docentes sobre o ensino de ciências no sistema prisional.

Esclarecemos que esta pesquisa está vinculada a um conjunto de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – PPGECH/UFAM, a qual se relaciona à linha de pesquisa 2: Ensino das Ciências Exatas e Naturais, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Práticas e Processos Educativos na Contemporaneidade, na linha de pesquisa: Ensino de Ciências: concepções, práticas e desafios no contexto amazônico, que tem como objetivo o desenvolvimento e promoção de estudos e pesquisas de caráter interdisciplinar, acerca do Ensino de Ciências na contemporaneidade, frente aos desafios do contexto amazônico.

2 ABORDAGEM HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO PRISIONAL²

A prisão, para quem a conhece, não é apta para reformar o homem, podendo apenas servir como um meio de segregá-lo (...) sabemos que o Direito Penal está em crise, e com ele sua principal sanção, a pena de prisão (Brito, 2022, p. 40).

Esta sessão tem o objetivo de abordar o processo histórico do início, passando pelos caminhos percorridos, à consolidação e os avanços da institucionalização da Educação nas unidades prisionais no Brasil.

2.1 Das penas às casas prisionais

Ao discutir o percurso histórico da educação formal no Brasil, vale ressaltar que suas origens se deram em 1549, no período do Brasil Colônia, com a vinda dos jesuítas, sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega. Com isso, os religiosos eram responsáveis pela instrução educativa e catequização do povo, com o objetivo de conversão, o que possibilitou o domínio do colonizador sobre os nativos (De Melo, 2012). A formação religiosa configurava-se como o maior pilar do sistema educativo jesuítico (Franca, 1952) até o ano de 1759, quando ocorreram as Reformas Pombalinas.

Junto ao cenário apresentado, historicamente, em relação ao sistema prisional, durante o período Colonial (1500-1822), não existia privação de liberdade como modo de punição para os prisioneiros; entretanto, as penas naquele momento eram extremamente cruéis e desumanas. Com relação ao espaço, ele era utilizado somente como compartimento de espera da punição.

Nesse contexto, o ato de punir objetivava castigar e não tinha nenhum outro objetivo pedagógico-penal para além desse. Esse espaço de detenção não possuía em si uma função punitiva e não era socialmente reconhecido como tal, mas era considerado uma etapa anterior ao momento do castigo.

Entre os anos de 1532 e 1824, as câmaras municipais estiveram destinadas a múltiplas atividades, concentrando poderes e funções executivas, legislativas e judiciárias, tornando-se, assim, o local responsável pelas punições. Vale ressaltar que a Constituição Imperial de 1824 redefiniu e limitou as competências das câmaras municipais, embora, naquele momento, os prisioneiros eram colocados nas enxovias, que se tratava de um cômodo subterrâneo que abrigava os reeducandos por crimes graves, que ainda sofriam terríveis castigos (Silva, 2011).

² Uma versão deste texto foi aceita para publicação na Revista *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, para publicação em fluxo contínuo, no ano de 2025. Universidade Federal do Acre – UFAC. ISSN 2446-4821. Qualis CAPES (2017-2020) A4.

Ressalta-se que, no contexto dos sistemas de punições, neste período, adveio a influência da Igreja, através de embasamento religioso. Entre os séculos XVII e XVIII, os jesuítas organizaram missões com o objetivo de “civilizar” os nativos, convertendo-os ao cristianismo. Através dos sermões, eram ensinadas questões de existência e função social, como por exemplo: Quais eram as obrigações do senhor cristão para com os servos? Em registros históricos, há recortes de sermões que tratavam das obrigações que o senhor deveria ter para com os seus servos: “*panis*, disciplina, *opus*, se compreendem todas as obrigações, que não são poucas, as devem os senhores aos servos” (Benci, 1977, p. 52). É importante esclarecer que as obrigações do senhor em relação aos seus servos eram de alimentar, vestir, disciplinar e proporcionar trabalho aos cativos.

No que tange à punição, os sermões defendiam que castigar um servo não era apenas um direito do senhor cristão, mas, além disso, uma obrigação moral, um dever. Afinal, “o castigo visa a impedir que o servo permaneça no erro, portanto, se ele errar e não for corrigido tenderá a repetir sua conduta imprópria” (Silva, 2011, p. 7). Deste modo, compete ao senhor constatar as falhas do servo e proceder para que “não lhes faltem com o castigo” (Benci, 1977, p. 131).

Assim sendo, as práticas de sujeição introduzidas pela catequese jesuítica não se restringiam a “civilizar” os nativos, como se dizia. Podemos considerar que elas instituíram e instrumentalizaram táticas de dominação (Silva, 2011), sob as quais se ergueu o sistema punitivo colonial. De tal modo, o poder senhorial na sociedade colonial era caracterizado como lei. Em seus domínios territoriais, o senhor era simplesmente a lei. Assim, pode-se observar que, durante todo o período colonial, os castigos privados se estabeleceram como instrumento de dominação dos cativos.

Com relação aos códigos formais aplicados pelos portugueses, como as Ordenações Manuelinas (1521) e Filipinas (1603), estes estabeleceram o arcabouço jurídico-penal da sociedade do Brasil colonial. Considera-se que, desde 1534, com a vigência do Código Manuelino, a Colônia adquiriu certa autonomia administrativa na aplicação da lei através da instalação da Câmara de São Vicente (Silva, 2011).

É surpreendente e nos chama a atenção que comportamentos caracterizados como crime nas Ordenações coincidam com desempenhos considerados pecaminosos pela Igreja (Solazzi, 2007). Além disso, a partir de 1536, houve modificações estruturais nas Ordenações, o que evidencia o processo de empoderamento da Igreja naquele contexto.

Ressalta-se que condutas análogas poderiam, ou não, ser caracterizadas como crimes, além disso, a punição variava de acordo com a condição social do infrator. Isso nos esclarece

que, desde os primórdios da sociedade, o objetivo desse sistema punitivo não era o de inibir certas condutas, mas demarcar as distinções sociais. Por fim, nas Ordenações do Rei, a condição social era um artifício definidor da punição e do tipo que seria aplicado ao infrator. (Pedroso, 2003).

O objetivo das Ordenações do Rei era, segundo Paixão (1987), de intimidar pelo terror, razão pela qual as penas cruéis estavam sempre em vigor. Conforme Neder (2009, p. 87), “pêndulo - temor e perdão - seria a fórmula da legitimidade política do absolutismo português”, pois, explica que, “a dureza da pena prevista no texto da lei combinava-se com a temperança do perdão régio, que fazia parte do processo de dominação e submissão política” (Neder, 2009, p. 80).

Neste panorama, a rigidez punitiva possibilitaria a legitimação do próprio sistema de dominação, com funções políticas que ultrapassavam o eixo intimidador, tendo em vista que o castigo “visava muito mais à produção de efeitos ideológicos de inibição, já que as penas mais cruéis (pena de morte, degredo, etc.) eram pouco aplicadas” (Neder, 2009, p. 89).

No entanto, no contexto colonial brasileiro, aplicava-se o uso da força física em sessões de tortura corporal contra os infratores. Embora a prisão não fosse ainda isolada, havia a garantia da aplicação da pena punitiva. Considera-se que as missões estabeleceram e instituíram as bases do processo de produção de subjetividades e de sujeição que, conseqüentemente, seriam complementadas pelo chicote, pelas sessões de torturas cruéis.

Historicamente, o período colonial é caracterizado pelas reformas, e dentre as que geraram reviravolta, destacam-se as Reformas Pombalinas. Vale ressaltar que o objetivo fundamental dessas reformas era a implantação do ensino laico e público e, conseqüentemente, trazer a educação para o controle do estado, apesar de que, além de várias reformas, a educação sempre esteve a favor de determinados grupos sociais, com o propósito de manter seu *status quo*³ (De Melo, 2012).

Naquele momento, a saída dos jesuítas do âmbito educacional não diminuiu a influência do clero sobre assuntos educacionais e administrativos, o que dificultou que os objetivos das Reformas Pombalinas fossem concretizados plenamente. Este momento foi seguido pelo Período Joanino (1808-1821), no qual, as principais medidas no âmbito educacional foram a instauração das Aulas Régias e do ensino laico. Vale ressaltar que, durante este período, o Brasil era dominado pela metrópole lusitana.

³ *Status quo* é uma redução da expressão latina [in] status quo [ante], que significa, literalmente, “no mesmo estado em que se encontrava antes” (De Melo, 2012, p.10).

Destacamos aqui que foi durante o período Joanino que houve a implementação dos primeiros cursos de ensino superior no Brasil. Como afirma De Melo: “A preocupação central daquele momento era o desenvolvimento de conhecimentos científicos” (De Melo, 2012, p. 23), conforme a necessidade local. Enquanto isso, as escolas primárias continuavam a desempenhar apenas função de ensinar a ler e escrever, a educação escolar continuava sendo praticada de forma fragmentada, desprovida de estrutura organizacional.

Este problema constituiu-se em uma das “lutas da História da Educação no Brasil nova classe dirigente (latifundiários e grandes comerciantes), que estava emergindo no Brasil, responsável pela luta em favor da emancipação política brasileira.” (De Melo, 2012, p. 24). Com isso, é inegável que a educação sempre esteve a serviço dos grupos dirigentes da sociedade.

Em seguida, vem o Período Imperial (1822-1888), marcado por muitos conflitos entre os senhores de engenho e os escravos. Nesse contexto, os negros fugiam e se organizavam em quilombos, lutando por sua liberdade. Vale salientar que foi durante este período, especificamente em 25 de março de 1824, que foi outorgada a 1ª Constituição Brasileira, com ideais liberais, inspirada na Constituição Francesa de 1791. É importante esclarecer que a Constituição era liberal, mas foi posta em prática por uma elite dirigente conservadora, preocupada em manter seu poder político (De Melo, 2012).

Nesta constituição, havia a ideia de um “sistema nacional de educação” e instituiu no art. 179 “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (Brasil, 1824). Entretanto, somente em 1826, Januário da Cunha Barbosa apresentou um projeto defendendo a educação como dever do Estado. No entanto, o império não estabeleceu a educação como prioridade e tinha como foco investir apenas em questões políticas e econômicas (De Melo, 2012). Neste momento, o povo e as prisões ainda viviam o mesmo cenário do período colonial.

De acordo com a historização, somente a partir de 1850, houve algumas modificações na estrutura educacional. Entre elas vale citar:

A criação da Inspeção Geral e da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte (Ribeiro, 1984, p. 56).

Podemos notar a criação e reformulação de normativas voltadas para a educação, o que, ressaltamos, ao decorrer de um longo período, sofrem diversas modificações para que se

constituísse o que temos hoje. Diante do exposto, podemos considerar que a Educação não é neutra, ela está sempre a serviço dos grupos dirigentes da sociedade (Freire, 1977), o que deixa em evidência que a educação continua como reprodutora do *status quo*, a qual também foi objeto de análise de Freire, afirmando que a educação e ensino, educação e política são elementos indissociáveis (2003).

Neste contexto, antes do século XVIII, o Direito Penal⁴ estava restrito somente a atos cruéis e desumanos, como supracitado, embora seja importante esclarecer que ainda não havia a privação de liberdade como forma de pena, existia apenas a custódia para impedir a fuga dos acusados e para produzir provas mediante a tortura. Esse modelo foi estabelecido inspirado e adaptado a partir dos sistemas penitenciários vigentes nos Estados Unidos e na Europa (Vasquez, 2008).

Araújo e Leite (2013) sustentam essa narrativa ao assegurarem que, antes do século XVIII, vigoravam as penalidades corpóreas aplicadas de modo proporcional aos delitos cometidos. A história do sistema penitenciário no Brasil é marcada, como mencionado no parágrafo anterior, e depois, com o advento do século XVIII, quando a pena privativa de liberdade passou a fazer parte do rol de punições do Direito Penal, conseqüentemente, eliminando pouco a pouco as penalidades físicas (Engbruch; Santis, 2012), o que coincide com o período da chegada das ideias iluministas no Brasil.

As ideias iluministas confrontavam e questionavam o domínio colonial dos portugueses. Essa influência gerou grandes movimentos no Brasil, como a Inconfidência Mineira, entre outros. O Iluminismo era baseado em três principais pilares que sustentavam a ideia, são eles: razão, liberdade e o avanço da sociedade em relação ao pensamento racional e as ciências (Lopes, 2011).

Com isso, a fundação da primeira casa de correção brasileira ocorreu em 1834, no Rio de Janeiro, uma questão que já vinha sendo discutida e projetada por meio da Carta Régia de 08 de julho de 1769. A construção e a fundação desta casa foi uma grande conquista para a Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional, a qual, para eles, foi um ponto crucial para tornar o novo império um considerado mundo civilizado (Araújo, 2009).

O objetivo principal das casas de correção era transformar a força de trabalho, dos considerados indesejáveis para a sociedade, tornando-a socialmente útil. Acreditava-se que através do trabalho forçado dentro da instituição, os prisioneiros poderiam adquirir hábitos industriais. Além disso, esperava-se que, ao retornarem à sociedade em liberdade, eles

⁴ Direito penal é um ramo do direito público que tem como objetivo a regulamentação do poder punitivo do Estado. O Direito Penal regula a aplicação de penas frente a crimes, delitos e infrações (Fachini, 2023).

procurariam o mercado de trabalho voluntariamente, gerando um retorno para setor econômico (Rusche; Kirchheimer, 2004).

A vigência da escravidão veio alterar fortemente a implantação dos métodos punitivos, pois, associaram-se, de modo indivisível nos regimentos penais, prisão, suplícios e trabalho forçado até o final do século XIX, além do que, o Brasil já tinha recebido influências europeias com relação à forma de punir (Sant'Anna, 2010).

Nesse momento, é destaque na história das prisões brasileiras que tivemos uma modificação do conceito de pena, primeiro para “pena-suplício físico”; “pena-privação de liberdade” e, por último, o modelo “pena-educação”, o que emprega a educação como método de tratamento e restauração social das pessoas em privação de liberdade. No entanto, o paradigma “pena-educação” não é algo recente, pois há registros de seus primórdios nas casas de correção imperial, como na casa de Correção do Rio de Janeiro, da Casa de Correção da Capital Federal e da Casa de Correção de Fernando de Noronha, que funcionaram durante o século XIX (Vasquez, 2008).

2.2 Das casas prisionais à pena-educação

A primeira vez em que foi feita a menção de uma educação intelectual destinada às pessoas em privação de liberdade foi no Decreto nº 678, de 06 de julho de 1850. Conforme se lê no art. 167: “Crearseha logo que for possível em cada uma das divisões da Casa de Correção uma escola, onde se ensinará aos presos a ler e a escrever, e as quatro operações de aritmética”. (Brasil, 1850). Ainda no mesmo Decreto, ressalta-se que:

Art. 119. Ao Capellão da Casa de Correção, além do que lhe fica encarregado pelos Art. 95,97 e 99, incumbe o seguinte: 1º Ajudar o Diretor na educação moral dos presos, e concorrer quanto em si couber para a sua correção e reforma. 2º Visitar os presos, exortando-os ao trabalho, e bom comportamento, ao menos uma vez por semana, e no meio dela, além do dia de guarda que possa haver (Brasil, 1850).

Nota-se que o capelão assumia o cargo de professor naquele período, cuja função era zelar pela educação moral e religiosa dos privados de liberdade. Logo, além de se preocupar com a moral cristã, as casas de correção da corte também se importavam com o letramento básico dos homens privados.

Somente em 14 de janeiro de 1882, com o Decreto nº 8.386, reformulou-se o regulamento de 1850, após mais de três décadas. Apresentando expressivas considerações ao que se refere à educação dos privados de liberdade instituídos na Casa de Correção do Rio de Janeiro, como podemos contatar nos seguintes artigos:

Art. 281. A instrução escolar é confiada a um preceptor e dada simultaneamente aos presos, reunidos por classes na escola;

Art. 282. O ensino compreende: Leitura, Escrita, Aritmética elementar, Noções rudimentares de gramática.

Art. 283. A frequência da aula é obrigatória para os presos, sem prejuízo da disciplina do estabelecimento, e ficando salvas as dispensas concedidas pelo diretor.

Art. 284. O preceptor pode excluir da aula o preso que proceder de modo inconveniente, comunicando ao diretor para punição que a falta exigir.

Art. 285. O preceptor é ajudado pelo capelão no ensino de moral, religião e regras de civilidade (Brasil, 1882).

Vejamos que, neste momento, conforme é exposto nos artigos supracitados, a partir de 1882, a educação dos presos deixa de ser uma responsabilidade exclusiva do capelão, que passa a exercer a função de ajudante de um preceptor educacional. Observa-se que começa a haver uma organização do ensino: os presos são separados por classes, a frequência é obrigatória e os privados de liberdade podiam ser retirados das aulas a qualquer momento e punidos pelo diretor, quando não se comportassem de acordo com as regras da casa de correção.

Ressalta-se ainda que no Decreto nº 8.386, de 14 de janeiro de 1882, determinava-se a construção de uma biblioteca dentro da casa de correção, com o intuito de promover a leitura destinada à edificação moral e intelectual dos privados de liberdade. De tal modo, determina-se que:

Art. 286. Haverá uma sala, onde à noite e à hora fixada pelo diretor, se reunirão por secções, nos domingos e dias santificados, os presos de 3ª classe da divisão criminal.

Art. 287. Nesta sala, poderá haver uma biblioteca composta de livros de leitura amena e edificante, para o uso dos presos, segundo os grãos de inteligência e disposições Moraes.

Art. 288. A leitura poderá ser feita, pelo capelão ou outro empregado designado pelo diretor, em voz alta, acompanhada de instruções familiares aqueles que não puderem aproveitá-la individualmente.

Art. 289. A leitura poderá ser extensiva aos presos de outras classes, quando, por causa de mau tempo ou de outras circunstâncias, forem suspensos aos passeios (Brasil, 1882).

Já durante o reinado de D. Pedro II, por meio do Decreto nº 3.403, de 11 de fevereiro de 1865, a Casa de Correção de Fernando de Noronha fez outras exigências quanto à formação intelectual dos presos. Este legislava principalmente sobre a organização categórica dos funcionários e suas funções locais dentro da Casa de Correção de Fernando de Noronha (Brasil, 1865).

Foi através do decreto mencionado, de regulação local da Casa de Correção de Fernando de Noronha, que se estabeleceu que o empregado destinado à função de promover assistência educacional aos privados de liberdade seria legalmente identificado como professor, ainda que a figura do capelão fosse muito importante e prevalecesse como um papel fundamental de

reformador moral. Acreditava-se que esse era de extrema necessidade para o retorno dos privados à sociedade.

Nesse momento histórico, inicia-se o interesse pela educação escolar dos privados de liberdade, buscando oferecer aos mesmos as condições para uma formação intelectual enquanto estivessem nesse espaço e se aplicava esta função ao professor neste contexto.

2.3 Educação técnica

Seguindo o percurso histórico, é importante destacar que durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foram feitas grandes contribuições para avanços no setor educacional no Brasil. Cunha (2002, p. 12) reitera que as mudanças no setor educacional foram estrategicamente elaboradas e contribuíram para um pensamento desenvolvimentista que tinha como intuito a racionalização do trabalho.

Esse sistema de ideias desenvolvimentista priorizou a aproximação da escola ao processo de industrialização do Brasil, isto é, “a escola deveria preparar os quadros para os novos postos de trabalho exigidos pelo desenvolvimento” (Cunha, 2002, p. 132). Com isso, naquele momento, havia uma razão para incentivar à formação técnica-profissional, ou seja, atender à demanda do mercado e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento do país.

Isso gera uma mudança também na educação escolar voltada para as instituições carcerárias, onde também foi exigida uma educação com o dever de formar e capacitar profissionalmente as pessoas em privação de liberdade (Vasquez, 2008). Como fica evidente nas Normas Gerais de Regimento Penitenciário - Lei nº 3.274, de 02 de outubro de 1957, onde consta no art. 1º, inciso XIII, “a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados” (Brasil, 1957).

Ainda de acordo com a mesma lei, o art. 22 dispõe que a educação dos sentenciados tinha como objetivo orientá-los em sua escolha por uma profissão útil para a sociedade, que os encaminhasse para o retorno à sociedade (Brasil, 1957). Através desta lei normativa, fica evidente que, neste período, vigorava a ideia, sob a perspectiva política, religiosa e social, de que os presos poderiam ser reabilitados por meio do trabalho, uma vez que a profissão poderia proporcionar-lhes ou devolver-lhes um sustento honesto, como consta no art. 9º:

Art. 9º O trabalho penitenciário será racionalizado, tendo-se em conta os índices psicotécnicos de cada sentenciado.

§ 1º Visando a habilitar o sentenciado ao aprendizado, ou aperfeiçoamento de uma profissão que lhe assegure subsistência honesta na recuperação da vida livre, atenderá o trabalho às circunstâncias ambientais do seu futuro emprego: meio urbano ou meio rural.

§ 2º Conforme o disposto no parágrafo antecedente, o trabalho será industrial, ministrado em oficina de Reformatórios desta atividade; agropecuário, em Reformatórios ou Colônias dessa especialidade; ou de pesca, em Colônias que se lhe destinem (Brasil, 1957).

Além disso, o art. 23 da Lei nº 3.274/1957 garante que “na educação moral dos sentenciados, infundindo-se lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada quanto a estes, a crença de cada qual” (Brasil, 1957).

Nesse contexto, percebe-se que, na lei em pauta, a educação é defendida e promovida ainda conforme os regulamentos (Lei nº 3.274/1957, Art. 1º; 9º e 23º), mas com melhorias, com o acréscimo da instrução profissional e com o intuito de incentivar a reabilitação dos presos da sua condição marginalizada. De forma geral, durante todo o governo de Juscelino Kubitschek, a educação aos sentenciados baseava na qualificação profissional; na religião como peça fundamental do restabelecimento de valores; a ordem e o amor à Pátria, com o intuito de reinseri-los no meio social.

Esse período foi seguido pelo período do Regime Militar, de 1964 a 1985, momento em que a Educação recebeu muita influência desse regime. Apesar de toda a repressão, o período foi marcado por diversas efervescências e transições sociais, políticas e culturais (Lira, 2010). Ao longo desse período, na década de 1960, lançou-se, através da Lei nº 5.379, uma estratégia de alfabetização que ganhou muito reconhecimento como Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL, objetivando-se a alfabetização de jovens e adultos, que não tiveram condições de concluir alguma etapa de sua escolarização, por qualquer motivo que fosse.

A Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, é considerada o primeiro estatuto legal deste modelo de ensino, disposto em um capítulo exclusivo, que previa a alfabetização supletiva e continuada para jovens e adultos (Brasil, 1967). Naquele momento, esse modelo não abrangia o público nas instituições carcerárias e não era de interesse político que abrangesse, pois não era objetivo do governo investir na educação escolar voltada aos privados de liberdade, entendimento que vigorou até o início de 1985, quando se deram os primórdios do programa de Educação para Jovens e Adultos-EJA. Seu maior objetivo era simplesmente o ato de ler e escrever e não se preocupava com a formação crítica dos educandos (Lira e Araújo, 2014).

Em consequência, o período político marcado pelo regime militar no Brasil foi de extrema importância no aspecto de reflexão sobre os direitos humanos. Compreendemos, por meio dos registros históricos, que esse momento foi caracterizado por muita luta e renúncias, durante o qual inúmeros estudantes, outros militares e até mesmo artistas foram aprisionados,

torturados e assassinados, por sustentarem uma concepção de ideias opostas ao regime militar (Barros e Jordão, 2001).

A partir desse movimento, e em decorrência da violência e incontáveis sessões de tortura e muitos exílios que marcaram este período, o sistema prisional brasileiro voltou a ser assunto em debates públicos, com intuito de haver melhorias e estratégias para a população privada.

Ao longo do governo dos generais, Humberto de Alencar Castelo Branco, entre 1964-1967, e João Batista Figueiredo, nos anos de 1979-1985, questões e medidas conflituosas esquecidas voltaram à tona em relação ao Código Penal e as instituições de Penitenciárias brasileiras, resultando em uma reformulação de extrema necessidade e em mudanças precisas nas normas gerais de todo o regimento penitenciário. Essas mudanças refletiram no modo de tratamento e assistência às pessoas em situação de privação de liberdade (Vasquez, 2008).

Com relação à formação escolar e profissional dos privados de liberdade, a Lei nº 7.210 de 1984, de execução penal, assegura:

Art. 17 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.

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).

Nota-se um avanço e novas oportunidades para os sentenciados que estão em condições de privação de liberdade, isso por meio da substituição das Normas Gerais de Regimento Penitenciário - Lei nº 3.274, de 1957, pela Lei de Execução Penal - Lei nº 7.210, de 1984. Deste modo, a oferta de assistência educacional durante o período do regime militar é assegurada através da Lei de Execução Penal - LEP, tornando-se um dever do Estado e uma obrigação para as pessoas em situação de privação de liberdade.

2.4 Educação escolar como direito dos privados de liberdade

Percorrendo os registros históricos, a educação escolar para pessoas em situação de privação de liberdade passa a ser assegurada como direito constitucional, sendo assim novamente ressignificada como direito de todos, estabilizada com a publicação da Constituição Federal de 1988, como se lê no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

De forma geral, sob uma ótica internacional, já se havia essa normativa. Ao nos debruçarmos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, destacamos o art. 26, que estabelece a educação como um direito de todos.

Artigo XXVI. 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. (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Ainda sob a ótica internacional, em nível global, não poderíamos deixar de citar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que foi resultado do encontro de 157 países em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, o qual assegura o acesso universal à educação e ao combate ao analfabetismo, como está explícito no art. 3º:

Art. 3º – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade
 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Já em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394 ganha é homologada, determinando que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
 Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (Brasil, 1996).

A LDB ainda determina no art. 37 que a EJA será destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (Brasil, 1996). A partir desse momento, a educação escolar nas instituições prisionais passou a oferecer um ensino na modalidade intitulada Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Seguindo o percurso histórico, mais recentemente, em relação ao regimento e oferta educacional no sistema prisional brasileiro, não poderíamos deixar de citar a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, documento que assegura as diretrizes nacionais para a oferta de educação nas unidades prisionais, garantido que:

Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve:

I – Atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam:

- a) Gestão, articulação e mobilização;
- b) Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão;
- c) Aspectos pedagógicos;

Art. 4º - A gestão da educação no contexto prisional deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões (Brasil, 2009).

Vejam os artigos supracitados que já era proposto, desde 2009, através da Resolução nº 3, meios que promovessem a assistência educacional com vistas à valorização dos profissionais e, além disso, meios para um bom resultado, como a sugestão de parcerias com outras instituições, embora não houvesse “formação de excelência que sobreviva ao desprestígio e desvalorização do trabalho docente” (Onofre, 2012, p. 214). Assim, surge a necessidade de ressignificar a valorização e buscar novos contornos para a formação docente, o que enfatiza a necessidade de coerência entre o modelo de normativas e o de exercício docente (Rego; Mello, 2002).

Subsequentemente, em 2010, temos a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos, que estabelece:

Art. 2º - As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

É garantido, pela Resolução acima, que, além da oferta da EJA para as pessoas em situação de privação de liberdade, ela também deve ser estendida a todos, independentemente do tipo de pena, seja ela provisória, os sentenciados e até mesmo aos egressos do sistema prisional. Ainda na Resolução nº 2 de 2010, entre outras metas, estabelece-se que:

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos (Brasil, 2010).

Através desta normativa, foram estabelecidas as orientações para a oferta da EJA aos estabelecimentos penais brasileiros, com financiamento de recursos públicos, cabendo estar relacionada com atividades complementares, como, por exemplo, esportes, inclusão digital, acesso a bibliotecas, e se destaca a valorização dos profissionais. Ainda é explícito no inciso VII que o atendimento educacional contemplará o atendimento em todos os turnos.

No ano seguinte, é promulgada a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a LEP - Lei nº 7.210, de 1984, a qual, dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, deixando agora assegurando que:

Art. 1º Os arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação:

[...] Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias ...' (Brasil, 2011).

Esta alteração na LEP é considerada um avanço para a população carcerária. Ainda naquele mesmo ano, é lançado o Decreto nº 7.626, de 24 novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP. Trata-se de um decreto presidencial, na época do governo da Presidente Dilma Rousseff, que instituiu o Plano Estratégico com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Entre outras normativas, determina que:

Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior. [...]

Art. 4º São objetivos do PEESP:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

- II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
- III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;
- IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;
- V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e
- VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional (Brasil, 2011).

Este decreto ainda distribui o que compete ao Ministério da Educação para que haja a oferta da assistência educacional aos privados de liberdade. Como está assegurado:

- Art. 6º Compete ao Ministério da Educação, na execução do PEESP:
- I - equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais;
 - II - promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais;
 - III - fomentar a oferta de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais; e
 - IV - promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais (Brasil, 2011).

É importante também destacarmos o que compete ao Ministério da Justiça o que é assegurado pelo PEESP - Decreto nº 7.626, conforme consta no art. 7º:

- Art. 7º Compete ao Ministério da Justiça, na execução do PEESP:
- I - conceder apoio financeiro para construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais;
 - II - orientar os gestores do sistema prisional para a importância da oferta de educação nos estabelecimentos penais; e
 - III - realizar o acompanhamento dos indicadores estatísticos do PEESP, por meio de sistema informatizado, visando à orientação das políticas públicas voltadas para o sistema prisional (Brasil, 2011).

No artigo 7º do PEESP, fica evidente que compete ao Ministério da Justiça o apoio financeiro para a infraestrutura dos espaços destinados à educação escolar nas prisões; também cabe a este ministério a orientação dos gestores das unidades prisionais em relação à oferta da educação neste âmbito, além de estar atento aos indicadores com o intuito de orientar e buscar melhorias nas políticas públicas. O PEESP é uma normativa que detalha como deverá ser a oferta de educação aos sujeitos em situação de privação de liberdade, apontando ainda as competências delegadas aos responsáveis, como ao Ministério da Educação e ao da Justiça.

Ainda durante o governo de Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, que modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – LEP, para instituir o Ensino Médio nas penitenciárias, determinando que:

Art. 2º A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

“Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas” (Brasil, 2015).

Já em nível estadual, temos no Amazonas o Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP/AM (2021), em vigor no período de 2021 a 2024, tendo como objetivo maior garantir o fomento e o fortalecimento da Educação Básica de qualidade aos privados de liberdade, entre outros. Vale ressaltar que a educação escolar para pessoas em situação de privação de liberdade no Estado do Amazonas é estabelecida a partir do Decreto nº 173, de 12 de maio de 1928, o qual promulgava a criação da Escola Agnelo Bittencourt, como escola independente, sendo alterada a titularidade da escola prisional para Escola Estadual Giovanni Figliuolo, vinculada à SEDUC, através do Decreto nº 15.250, de 16 de fevereiro de 1993, permanecendo até os dias atuais (Amazonas, 2021).

Apesar dessas políticas públicas, a situação dos presídios do norte do país é extremamente crítica (Garcia e Souza, 2019). Em tese, todo esse compilado de leis, decretos e documentos oficiais nos leva a observar, historicamente, que a educação dentro das prisões no Brasil tem sido marcada por desigualdades, pouco investimento e baixa qualidade de ensino. O avanço que se teve ocorreu depois da virada do século XX para o XXI, quando surgiram novas estratégias com o intuito de melhorar o ensino escolar nas unidades prisionais.

Pudemos atestar, teoricamente, de acordo com os documentos oficiais, que, na atualidade, especificamente do final do século XX para o século XXI e, principalmente, a partir de 2009, a maior preocupação é com relação à qualidade do ensino nos estabelecimentos penais, buscando garantir na prática o direito à educação para todos e que seja um ensino que gere resultados futuros, visando a reestruturação dos valores e mudando a rota de vida daqueles que estão em situação de privação de liberdade.

A educação, seja ela religiosa, técnica, científica ou profissional, tem acompanhado a história e os avanços dos estabelecimentos penais no Brasil. Por meio das leis e decretos mencionados, muitas mudanças foram promovidas, pensadas, elaboradas, reelaboradas, embora

consideremos que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de unificar e articular ações que possam efetivamente criar condições para a melhoria das reais situações das prisões.

Todas as estratégias políticas são bem pensadas e elaboradas, como expostos neste estudo, porém, entre a teoria e a prática, ainda encontramos no Brasil um sistema prisional em condições precárias em relação a recursos e estrutura física, apresentando um cenário de abandono e exclusão no sentido de medidas que façam vigorar as metas socioeducativas dos valores primordiais das pessoas em situação de privação de liberdade.

Contudo, isso nos leva a assumir uma postura crítica ao potencial socioeducativo da educação escolar no âmbito do sistema prisional. É necessário que se coloque em prática o que já se foi promulgado e que se invista para que sejam gerados resultados positivos. Isso não significa que a escola é a única responsável pela reestruturação dos valores dos privados de liberdade. Consideramos que este é um trabalho em conjunto que envolve as políticas públicas, a administração das unidades prisionais, assistência social, agentes penitenciários, psicólogos, equipes de saúde, a família e a sociedade.

Vale ressaltar ainda que, diante das normativas e metas aqui apresentadas, pouco se aborda sobre a qualificação profissional dos responsáveis em ministrar a educação aos alunos em situação de privação de liberdade. Destacamos a importância de preparar, qualificar e investir na formação de professores, com o intuito que haja a compreensão dos aspectos que abrangem a educação escolar no sistema prisional.

3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL

A escola que vai à prisão é, antes de tudo, escola. Não uma escola da prisão, mas a escola no espaço prisional (Onofre, 2016, p. 46).

Nesta seção, abordamos e discutimos o cenário atual da educação no sistema prisional, especificamente no Amazonas, Brasil. Além de apontar a importância da assistência educacional dentro dos presídios e suas especificidades, ainda abordaremos o trabalho docente e seus desafios junto ao processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos - EJA, o ensino e relevância de Ciências da Natureza. Além disso, é pertinente, antes de adentrar no assunto principal, entendermos alguns pontos - chave, como: educação *na* ou *da* prisão; a educação para os privados como uma garantia de direito; o objetivo da escola no cárcere e a política de educação implementada nesse âmbito.

3.1 Educação *na* prisão ou *da* prisão? Alicerçando as concepções⁵

Os privados de liberdade não são prisioneiros apenas fisicamente, por estarem entre muros e grades, mas também psicologicamente, o que envolve a inspeção constante. Desta forma, a prisão tem como principal característica a sua estrutura autoritária, punitiva e com uma rígida rotina. Como garante Onofre (2007) “o controle sobre os indivíduos é exercido de maneira ininterrupta” (p. 18).

Diante desse cenário, ao pensarmos como tem se dado o processo de ensino neste âmbito, é necessário destacar que existem dois tipos de aprendizagens que ocorrem nas prisões, o que corresponde as *regras oficiais*, que se trata da instituição e as *regras não oficiais*, que por sua vez, trata das regras dos próprios privados de liberdade. É evidente que essas regras em algum momento podem se sobrepor umas às outras, caracterizando assim “[...] tudo isso é educação *da* prisão, não a educação *na* prisão [...]” (De Maeyer, 2013, p. 42).

Enquanto, a educação *na* prisão estabelece-se como os saberes decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, consideramos que a educação na prisão, no geral, trata-se da educação escolar que visa à emancipação de seus alunos.

Como afirma Onofre (2015) “a educação *do* cárcere visa a adaptação dos sujeitos às normas do sistema prisional, enquanto a educação *no* cárcere é uma ferramenta para a libertação

⁵ Este texto foi publicado como Anais do III Congresso do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. <https://congressoppgech.ufam.edu.br/>. 2024.

dos oprimidos” (p. 243). Embora possam existir momentos que a cultura escolar na prisão receba influência da cultura da prisão, com isso, é importante ressaltar que o processo de aprendizagem não pode se limitar apenas à sobrevivência neste âmbito.

É necessário destacar que a EJA no contexto de privação de liberdade é considerada como um dos eixos mais invisíveis dessa modalidade de ensino (Onofre, 2015), pois é desconsiderada pelas políticas governamentais. A qual trata-se de uma educação voltada para indivíduos excluídos. Como Gadotti (2014) esclarece:

Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua [...]. (p. 21)

Portanto, estamos perante a questões que traçam outras pesquisas e surge diálogos como de Ireland (2011), tal como: “De que nos servem conhecimentos que não nos ajudem a nos conhecermos?”. Nesse sentido, podemos destacar que a EJA configura o público desta modalidade, como afirma Arroyo (2011): “[...] a EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem-terra, sem-teto, sem horizontes [...]” (p. 12)

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre educação nas prisões, podemos considerar que a escola, neste âmbito, assume um papel, como outras práticas sociais, de geradora de interações entre os indivíduos envolvidos, promovendo situações de melhor qualidade, com o intuito de recompor identidades, valores, (re)construir culturas marginalizadas e conseqüentemente, (re)conquistar cidadania (Onofre, 2015).

É perceptível que vivemos diante de um sistema social que dificulta a igualdade de direitos, o que nos leva à necessidade de lutar pela garantia de tais direitos, principalmente para os pobres e excluídos. O que nos permite concordar com Freire (1981) ao alertar que “seria, na verdade, uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (p. 73).

3.2 A garantia do direito fundamental: educação escolar aos privados de liberdade

Abordar questões sobre os direitos fundamentais, como a oferta da educação no contexto prisional, nunca foi tão atual, embora reconheçamos um grande avanço de normativas, como já tratado na seção anterior, nas últimas décadas, que colaborou para a institucionalização da política educacional para pessoas em situação de privação de liberdade. Ressaltamos a Constituição Federal (1988), a qual apresenta no Título II os direitos e garantias fundamentais

individuais e coletivos, embora nos apeguemos às Disposições Gerais, que estão explicitadas no Capítulo II da Assistência da LEP (1984).

Neste tópico, tratamos como direito fundamental o que está previsto no art. 11 da LEP (1984), que assegura que a assistência será: I – material; II – à saúde; II – jurídica; IV – educacional; V – social e IV – religiosa. Porém, nosso foco principal é de abordamos o direito a assistência educacional aos indivíduos em situação de privação de liberdade.

É importante esclarecer que a locução “direito fundamental” é utilizada nos textos constitucionais para indicar os direitos das pessoas face ao Estado, com o intuito de designar uma relação entre a Constituição e os direitos dos cidadãos (Carvalho, 2008). Além disso, ainda existe uma consideração em limitar a expressão direitos fundamentais para definir os direitos positivados, que nada mais é do que os entendidos como direitos formalmente constitucionais, assim como as exigências básicas.

Os direitos fundamentais são articulados desde a antiguidade, embora se saiba que, no mundo antigo, tanto a filosofia quanto a religião contribuíram fortemente para tais direitos e foram significativas para as teorias desenvolvidas atualmente. Neste aspecto, Sarlet (2004) trata da irrefutável importância de reconhecermos os direitos fundamentais nos processos revolucionários do século XVIII, enquanto na Idade Média se desenvolveu a ideia da existência de postulados de cunho supra positivo que atuam como critérios de legitimação de seu exercício. Antes de tudo, vale ressaltar que no Brasil:

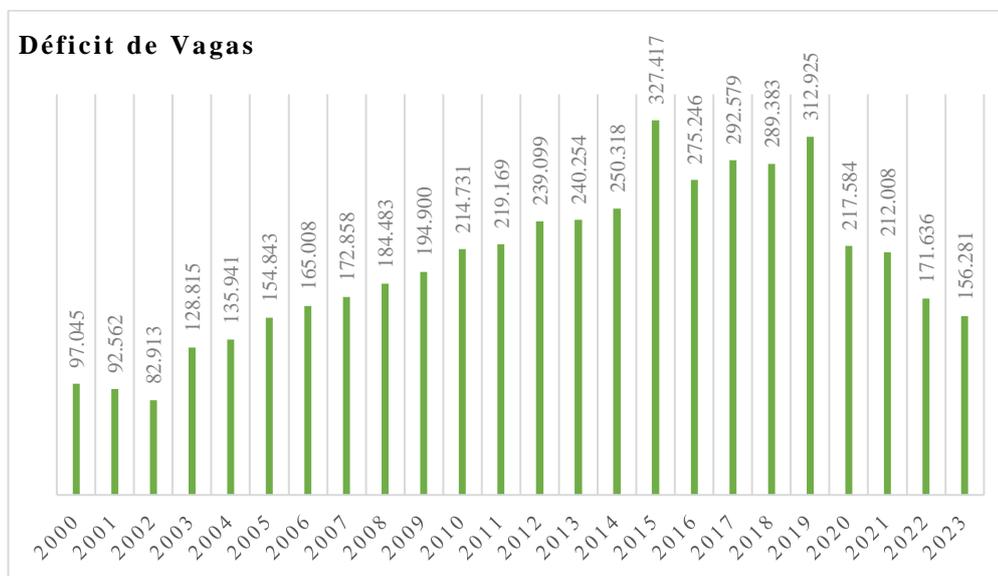
A maior parte dos detentos é constituída por pobres, tem um nível educacional muito baixo, jamais conheceram a escola ou, quando conheceram, sua experiência frequentemente terminou em fracasso: muitos detentos são jovens ainda e, em numerosos países, os migrantes (econômicos) constituem uma parte importante da população carcerária (De Mayer, 2013, p. 35).

A população carcerária antes de chegar a âmbito, foi primeiramente privada de direitos básicos e fundamentais, como, por exemplo, a alimentação, saúde, lazer, educação e até mesmo trabalho, o que nos leva a concordar com Marx (2006) ao afirmar que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade” (p. 06), haja vista que as situações de desigualdades diversas e de vulnerabilidade podem influenciar as suas condições de vida.

O SISDEPEN destaca, por meio do Relatório de Informações Penais, que se estima um *déficit* de 156.281 vagas, dados apurados no 2º semestre de 2023, subsídios que geram preocupação e nos levam a acreditar que o cenário de superlotação nos presídios é um dos fatores que favorece a ampliação da criminalidade. Diante desses dados, o sistema prisional brasileiro pode ser considerado e limitado a um “depósito de pessoas”?

Os dados da SENAPPEN apontam que, desde 2003, a falta de vagas nas penitenciárias brasileiras sempre esteve acima de 100 mil e podemos considerar que a culminância ocorreu em 2015, com 327,4 mil vagas a menos que o necessário para atender toda população carcerária (Brasil, 2024).

Gráfico 2: Déficit de vagas nos presídios brasileiros



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (Brasil, 2024).

Ainda que possam existir controvérsias significativas, segundo Lima (2005), em torno da produção e dos usos das estatísticas oficiais por parte do sistema de justiça criminal, as informações desse tipo possibilitam uma aproximação em relação ao atual cenário educacional nas unidades prisionais brasileiras.

Os estabelecimentos prisionais consistem em oferecer suporte para que os privados de liberdade, após cumprirem suas penas, possam reintegrar à sociedade transformados e preparados para o mercado de trabalho, com uma nova rota de vida. Porém, nota-se uma crise no sistema prisional sistêmica que se arrasta há anos, como podemos observar com base nos dados apresentados, a qual é resultado da “forma mais vergonhosa de pobreza, que é a pobreza de direitos” (Martins, 1991, p. 11).

É inevitável considerar que a única resposta jurídica à questão da segurança pública no Brasil é a privação de liberdade, sem que se adotem outras formas de punição que estejam asseguradas por normativas. Consequentemente, pode-se considerar que, para que haja reincidentes, seja desencadeado, pela superlotação nas unidades prisionais, outro fator entre tantos outros, como o pouco investimento em educação para este âmbito.

Com base nessas observações, evidencia-se que há um contexto de abandono e carência na efetivação das políticas penitenciárias, ocasionando sérios problemas, como a falta de educação ou reeducação e não profissionalização da pessoa custodiada (Fonseca; Bonfim Filho, 2019). Além disso, a superlotação favorece à restrição de direitos, precarização na prestação de assistência penitenciária e a deficiência na gestão administrativa (Vieira, 2010).

Pesquisas de Júnior (2019), Carvalho (2019) e Barcelos (2020) apontam que, embora existam ações educativas nos ambientes carcerários, a educação enfrenta outros desafios, como a falta de estrutura para a execução das atividades educacionais e a formação docente especializada que promova modificação comportamental. Com isso, consideram um processo precário, com interferências na construção dos caminhos que podem conduzir ao seu retorno ao convívio em sociedade.

Na obra “Educação escolar entre as grades”, de Elenice Maria Cammarosano Onofre, a autora evidencia que a arquitetura dos cárceres aguça e fortalece o sentimento de ameaças, repressão, desumanidade, a falta de privacidade, resumindo, o lado sombrio e subterrâneo da mente humana é dominado pelo superego onipotente e severo. Através dos aspectos arquitetônicos das prisões, pode-se caracterizá-las como instituições disciplinares, fundamentadas na vigilância, violência e punição (Onofre, 2007).

Dificilmente conseguirão compensar as carências do aprisionado em face do homem livre, com intuito de oferecer-lhe oportunidade para que tenha acesso à cultura e ao desenvolvimento de sua personalidade diante da realidade em que se encontram inseridos (Onofre, 2007), acarretando em conflito de identidade do homem aprisionado. Pois, se a estada do privado de liberdade for muito longa, pode ocorrer o “desculturamento”, isto é, “destreinamento”, quando ele voltar para o mundo externo, para o convívio social, o que o torna temporariamente incapaz de realizar alguma tarefa ou enfrentar alguns aspectos de sua vida diária (Goffman, 1974).

Com isso, há de se refletir uma educação que seja capaz de aliar o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o educando, em situação de privação de liberdade, a conhecer o mundo e se reconhecer como sujeito capaz de agir nesse mundo e, conseqüentemente, transformá-lo (Onofre, 2007).

3.3 O objetivo da escola na prisão

Neste tópico, apontamos algumas compreensões do objetivo da educação escolar na prisão, levando em consideração que apesar de suas peculiaridades, apresentam desafios e possibilidades, como em quaisquer outros espaços educativos.

Embora a educação no contexto prisional seja considerada por alguns grupos da sociedade como uma espécie de privilégio oferecido aos indivíduos em situação de privação de liberdade, a educação neste cenário é um direito humano, que contribui para a reintegração social dos privados de liberdade. Além disso, é importante destacar que a educação faz parte do rol dos direitos universais e deve ser fornecida como tal à pessoa em situação de privação de liberdade (Carreira, 2009; Graciano, 2010; Ireland, 2011; Torrijo; Maeyer, 2019).

Para entendermos o objetivo da educação escolar nesse espaço, é importante refletirmos e esclarecermos: quem são os homens privados de liberdade? Quem é esse sujeito? Pensamos que o homem é resultado de uma construção de valores da sociedade em que foi inserido. Logo, o sujeito em situação de privação de liberdade é considerado produto da segregação e do desajuste social, é resultado da miséria, é uma vítima da droga, do egoísmo, do abandono e, por fim, da perda de valores humanitários (Onofre, 2007).

No Brasil, “ser preso é uma realidade bastante comum e recorrente para a juventude do país, quando se é pobre e negro” (Pimenta, 2018, p. 103). Observamos a potencialidade das subjetividades que envolvem esses indivíduos. As pessoas encarceradas “são homens e mulheres a quem, ao longo de suas trajetórias, foram negados direitos humanos fundamentais” (Julião; Onofre, 2013, p. 64)

O cárcere é um ambiente totalmente repressor e pode ser considerado como “teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos” (Onofre, 2007, p. 13). De acordo com a autora, o indivíduo julgado possui concepção de si mesmo, a qual foi formada ao longo de sua vivência em sociedade, como sua cultura e suas crenças. E, logo ao chegar à prisão, “ele é totalmente despido de seu referencial” (Onofre, 2007, p. 13).

A autora ainda enfatiza que, ao entrar na prisão, são retirados todos os pertences pessoais, “desde as roupas até os documentos” do sentenciado (Onofre, 2007, p. 13), o que contribui para uma desconfiguração do sentimento de pertencimento ao mundo doméstico, o que, conseqüentemente, gera um processo de adaptação aos novos parâmetros ditados pelas regras da prisão, regras essas que mutilam o eu, a identidade do homem enquanto cidadão.

A chegada dos sentenciados à prisão gera todo um processo de aceitação da comunidade carcerária. O que pode ser chamado de “as boas-vindas”, o que nada mais é do que as regras da

prisão propriamente ditas. O que Onofre (2007, p. 13) descreve como “rito de passagem, as “regras da casa”, ponto em que são expostas as proibições da conduta da prisão.

Dessa forma, o homem que agora é privado de liberdade, sabendo as regras já determinadas como as proibições, prescrições e conduta do internado, contribui para que muitos sejam forçados e influenciados a entrar em facções ou grupos, a concordarem com ideologias para sobreviver naquele ambiente até o cumprimento de suas penas (Onofre, 2007).

Essa organização no interior do cárcere é um dos fatores que contribui para a reincidência livre de organizações criminosas. Consequentemente, ao invés de devolver à sociedade um indivíduo diferente de como entrou, devolve criminosos, com potencial para reincidência (Onofre, 2007). Entre tantas contradições e subjetividades, isso nos leva a refletir sobre qual é o objetivo da educação escolar nas prisões?

Na prisão, o objetivo da educação é amplo, pois busca “permitir a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional” (Onofre, 2007, p. 23). Por outro lado, a partir da perspectiva da Lei de Execução Penal, o objetivo da educação no cárcere é de ressocializar os sujeitos privados de liberdade (Brasil, 1984).

A educação pode aparecer em diversas expressões para designar a ação do acontecer educativo, um dos fenômenos sociais contemporâneos mais significativos é a ampliação do conceito de educação e a diversidade das atividades educativas. Desta forma, refletimos quanto ao: o que é educação escolar?

Aqui tratamos da educação escolar, a qual “representa uma manifestação peculiar de prática educativa, compartilhando outras práticas educativas confluentes” (Libâneo, 1992). Desta forma, é válido que todo indivíduo tem acesso a um conhecimento espontâneo, o que é ensinado em casa e na comunidade a qual o mesmo está inserido. Embora a escola tenha o papel de ensinar o conhecimento elaborado no processo de comunicação e no convívio, acaba havendo também o ensino do conhecimento espontâneo entre os envolvidos, pois “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (Saviani, 2011, p. 11).

A educação é considerada como um dos fatores que promovem a relação social e a aquisição de conhecimentos que possibilitem aos reclusos terem garantia de um futuro após o cumprimento da sua pena. E há quem acredite que, ao contrário, consideram a educação como parte do sistema autoritário, impositivo e dominador, com o intuito de alienar (Julião, 2016).

Nos estudos de Julião (2012, p. 34), o autor lista três objetivos da educação em espaços de privação de liberdade que refletem as distintas opiniões sobre o principal papel da escola do sistema de justiça penal: “manter os reclusos ocupados de forma proveitosa, melhorar a qualidade de vida na prisão e conseguir um resultado útil, tal como ofícios [...]”

Nesse sentido, a educação nos estabelecimentos penais deve despertar o interesse de “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens” (Saviani, 1980, p. 41). Assim, acreditamos que a educação, especificamente a escolar, contribua de forma significativa para o desenvolvimento pessoal do homem em privação de liberdade.

Desta forma, refletimos: qual a finalidade da educação nos presídios? Algumas possibilidades são apontadas por De Maeyer (2013, p. 39), ao afirmar que a “especificidade da educação em espaços prisionais será, sem dúvida, ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido [...]”. Por outro lado, Pereira (2012) considera que a educação nesse espaço deve também cumprir o papel de humanizar as relações conflituosas. Isto requer não apenas mediações educacionais, mas também um sistema prisional que busque reinserir a dignidade dos privados de liberdade.

Onofre (2014) salienta ainda que o objetivo da escola nas unidades prisionais é promover situações de interação e intersubjetividade e, conseqüentemente, permitir aos privados de liberdade evidenciar a ideia de que os homens fazem a história a partir de uma circunstância concreta e de uma estrutura que já existe, dando ênfase à eficácia de seu papel no processo de resgate da liberdade (De Carvalho; Guimarães, 2013; Magalhães, 2021).

Acreditamos que além de recuperar o próprio indivíduo aprisionado e de eliminar possíveis possibilidades de reincidência dos mesmos ao crime, a educação escolar potencializa o esvaziamento do contingente prisional, tornando-se um novo caminho, possibilitando uma nova opção ao privado de liberdade

Deste modo, a liberdade é a única expectativa do homem neste contexto, tudo gira em torno da liberdade. Como afirma Gadotti (1993) “A liberdade é a única força que move o preso” (p. 134). Vale salientar que a educação escolar, neste contexto, pode ser considerada um espaço de formação humana e, conseqüentemente, de ampliação das expectativas futuras dos sujeitos em situação de privação de liberdade (Oliveira, 2021).

O processo de transmissão de conhecimento e aprendizagem acontece ao mesmo tempo com a compreensão e valorização das pessoas envolvidas no processo educativo, porquanto deva haver um entrelaçamento entre educação e vida (Gadotti, 1993). Assim, destacamos a importância da contribuição de todos no processo de ensino e de aprendizagem nas unidades prisionais.

Vale ressaltar que é preciso educar todo o sistema prisional para que, conseqüentemente, seja possível promover uma educação emancipadora dentro das unidades prisionais, cumprindo

os objetivos sociais em relação ao indivíduo em situação de privação de liberdade, independentemente de suas especificidades individuais (Santos, 2005; Julião, 2010), tendo em vista que a escola é “um texto escrito por várias mãos” (Onofre, 2009, p. 4). É tarefa do professor a sensibilização de todos para a valorização da intencionalidade e compromisso da escola em qualquer espaço educativo. Assim, a educação escolar estará voltada à transformação social, contribuindo com a sociedade (Lopes, 2019).

Embora o dia a dia nas prisões mostre um ambiente carcerário com seus valores, regras e práticas já definidas, neste âmbito, chega a ser contraditório pregar uma pedagogia libertadora, falar de educação e reinserção social enquanto se separa, esconde e afasta o condenado da sociedade, entre muralhas. De todas as missões que a prisão deve executar, nenhuma é mais ambígua que a educação escolar.

As pesquisas de José (2019) e Lopes (2019) apontam que o papel da escola nas prisões prega a função da transformação social, produzindo possibilidades aos educandos para resgatar a própria identidade e a reconstrução de valores, considerando que a escola, neste âmbito, possibilita, ainda, saberes, vivências, conhecimentos e experiências que não tiveram durante a vida em liberdade social.

Neste espaço educacional, como nas escolas fora da prisão, de ensino regular, existe a ideologia meritocrática, o que não é diferente nas prisões. A ideia da meritocracia surge potencializando o pensamento de responsabilizar os homens em situação de liberdade, por estarem naquele âmbito, pelo seu “fracasso”, causando situações que geram novas vivências aos sentenciados (Silva, 2017).

É nessa perspectiva que se observa a necessidade e a importância de se pregar uma pedagogia que Saviani (2003) sugere como de caráter revolucionário, o que nada mais é que a comprometida com a transformação social, com o combate a hegemonia e com a potencialização da participação das forças populares. Sobretudo, trata-se de uma pedagogia fundamentada em métodos revolucionários e históricos, enfatizando os determinantes histórico-sociais que constituem a educação.

Em contrapartida, a pedagogia revolucionária entende que o acesso de todos à escola resultaria em impor o “sentido de que a igualdade formal própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em igualdade real”, devido a igualdade de acesso aos normativos, aos conteúdos concretos, reais e dinâmicos (Saviani, 2003, p. 64).

Nesse difícil desafio de educar nas prisões, o isolamento social por si só é a punição mais marcante da prisão, representando um abandono moral deliberado pela comunidade (Adorno; Bordini, 1991). Além disso, o isolamento dos sujeitos privados de liberdade promove

também, uma sensação de desatualização e o sentimento de perdas. Em razão disso, a escola nas prisões acaba assumindo o papel de mantê-los atualizados e informados em relação às mudanças que ocorrem no mundo externo (Onofre, 2011).

De acordo com o estudo de Onofre, “O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores”, de 2011, a autora enfatiza que as respostas mais frequentes dos alunos das unidades prisionais, em relação ao significado da escola, estão relacionadas à oportunidade de aprendizado da leitura e escrita. Esclarece ainda que ler e escrever é fundamental para eles, pois não ter essas habilidades na prisão implica dependência do companheiro (Onofre, 2011).

Ainda, de acordo com o mesmo estudo supracitado, os privados de liberdade “de posse da leitura e da escrita, buscam lutar para ter seus direitos respeitados” (Onofre, 2011, p. 11). Logo, a escola nas prisões se torna um meio para que os privados de liberdade que chegam as unidades não alfabetizados possuam mais autonomia.

Sabemos que a escola é causadora de interações entre indivíduos, independentemente de onde ela esteja inserida. Assim, sob a perspectiva do âmbito das prisões, a escola pode potencializar esse processo de interação levando para além do currículo da educação escolar.

Em contrapartida, Silva e Moreira (2011) defendem que o objetivo da educação nas prisões precisa ser unicamente e exclusivamente o de ajudar os privados de liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para uma melhor condição de disputarem as oportunidades socialmente criadas.

Nesse sentido, a escola pode possibilitar situações de vivência com melhor qualidade, contribuir para a reconstrução de identidades, promover redes efetivas e abrir caminhos para conquistar/reconquistar a cidadania, tornando a figura do professor importante na construção de um espaço que ofereça a sensação de liberdade e possa significar e ressignificar o mundo, isso por meio do diálogo (Onofre, 2007).

Neste cenário, a escola não necessita funcionar nos mesmos parâmetros da dinâmica prisional, com muitas exigências voltadas para o militarismo, a conduta e disciplina. Sendo assim, pode desempenhar um papel importante no processo de resgate da condição de cidadão, no qual o professor também desempenhará uma tarefa primordial no sentido de estabelecer e estimular vínculos que os detentos perderam ao serem privados da sociedade.

Dinamicamente, os professores chegam às primeiras experiências profissionais, na grande maioria, entusiasmados com a cultura acadêmica e, ao se depararem com a cultura escolar e experiencial, sofrem um choque de realidade (Veenman, 1988; Onofre, 2011).

Em síntese, a presença do professor na educação escolar no cárcere assume um papel fundamental que contribui, no geral, com o processo de acesso a direitos e cidadania para os

privados de liberdade na sociedade, sendo, portanto, essencial que a legislação assegure que a educação nas prisões seja realmente efetivada. Além disso, a presença de professores, mesmo que em um âmbito não escolar regular, pode contribuir com a formação do cidadão, requerendo compromissos coletivos para que o espaço educativo tenha as condições necessárias.

3.4 A política de educação desenvolvida nas prisões

Em todo Brasil, a EJA é a modalidade de ensino ofertada nas prisões. Este modelo pode ser considerado o que está presente no Brasil desde o período da colonização, caracterizado e reduzido somente à alfabetização, com o objetivo de doutrinação dos indígenas visando à aceitação da dominação portuguesa. No período da colonização, não havia a preocupação com um ensino humanista ou clássico, como era oferecido a nobreza, mas uma educação segregadora e subserviente (Paiva, 1987).

Ao longo dos anos, a EJA foi sendo reconhecida por meio de movimentos sociais, buscando igualdade e justiça social para as classes menos favorecidas, com o intuito de que fosse oferecida uma educação voltada para a realidade de jovens e adultos a partir de suas experiências pessoais.

Foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, que a EJA teve sua efetivação no espaço escolar como uma modalidade da educação. Vale ressaltar que a EJA é compreendida como uma modalidade de ensino destinada a atender pessoas que não frequentaram a escola na idade apropriada.

Com isso, a EJA é assegurada àqueles educandos que atrasaram a conclusão dos estudos por meio do ensino regular⁶, considerando as desigualdades sociais, econômicas e culturais que impactaram diretamente na sua vida escolar.

Assim, agora é garantido àqueles que não conseguirem frequentar e concluir as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) entre 4 e 17 anos, concluí-las através da EJA. Portanto, é determinado como pré-requisito que o educando da EJA possua idade superior da que seria considerada válida para o ensino regular, como citado no art. 208, isto é, ter idade superior a 15 anos para o Ensino Fundamental e acima de 18 anos para o Ensino Médio.

Paiva (2007) defende que a EJA ser considerada um direito inalienável é resultado de uma conquista recente, pois sua história é muito mais de negação e exclusão do que de garantias

⁶ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a qual ajusta a LDB de 1996, ampliada no Art. 208 a obrigatoriedade do ensino regular aos alunos entre 4 e 17 anos (Brasil, 2009).

legais de escolarização para os adultos. Embora seja vista como um modelo marginalizado, ela corresponde à viabilização de normativas e diretrizes da Educação Básica.

Embora a EJA como um direito é um avanço expressivo, uma conquista da sociedade, ainda não se configurou em políticas públicas como um direito genérico, que não leva em consideração os sujeitos concretos com todas as suas diferenças sociais, culturais, religiosas, produtivas, geracionais etc. Essas diferenças e especificidades exigem políticas focadas em Educação de Jovens e Adultos como solução para seus problemas existentes (Arroyo, 2008).

Sabe-se que, por muito tempo, a educação para jovens e adultos foi vista como um modelo voltado para um grupo social que imaginava ser homogêneo. Consideravam que era voltada para um público com características biopsicossociais bem distintas dos demais públicos que recebiam o ensino regular, por exemplo.

Na pesquisa de Barros Filho (2020), concluiu-se que mesmo com a implementação da EJA em prisões, existem lacunas quanto ao acompanhamento educacional dos indivíduos em situação de privação de liberdade. Essas lacunas revelam que não há um sistema integrador entre educação e sistema penitenciário, o que dificulta o objetivo maior: o processo de reconstrução dos valores dos homens em situação de privação de liberdade.

Esse cenário afeta consideravelmente todo esse processo, pois “a falta de um sistema integrado no âmbito da educação em prisões vem promovendo a descontinuidade das ações educacionais” (Barros Filho, 2020, p. 171), tendo em vista a rotatividade do sistema prisional. Conforme o sujeito privado de liberdade é transferido de penitenciárias, ou conforme muda o regime da sua pena, não é levado em consideração o seu histórico escolar e, com isso, acarretam-se diversas dificuldades, por falta de um sistema integrador.

Por muito tempo, não foram levadas em consideração as particularidades, especificidades e as diversidades dentro desta modalidade, como, por exemplo: gênero, etnia, credo religioso, orientação sexual, situação social, ocupação profissional, espaço geográfico do indivíduo, faixa etária e tampouco se privados de liberdade ou não.

Ao longo dos anos e com avanços das normativas que instituem os métodos educativos no modelo da EJA, fez e faz-se necessário a compreensão destas particularidades e individualidades de cada indivíduo, com intuito de considerar e conhecer as diversidades dos sujeitos.

Nesse sentido, com respeito à compreensão dos diferentes sujeitos da EJA “passou-se a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades, especificidades e armadilhas” (Julião, 2016, p. 35). Agora, mais do que nunca, com os avanços

nos estudos, é necessário compreender melhor esse modelo de ensino, levando em consideração a diversidade de seu público.

No Brasil, depois de muita luta e discussões, foi somente em 2009 e 2010 que foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a oferta da EJA no contexto de privação de liberdade nos estabelecimentos penais pelo Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciárias – CNPCP e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

Estudos de Sauer e Julião (2012) deixam evidente que após a aprovação desta normativa, tornou-se primordial buscar medidas para a construção de políticas públicas que efetivem esse direito, marcando assim uma luta do reconhecimento do direito à educação do sujeito encarcerado.

Vale ressaltar que a educação no sistema penitenciário brasileiro segue um método tradicional do processo de ensino regular para jovens e adultos, logo, resultando em uma educação que podemos chamar de educação implementada extramuros. Isto é, apresenta-se no cárcere, apresenta-se uma escola estabelecida e já definida, que pouco dialoga com as especificidades de cada educando.

As normativas e todos os discursos oficiais que regulamentam essa configuração de educação não são suficientes para o processo de transformação dos privados de liberdade. Como afirmam as pesquisas de Lourenço (2011), Julião (2012) e Onofre (2015), a escola na prisão não se reduz apenas ao ensino formal de saberes curriculares, mas também possibilita também promover sociabilidades, construir redes afetivas, valorizar experiências, melhorar a qualidade de vida dos privados de liberdade naquele espaço, recompor identidades e reconquistar cidadanias.

3.5 Trabalho docente nas prisões

Chegamos ao ponto central desta seção, no qual tratamos do trabalho docente e seus desafios frente à educação no sistema prisional. Agora, já com um arcabouço de informações apresentadas nos subtópicos anteriores, objetivamos apresentar aqui, de acordo com as pesquisas recentes, aquilo que efetivamente é apresentado sobre as perspectivas e os desafios das práticas que envolvem a docência nas prisões.

Ao abordarmos os desafios e os elementos que contribuem para o trabalho docente, é importante compreendermos, também, suas características. De acordo com Tardif (2002), o objeto do trabalho docente são os seres humanos, o que nos leva a caracterizar a docência como um trabalho interativo e relacional, no qual o professor trabalha com indivíduos que possuem

suas peculiaridades individuais, constituídos por suas histórias, ritos, culturas e interesses próprios.

Além disso, o trabalho docente é entendido como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif e Lessard, 2005, p. 8). Logo, entende-se que o trabalho docente é único, inaceitáveis as predefinições de ação e as generalizações.

Tardif (2002) chama nossa atenção ao afirmar que “o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor” (p. 130). Com isso, é importante criar uma conexão efetiva entre professor e aluno, onde a efetividade pode ser vista até mesmo como um elemento mediador ou, no caso da ausência dela, como um elemento bloqueador nos processos de ensino e de aprendizagem.

Como pode ser constatado a partir da afirmação de Tardif (2002), “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo e emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (p. 130). Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008) explicam que “[...] é a partir das experiências afetivas fortes que o “eu-profissional” do professor se constrói e se atualiza” (p. 46).

Tardif (2002) também nos alerta que, devido às especificidades do objeto de trabalho docente, conseqüentemente, as práticas pedagógicas dos professores fundamentam-se em gerenciar relações sociais, tendo em vista que envolvem tensões, dilemas e estratégias de interação, garantindo a necessidade de um investimento pessoal do professor com intuito de potencializar o envolvimento do aluno no processo, com a finalidade de despertar seu interesse pessoal e, assim, evitar desvios que prejudiquem o trabalho docente.

É com base nas definições expressas por Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2008) que entendemos o conceito de trabalho docente, o que nos permitirá caracterizar as funções e atividades atribuídas e desenvolvidas pelos professores, que vão desde o planejamento pedagógico, relação com discentes, familiares, atividades extraclases, até as aulas expositivas dos conteúdos em sala de aula.

Considerando-se que o papel do professor é de suma importância para os processos de ensino e de aprendizagem e, é o professor o mediador dessa ação. Para tal objetivo, buscamos analisar pesquisas nos últimos cinco anos (2018 a 2023), debruçando-nos sobre os bancos de dados em meios gratuitos para a consulta de periódicos que apresentassem uma riqueza de pesquisas.

Para a revisão bibliográfica foram realizadas as etapas: (a) busca no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD; (b) leitura dos títulos, orientadores, anos e programas de pós-graduação vinculados; (c) leitura dos resumos, mapeando objetivos, métodos e resultados.

Essa revisão também contou com os seguintes critérios para exclusão de trabalhos: (a) serem de programas de pós-graduação em direito (b) não tratarem do trabalho docente nas prisões / Educação de Jovens e Adultos nas prisões/subjetividade nas prisões. Com isso, foi possível mapear 17 pesquisas, das quais nos apropriamos para a realização desta revisão bibliográfica de apenas de 6 estudos que nos ofereceram dados e subsídios para uma pesquisa rica em conteúdo, com um olhar voltado para o ensino na modalidade da EJA, formação e trabalho docente.

Os escritos sobre o trabalho docente, nas pesquisas atuais, se concentram, na sua maioria, na educação regular. Nota-se que repetidamente outros cenários e realidades educacionais são desconsiderados (Costa; Carniel, 2022). Os debates e estudos dos processos e assistência educativa nas prisões ainda aparecem em um número menor em comparação com as pesquisas voltadas para a educação escolar regular.

Observamos a escassez de investigações voltadas à educação prisional no Brasil como uma condição que marca a análise e político da pesquisa educacional no país. Além disso, conforme as pesquisas já realizadas, frequentemente, professores optam pela educação prisional para sua jornada de trabalho, por indicação de outros docentes ou por meio de seleções temporárias. Notamos, assim, a falta de interesse próprio por parte dos professores pela área (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018a, 2018b, 2019; Caetano; Butzlaff, 2020; Carvalho *et al.*, 2020).

Nesse cenário, considerando a invisibilidade e a escassez de políticas públicas, o trabalho docente torna-se isolado e com pouco incentivo e valorização. Já adiantamos que o que se comprova é a necessidade de mais pesquisas nessa área, principalmente aquelas voltadas para a abordagem do ensino de Ciências da Natureza para as pessoas em situação de privação de liberdade (Bernardo, 2018; Tavares *et al.*, 2019; Campos; Ireland, 2020; Silva, 2020; Costa; Massena, 2023).

Entretanto, é comum que professores com pouca experiência, sem os conhecimentos necessários ao exercício profissional nesses espaços, sejam enviados para as escolas nas prisões, e, ao se depararem com a realidade, se sintam despreparados para lidar com os desafios. Ainda de acordo com as pesquisas, observamos que os docentes tinham casos raros ou quase nenhum caso de cursos de formação continuada, oferecidos pelas secretarias responsáveis.

A falta de formação continuada dos professores que lecionam em prisões é um problema que vem desde a institucionalização da educação nesse âmbito, acarretando um dos motivos para que os educadores no ambiente prisional se ancorem em manter práticas de uma educação fora do contexto prisional, seguindo um modelo das escolas de ensino regular (Souza, *et al.*, 2020; Pereira, 2011; Magalhães, 2021).

A pesquisa de Oliveira (2021) enfatiza que os problemas relacionados à formação continuada dos professores persistem por anos, pois exigem investimento e interesse de diferentes esferas. A autora ainda ressalta que é importante ser questionado quanto ao currículo dos cursos de formação ofertados, se são realmente voltados para os professores que atuam nos espaços educacionais nas prisões.

Apesar da ausência ou escassez de formação continuada específica voltada para a educação no contexto das prisões, isso não impossibilita os professores de desenvolverem suas práticas inclusivas. Como destaca a pesquisa de Novek (2019), ao relatar que, embora existam inúmeras restrições, vários professores criam pedagogias e métodos orientados para alunos em situação de privação de liberdade.

O professor no contexto das prisões assume uma responsabilidade que vai para além dos aspectos pedagógicos, como na promoção de contribuir com os métodos éticos e morais. Entre o reconhecimento do erro e a busca por uma transformação, é necessário a interação de princípios morais, sociais, dentre outros, para se evoluir em questões de caráter, identidade e reintegração social (Barros Filho, 2020; Lopes, 2019).

E é exatamente na busca por possibilidades, para a implementação de uma pedagogia inclusiva e que gere resultados que contribuam para um recomeço, que surgem os desafios e as dificuldades do trabalho docente dentro das prisões, começando pela abordagem das práticas pedagógicas, o que Marques e Carvalho definem como o “conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos” (2016, p. 123).

Neste contexto, cabe ao professor adotar métodos e ações pedagógicas que se integrem às vivências do cárcere, propondo meios que viabilizem o acesso dos privados de liberdade aos bens culturais sociais e educacionais, com o intuito de tornar os conteúdos assimiláveis e, assim, possibilitar a aprendizagem.

Na pesquisa de Lopes (2019), que objetivou compreender como se constituem os saberes necessários para o exercício da docência, da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, a autora aponta que a ação de se tornar professor nesses espaços envolve desafios que vão para além dos desafios pedagógicos, como uma rotina cercada pelo excesso de rígidas normas da prisão e pelos de tensão do ambiente. Os professores entrevistados

relataram ainda que os saberes da docência foram sendo construídos através de suas experiências, suas práticas e suas reflexões.

Neste âmbito, o trabalho docente é marcado por diversas dificuldades, uma vez que se tratar de um ambiente em condições punitivas. A pesquisa de Barros Filho (2020) aponta exatamente que, a cada dia, surgem novos desafios a serem desvelados no que diz respeito a educação em prisões, provocados por um cenário ameaçado por um autoritarismo que defende com mais rigor e menos direitos, onde direitos são confundidos com privilégios e, conseqüentemente, o senso comum e a escassez do bom senso dos gestores policiais desumanizam os sujeitos em situação de privação de liberdade.

O autoritarismo e as rígidas normas da prisão tornam o trabalho docente mais desafiador, intensificando as dificuldades a serem superadas. Geralmente, o autoritarismo está associado ao dogmatismo, o que significa que se deixar guiar por dogmas ou impô-los, o que impede o pensamento próprio e a autonomia. O autoritarismo é “associado à hierarquia social; seus representantes são considerados indivíduos que apreciam mandar a partir das certezas herdadas dessa hierarquia” (Crochick, 2017, p. 50).

Nesse sentido, Gadotti (1993) enfatiza que pode caracterizar a pedagogia do educador em presídios a contradição em ter que saber lidar com conflitos e com riscos. Sykes (1999) reforça que é preciso estar em concordância com a contradição e manter-se neutro frente às realidades da detenção.

Vale ressaltar que a educação dentro das prisões ocorre em péssimas condições, caracterizada por ser um local extremamente disciplinador e punitivo, ao passo que um ambiente educacional regular, que respira democracia, emancipa e desperta o pensamento crítico dos alunos. Nesse aspecto, de acordo com as pesquisas, notamos a diferença acentuada entre os ambientes educacionais.

Caetano e Butzlaff (2020), em seus estudos, problematizam essas contradições entre os fatores educacionais e punitivos como um dos objetivos principais de sua investigação no Complexo Penitenciário de Charqueadas, no Rio Grande do Sul. As autoras realizam uma reflexão a partir das percepções docentes em diferentes unidades prisionais e concluem que conceder uma significação socioeducativa à escola no âmbito das prisões é considerado um trabalho complexo.

Ainda nesse sentido, Onofre (2016), Menotti (2016) e De Maeyer (2013) abordam em seus estudos que na cultura das penitenciárias estão presentes dois tipos de discursos opostos: um que se volta para os pressupostos da educação escolar, à emancipação, e outro que está

alinhado às regras de segurança, aos métodos punitivos e repressivos, podendo ser considerado até mesmo desumanizante.

Na pesquisa de Ercolano (2019), que investigou o trabalho de dois professores que atuam na educação escolar em prisão e identificou os aspectos potencializadores e limitantes da atividade docente, a autora afirma que “os docentes são tratados pelos agentes penitenciários como detentos” (p. 147), sendo submetidos até mesmo a revistas e detectores de metais, gerando um momento de constrangimento e desconforto.

Os professores identificam a figura do agente penitenciário como um dificultador e muitas das vezes um interceptador da sua prática docente, ainda que esses agentes tenham sido treinados e formados para terem posturas mais rígidas (Ercolano, 2019). Observamos, assim, a desvalorização do trabalho docente nas unidades prisionais.

É inegável a precarização e desvalorização do trabalho docente enquanto atuam em estabelecimentos penais. E vemos fortemente que a educação nas prisões não deve ser “copiada”, ou seja, uma transposição dos métodos desenvolvidos nas escolas regulares. Na pesquisa de José (2019), a autora concluiu que o trabalho docente nas prisões ocorre em “condições frágeis e inadequadas” (p. 222).

José (2019) aborda em sua tese o trabalho do professor que atua nas prisões, estabelecendo uma relação entre as palavras “*cela* de aula” para se referir a “sala de aula”. A autora assevera que a qualidade do trabalho pedagógico depende somente do interesse político e social do professor, já que é de suma importância que os professores estejam dispostos e sensíveis aos problemas de cunho social, abandonando crenças pessoais e preconceitos, com o intuito de que os privados de liberdade ali em condição de alunos, sejam reconhecidos como sujeitos dotados de conhecimento, valores, pensamentos e principalmente de direitos (Onofre; Julião, 2013).

Outro desafio marcante enfrentado pelos professores que atuam na educação escolar voltada aos privados de liberdade, de acordo com a pesquisa de Magalhães (2021), é a heterogeneidade das turmas, em relação a diferença de idade, ao histórico escolar e origem social. O autor ainda aponta como uma dificuldade a evasão escolar prisional, ocasionada pela transferência frequente das pessoas privadas de liberdade para outras unidades prisionais, entre outros desafios.

É válido ressaltar que, assim como as escolas regulares lidam com a evasão escolar, as instituições escolares dentro dos estabelecimentos penais também enfrentam a mesma questão. A menor porcentagem de evasão é apresentada por aqueles que chegam no cárcere analfabetos, pois está relacionada à oportunidade de aprendizagem (Onofre, 2007; Onofre, 2011).

É importante esclarecer que a evasão escolar corresponde à descontinuação da educação escolar. Ao abordar esse problema no contexto das prisões, observa-se que essa situação pode ser ocasionada tanto por parte do próprio estabelecimento penal, em virtude das transferências dos sujeitos privados de liberdade para uma unidade diferente, quanto ocasionada pela progressão de regime de cumprimento de pena ou ainda no caso de desistência por decisão do próprio privado.

Também na pesquisa de Magalhães (2021), o autor, através dos dados coletados, concluiu que a falta de material não oferecido pelo Estado agrava as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores. É o que Onofre (2007) também enfatiza, que as ações educacionais muitas das vezes são desenvolvidas sem recurso algum, sem materiais, o que torna o processo precário.

Apesar da oferta da educação escolar nas unidades prisionais não ser considerado algo tão recente, este ainda é um dos âmbitos mais negligenciados e marginalizados, “principalmente no que se refere à pessoa do professor” (Magalhães, 2021, p. 93). Identifica-se ainda que as ações educacionais se têm desenvolvido sem acompanhamento, sem estrutura adequada, no geral, de forma precária. (Onofre, 2007; Duarte; Sivieri-Pereira, 2018).

Em síntese, é indispensável refletirmos sobre as circunstâncias que cercam todo o processo da prática docente, visto que o papel do professor é fundamental na mediação do conhecimento e no estímulo à construção do pensamento crítico no ambiente escolar.

Embora existam diversas questões a serem aprimoradas e modificadas, a escola e, conseqüentemente, o trabalho docente, pois sem um não existe o outro, esses elementos continuam a ser fundamentais para o resgate da cidadania, muitas vezes, sendo considerados os únicos em favor dos privados de liberdade.

Nesse viés, o trabalho docente nos presídios assume uma grande responsabilidade na formação de indivíduos pensantes, no desenvolvimento da autoestima, no resgate de valores, sonhos, como também no reconhecimento de seus direitos e deveres, acreditando-se e criando-se oportunidades para seu retorno à sociedade.

4 ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Antes de aprofundar este tópico sobre as políticas educacionais/curriculares (normativos e fundamentos) e objetivos do ensino de Ciências da Natureza, é importante que explicitamos o que entendemos como ciência, sinteticamente, a partir de Chassot (2002) e Granger (1994).

Isso nos leva a refletir sobre a ciência propriamente dita. É importante ressaltar que a palavra Ciências vem do termo latino “*scientia*”, que traduzido significa conhecimento. Chassot (2002), define a Ciências como uma linguagem que facilita a humanidade compreender e explicar o mundo natural.

O que vale ressaltar as afirmações de Granger: “A ciência é uma das mais extraordinárias criações do homem, que lhe confere, ao mesmo tempo, poderes e satisfação intelectual, até pela estética que suas explicações lhe proporcionam”. É importante esclarecer que esta área “não é lugar de certezas absolutas.” (1994, p. 113).

Em sua obra, Granger aborda a diferença entre conhecimento científico e saber técnico, algo pouco desmistificado, além de demonstrar como a diversidade de métodos pode contribuir para promover uma versão não relativa da evolução das considerações científicas.

Esse discurso reforça, que a Ciência, é “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (Chassot, 2001, p. 19). Tendo um impacto social, dessa forma, a educação em ciências é apontada como uma propulsora do desenvolvimento. Para isso, as instituições educacionais assumem o papel fundamental na promoção da educação científica, observando as políticas educacionais/curriculares e objetivos formativos.

4.1 O que as políticas educacionais/curriculares dizem sobre o ensino de ciências?

O ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental vem apresentando contradições ao longo da história da educação, herdadas ainda do antigo ginásio e implicadas desde a sua criação como disciplina escolar em 1940 (Krasilchik, 2006).

Com a reforma educacional de 1942, que estabeleceu o ginásio, o intuito foi organizar o ensino secundário em dois ciclos, sendo eles: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos (Montalvão, 2021), e pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 (primeira LDB do Brasil), essas políticas educacionais garantiam que o ensino de ciências fizesse parte do primeiro ciclo do ensino secundário e consideravam as ciências naturais de forma disciplinar. Antes da promulgação dessas leis, a referida disciplina era ministrada apenas nas duas últimas séries do ginásio (Brasil, 1999)

A partir da LDB nº 5.692/1971, o ensino de ciências passou a ser ofertado como uma área do conhecimento no Ensino de 1º Grau, e não mais como uma disciplina isolada. O intuito de proporcionar um ensino com uma perspectiva básica, obrigatória e em áreas de estudo unificadas, enquanto as séries finais começaram a priorizar os componentes curriculares de forma sistemática (Brasil, 1971; Montalvão, 2021).

Considerando os avanços educacionais, a partir da homologação da LDB nº 9.394/1996 e com a organização definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) objetivou-se ofertar um ensino que estivesse integrado ao contexto social, ocasionando assim a organização por grandes áreas, como por exemplo, ciências e tecnologia devem ser abrangidas dentro de um quadro mais amplo, juntando os diferentes campos das ciências e relacionando com as questões sociais (Brasil, 1996; Brasil, 1997).

Em síntese, é importante esclarecer que a LDB e os PCNs, no geral, têm o intuito de ofertar uma educação que não ofereça apenas promova a aprendizagem dos conteúdos científicos, mas também prepare os alunos para o exercício da cidadania e o convívio social. O que vale ressaltar que, esses documentos oficiais apresentam estratégias para tornar o ensino de ciências mais dinâmico e significativo para a vida dos alunos, como: o incentivo a abordagem interdisciplinar, a própria organização do currículo por áreas de ensino e a inclusão de temas transversais.

É perceptível que se propõe que o conhecimento científico deve estar agregado a tecnologia, as questões sociais e ambientais, com o intuito de ser compreendido, além disso, recomenda-se que a área de Ciências Naturais seja organizada em eixos temáticos, com intuito de evitar a fragmentação dos conteúdos. Dessa forma, busca-se a integração dos conhecimentos nas áreas de química, biologia, física, tecnologia, sociedade e cultura (Brasil, 1997).

Com a homologação do novo ensino médio, os PCNs para o ensino médio garantem contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades envolvendo a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva (Brasil, 2020).

Foi através da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que foi incluso na LDB de 1996, o que definiu diretrizes para o ensino médio, e passou a vigorar a seguinte organização curricular:

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)
I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)
II – matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024)

IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024) (Brasil, 1996).

A partir desses pressupostos legais, observamos que os normativos enfatizam a relevância da Ciência ser compreendida, priorizando a abrangência de múltiplos saberes que, conseqüentemente, acarretam a aprendizagem científica. Nos PCNs a interdisciplinaridade é defendida pois considera que existem pontos frágeis entre as disciplinas, desta forma, visa facilitar o diálogo entre elas. Como é explícito, “buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, 2020, p. 4).

Na pesquisa de Rozana Abreu, ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, a pesquisadora defende que a nova proposta curricular não favorece efetivamente na questão de um currículo mais integrado, na “medida em que os seus pressupostos estão associados às relações sociais da sociedade contemporânea, principalmente ao mercado de trabalho e ao mundo produtivo” (Abreu, 2002, p. 4).

Em nível nacional, no Brasil, chega ser perceptível que a inclusão do ensino de ciências como campo do conhecimento em normativos oficiais é consideravelmente recente, desta forma, acarreta diversos problema para a efetivação da educação em ciências, afetando até mesmo a formação de professores e conseqüentemente implica no desenvolvimento e qualidade da educação básica (Batista; Lima, 2017).

Com os avanços das tecnologias e as constantes transformações ocorrendo em todo o mundo, as ciências e os seus estudos também sofrem impactos positivos e avanços significativos, e conseqüentemente reflete na escola, sendo ela uma instituição formadora.

Ao nos debruçarmos sobre as políticas educacionais e curriculares, com intuito de mapearmos quanto ao uso de tecnologia em favor do ensino, podemos citar, os PCN's, defendem que a “tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores” (Brasil, 1998, p. 140).

Outro normativo, que é importante ressaltarmos são às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), os quais, nos Arts. 13, 14 e 39, discorrem sobre o uso das tecnologias na educação:

Art. 13. VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano

escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram.

Art. 14. § 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político pedagógicos.

Art. 39. A modalidade Educação a Distância caracteriza-se pela mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2013).

Subsequentemente, de forma mais ampla, o ensino de Ciências, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental é fortemente relacionado á tecnologia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), datada do ano de 2018, aponta que o ensino de Ciências da Natureza, é constituído por meio da exploração das vivências, saberes, curiosidades e interesses dos alunos em relação ao mundo natural e material. E ensino de Ciências da Natureza e suas tecnologias busca o fortalecimento do ensino científico através da contextualização e experimentação para apreensão e intervenção na realidade (Brasil, 2018).

Diante do exposto, o uso das tecnologias e do conhecimento científico se torna possível, aos alunos, uma melhor compreensão e assimilação dos fenômenos e os conteúdos das Ciências Naturais. Nesse sentido, o seu ensino em todos os graus escolares, se torna mais atrativo quando é articulado com o desenvolvimento científico e tecnológico.

De acordo com esse contexto, a BNCC evidencia que, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza “[...] tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico)” (Brasil, 2018, p. 321). Ainda com base na BNCC, ao logo do Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, por meio de um olhar articulado da biologia, da física e da química, “a contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimento humanos e sociais” (Brasil, p. 549).

Outro aspecto bem pontuado pela BNCC refere-se ás práticas de investigação ao longo do Ensino Médio, que contribuem significativamente para o ensino de Ciências da Natureza e suas tecnologias, como vale ressaltar:

[...] a dimensão investigativa das Ciências da Natureza deve ser enfatizada no Ensino Médio, aproximando os estudantes dos procedimentos e instrumentos de investigação, tais como: identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e **testar hipóteses**, elaborar argumentos e explicações, escolher e **utilizar instrumentos de medida**, planejar e **realizar atividades experimentais e pesquisas de campo**, relatar, avaliar e comunicar conclusões e

desenvolver ações de intervenção, a partir da análise de dados e informações sobre as temáticas da área. (Brasil, 2018, p. 550; grifos nossos).

Um normativo, ainda mais atual, que é importante destacar é a Resolução nº 1 de 4 de outubro de 2022, que dispõe sobre as normas de computação na educação básica – Complemento à BNCC. Destaca no Art. 3 - “Cabe aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal iniciar a implementação desta diretriz até 1 (um) ano após a homologação” (Brasil, 2022). Esta resolução ainda, deixa evidente a preocupação com os saberes docentes, como está bem explicado, que o Ministério da Educação definirá políticas para tal formação, no Art. 4 § 1º “Formação nacional para o desenvolvimento dos saberes docentes para o ensino de Computação na Educação Básica”.

Diante do exposto, podemos ainda articular esses normativos com a literatura, onde encontraremos diversos pesquisadores, do iniciante aos mais renomados, que enfatizam a importância de propostas que enriquecem o ensino de Ciências da Natureza, articulado com o uso das tecnologias e experimentação. Como Gonçalves (2021), ao afirmar que, é muito importante a proposta de novas metodologias no ensino, visando instigar e facilitar o processo que norteia o ensino.

Nas pesquisas de Bertusso *et al* (2020), encontramos diversos recursos inovadores que podem contribuir no processo de aprendizagem no ensino de ciências. Por sua vez, Dourado *et al.* (2014) indicam, como recurso inovador, o uso da tecnologia e que pode se tornar um elo entre docentes e alunos, gerando interações entre eles e o cenário.

Entretanto, também é importante também apontar os percalços, uma vez que o uso da tecnologia encontra diversas limitações, tais como a dificuldade econômica de diversos alunos, e até de professores, que não possuem computador, celular ou qualquer outro recurso tecnológico (Barrera, 2018).

Além disso, Sahb (2016) ainda ressalta, como limitações, a falta de infraestrutura adequada, o despreparo dos professores e da equipe pedagógica, os materiais que chegam à escola por imposição e não por escolha dos professores, bem como a quantidade de material inadequada ao porte das turmas. Esses, entre outros, seriam os principais desafios a serem enfrentados.

Concordamos com Leite e Ribeiro (2012) ao considerarem que, para que se efetue a inclusão das tecnologias e se gere um resultado positivo no ensino, é necessária a união de diversos fatores. Dentre eles, é possível destacar: o domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática; a necessidade de que a escola seja dotada de uma boa estrutura física e material, que possibilite a utilização dessas tecnologias durante as aulas.

Consideramos também que a inclusão de recursos tecnológicos, por si só, não garante a melhoria da qualidade na educação. No entanto, as metodologias alternativas como o uso de tecnologias buscam potencializar novas possibilidades, novas estratégias de aprendizagem, para auxiliar o professor e os estudantes (Albino e Souza, 2016). Muitos autores são mais otimistas e defendem que o uso das tecnologias são uma realidade do mundo contemporâneo e que a sociedade, inclusive os sistemas educacionais, precisa se adaptar (Passero *et al.* 2016), esquecendo-se, no entanto, das especificidades de cada contexto.

Diante do exposto e diante de uma era voltada para o ensino a partir de experimentação e do uso de tecnologias, trazemos como questionamento e reflexão: o que é feito quanto ao ensino de Ciências da Natureza nas unidades prisionais brasileiras? Tendo em vista que, o uso de tecnologias, como: uso de softwares, celulares, jogos digitais, plataformas online e entre outros; além de diversos materiais, que poderiam ser utilizados em aulas experimentais, como: substâncias químicas, reagentes, vidrarias, materiais perfurocortantes e outros, é proibido no contexto prisional, por restrições de segurança.

Desta forma, fica evidente a necessidade de uma proposta educacional que contemple a realidade das prisões e que não comungue com as propostas e diretrizes do ensino regular nas escolas. Como, a reflexão de Julião (2016, p. 39) ao deixar claro que é necessária “uma concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências; [...] que não os deixem se sentir paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social”.

A formação científica nesses espaços precisa ser adaptada às condições específicas, respeitando as limitações institucionais, mas sem perder de vista o objetivo de contribuir para a emancipação dos sujeitos (Julião, 2016; Neves, 2009; Ferreira, 2008). Essa perspectiva exige uma educação que promova a integração entre os saberes teóricos e práticos, permitindo aos indivíduos desenvolver uma visão crítica e criativa do mundo, mesmo em situações de exclusão social.

Em síntese, o ensino de ciências no Brasil avança em direção a uma formação mais integrada e contextualizada, contudo enfrenta desafios significativos relacionados à implementação das políticas públicas e à formação docente. A construção de uma educação científica emancipadora, como defendida por Frigotto (2012) e Saviani (1980), depende de uma articulação mais efetiva entre teoria e prática, currículo e realidade, política e ação pedagógica. Somente assim será possível alcançar uma educação verdadeiramente transformadora, que capacite os sujeitos a compreenderem e intervirem criticamente no mundo em que vivem.

4.2 Antecedentes e o contexto de surgimento do Ensino de Ciências nos PCNs

O histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ensino de Ciências no Brasil reflete a evolução das políticas educacionais e das propostas pedagógicas voltadas para essa área, culminando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seguir, apresentamos um resumo desse percurso:

Antes da criação dos PCNs, o ensino de Ciências era tradicionalmente marcado pela memorização de conceitos e pela abordagem fragmentada das disciplinas (biologia, física e química). Não havia diretrizes nacionais claras para nortear os currículos de forma integrada e interdisciplinar.

Nos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, abriu-se espaço para uma reformulação curricular, com foco em um ensino contextualizado e articulado com as demandas sociais e culturais (Brasil, 1996).

Desta forma, vale ressaltar que, os PCNs foram publicados em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) como um marco na padronização curricular. O objetivo era fornecer orientações gerais para que as escolas elaborassem seus currículos com maior autonomia, mas com base em objetivos comuns.

No ensino de Ciências, os PCNs enfatizaram: A importância da alfabetização científica como forma de capacitar os alunos a compreenderem e interpretar o mundo natural; A interdisciplinaridade entre ciências naturais, tecnologia e questões sociais; A promoção de um ensino que fosse significativo e contextualizado, evitando a fragmentação dos conteúdos; A experimentação e o desenvolvimento do pensamento crítico, destacando o papel das ciências na vida cotidiana; Propostas e competências relacionadas à compreensão dos fenômenos naturais, à aplicação de conhecimentos científicos e à análise de questões ambientais e sociais.

O ensino de ciências no Brasil, desde a implementação dos PCNs, tem buscado consolidar-se como um campo formativo que vá além da simples transmissão de conteúdo, visando a promoção de uma alfabetização científica capaz de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

A ciência, entendida como um instrumento que possibilita a leitura e interpretação do mundo, foi ressignificada nos PCNs, enfatizando a necessidade de contextualizar o ensino e vinculá-lo às experiências sociais, culturais e ambientais dos alunos (Chassot, 2001; Krasilchik, 2006; UNESCO, 2005).

A ciência entendida como um instrumento que possibilita a leitura e interpretação do mundo, foi ressignificada nos PCNs, enfatizando a necessidade de contextualizar o ensino e

vinculá-lo às experiências sociais, culturais e ambientais dos alunos (Chassot, 2001; Krasilchik, 2006; UNESCO, 2005).

Apesar de avanços os PCNs receberam críticas por não apresentarem uma base vinculante, o que resultou em discrepâncias na implementação entre redes de ensino. Além disso, a falta de formação continuada de professores em consonância com os PCNs comprometeu a aplicação das diretrizes em sala de aula.

4.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Ciências

A BNCC é uma política nacional que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 7). Como afirma Macedo (2017) “a BNCC é apresentada como uma política para todos, e a exclusão que ela potencialmente promove é decorrência da ação individual daqueles que são excluídos” (p. 517).

Em 2018, com a homologação da BNCC, o Brasil passou a ter um documento normativo obrigatório que substitui os PCNs como referência curricular. A BNCC reorganizou o ensino de ciências em torno de habilidades e competências essenciais, destacando a formação integral do estudante. No ensino fundamental, ela propõe três eixos estruturantes: vida e evolução, Terra e universo, e tecnologia e sociedade –, os quais buscam integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão holística e crítica da ciência (Brasil, 2018; Cachapuz *et al.*, 2005; Chassot, 2002).

Para o ensino médio, a BNCC integra as ciências naturais (biologia, física e química) em uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, propondo a investigação científica como prática essencial.

Entretanto, críticas a esse documento apontam que ele reforça a orientação do currículo para as demandas do mercado de trabalho, esvaziando a formação integral dos estudantes e distanciando-se do objetivo de uma educação emancipadora (Abreu, 2002; Frigotto, 2012; Onofre, 2017). Essa crítica ganha força quando se considera que as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro frequentemente limitam a implementação efetiva das diretrizes propostas.

Ao analisar a integração das políticas públicas educacionais com as práticas pedagógicas no ensino de ciências, percebe-se que as fragilidades dessa relação decorrem de uma falta de articulação entre as normativas nacionais e as especificidades regionais. Documentos como os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) enfatizam a necessidade de associar o ensino científico às demandas sociais e ambientais locais, mas na prática, essas recomendações

muitas vezes não se materializam devido à precariedade das condições escolares (Brasil, 1997; Sacristán, 2007; UNESCO, 2022).

Essa desconexão reflete uma visão reducionista do currículo que frequentemente privilegia uma abordagem tecnicista, desconsiderando as realidades culturais e socioeconômicas dos estudantes (Julião, 2016; Onofre, 2011; Krasilchik, 2006).

O que vale ressaltar, a articulação teórica no ensino de ciências, por sua vez, deve incorporar perspectivas que reconheçam as contradições inerentes ao sistema educacional e busquem superá-las. Autores como Frigotto (2012) e Saviani (1980) defendem que a educação, enquanto prática social, deve assumir um papel transformador, contribuindo para a emancipação humana e o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos.

Essa visão exige uma ruptura com o modelo educacional tradicional, que tende a perpetuar as desigualdades sociais ao limitar o acesso a uma educação científica de qualidade (Marx, 2003; Engels, 1979; Souza Junior, 2010). Assim, a formação dos estudantes deve priorizar a construção de saberes que dialoguem com a realidade, promovendo a reflexão crítica e a apropriação do conhecimento como ferramenta de transformação social.

Malerba (2017) afirma que a BNCC preconiza a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva está no coração das diretrizes que orientam o currículo e as propostas pedagógicas no Brasil. No entanto, como toda construção histórica, esses documentos não são isentos de influências. Eles carregam os interesses e as visões dos grupos que os criaram, refletindo ideologias que, por vezes, podem afetar a qualidade e a imparcialidade da educação. A educação, por sua vez, está inserida em um contexto de disputas e interesses variados, o que torna o processo de construção ainda mais complexo e desafiador.

Em síntese, o movimento educativo imposto pela BNCC aponta para a aquisição de competências e habilidades, estabelecendo uma ligação entre currículo e avaliação por resultados. Essa abordagem está alinhada às políticas neoliberais, nas quais a educação é reduzida a direitos de aprendizagem mínimos, com o Estado responsável pela oferta de serviços educacionais básicos, acarretando que os indivíduos busquem a autoescolarização.

O debate sobre o ensino de ciências no Brasil continua a se centrar na necessidade de aproximar a educação científica das demandas sociais, como as questões ambientais e a inclusão de práticas experimentais mesmo em contextos desafiadores, como em escolas com poucas condições laboratoriais ou em unidades prisionais.

4.4 A repercussão da BNCC e da contrarreforma do ensino médio no ensino de Ciências da Natureza

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio no Brasil têm sido amplamente debatidas, especialmente em relação às suas implicações para o ensino das Ciências da Natureza. Essas mudanças curriculares foram justificadas com a proposta de flexibilizar o currículo e ampliar a carga horária, buscando atender às demandas contemporâneas da educação. No entanto, há preocupações sobre como essas alterações podem impactar a qualidade e a equidade do ensino de disciplinas como Biologia, Física e Química (Silva, 2018; Siqueira; Moradillo, 2022).

A BNCC para o Ensino Médio foi organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa estrutura propõe uma abordagem interdisciplinar, promovendo maior integração entre as disciplinas. Contudo, há críticas de que essa organização pode levar à superficialidade no tratamento dos conteúdos específicos de cada disciplina, prejudicando a profundidade necessária para a compreensão científica (Macedo, 2022; Silva, 2021).

A reforma do Ensino Médio introduziu os itinerários formativos, permitindo que os estudantes escolham áreas de aprofundamento conforme seus interesses. Embora essa flexibilização possa atender à diversidade individual dos alunos, existe o risco de que nem todas as escolas consigam oferecer todos os itinerários, limitando as opções dos estudantes e potencialmente ampliando desigualdades educacionais, principalmente nas redes públicas e em regiões periféricas (Silva, 2018; Macedo, 2022).

No caso específico das Ciências da Natureza, a integração excessiva das disciplinas pode resultar na diluição de conteúdos essenciais. Por exemplo, a Biologia corre o risco de ser absorvida de maneira superficial dentro da área geral de Ciências da Natureza, comprometendo a formação integral dos estudantes nessa área do conhecimento (Silva, 2021; Siqueira; Moradillo, 2022).

Além disso, a ênfase em competências e habilidades gerais, em detrimento de conteúdo específicos, pode levar a uma formação menos sólida em conceitos fundamentais, dificultando o desenvolvimento do pensamento científico crítico e aprofundado, essencial tanto para a formação cidadã quanto para o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho (Silva, 2021; Siqueira; Moradillo, 2022).

Outro ponto de debate é a desconexão entre as diretrizes propostas e as condições reais das escolas e professores. A precarização da infraestrutura educacional e a carência de laboratórios

e materiais didáticos adequados tornam a implementação de metodologias experimentais um desafio para muitas instituições, especialmente nas redes públicas (Dourado, 2020; Silva, 2021). Como apontam Siqueira e Moradillo (2022), a proposta de uma educação científica significativa não pode ser viabilizada sem investimento adequado em formação docente, infraestrutura e recursos didáticos.

Diante desses desafios, especialistas alertam para a necessidade de garantir que a flexibilização curricular não comprometa a qualidade do ensino das Ciências da Natureza. A formação de professores, a oferta de itinerários formativos de forma equitativa e o investimento na infraestrutura das escolas são elementos fundamentais para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação científica de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica (Macedo, 2022; Siqueira; Moradillo, 2022).

Embora a BNCC e a reforma do Ensino Médio busquem modernizar e tornar o currículo mais dinâmico e atrativo, é imperativo que essas mudanças sejam implementadas com cautela. É necessário que a profundidade e a qualidade do ensino das Ciências da Natureza sejam mantidas, evitando a reprodução de desigualdades educacionais e promovendo uma educação equitativa e de excelência para todos os estudantes brasileiros (Silva, 2018; Dourado, 2020).

4.5 Qual o objetivo do ensino de ciências na formação integral do sujeito?

A prisão reflete um ambiente desafiador, punitivo e cruel, por se tratar de um âmbito cheio de regras, sendo elas institucionais e sociais, as quais são formadas pelos próprios detentos. Logo, diante deste contexto, as pessoas em situação de privação de liberdade, se ancoram no apoio familiar, na religião e na educação, com intuito de superar o lado sóbrio da privação de liberdade.

Nesse sentido, a educação desempenha um papel de extrema importância nesse processo, portanto, é importante esclarecer que, a educação atua como uma ferramenta essencial para a ressignificação da vida dos sujeitos em situação de privação de liberdade.

O que nos leva a concordamos com a ideia de Saviani (1980, p. 129) ao conceituar educação “como uma atividade mediadora no seio da prática social”. Desta forma, tendo a educação como uma prática social é viável perceber a educação como um caminho para a emancipação humana. A educação como prática social busca meios para desenvolver no homem os saberes enquanto sujeito social.

As práticas sociais podem ser identificadas como ações e relações que se mantêm entre os indivíduos com intuito de difundir as normas de vida visando a garantia da sobrevivência (Onofre, 2016). Através dessas relações e interações é possível a construção das identidades e

que se formem para a vida em sociedade. É pertinente que as práticas sociais possibilitam “tanto o enraizar como desenraizar ou levar a criar novas raízes” (Onofre, 2016, p. 47).

Em face deste entendimento, o enraizamento corresponde a busca de manter as tradições vivas, como a visão de mundo, sem abandonar suas origens. Enquanto, o desenraizamento, expropria os sujeitos, que corresponde ao forjar da identidade, transformando jeitos de viver e de ser (Onofre, 2016).

Diante deste discurso e levando em consideração que a principal função da educação escolar é o desenvolvimento omnilateral. O conceito de omnilateralidade se torna importante para reflexões que envolve a educação na prisão, levando em consideração que se trata de uma formação humana que busca uma ruptura de paradigmas, buscando a liberdade. É importante esclarecer que para construir a emancipação humana é necessário a perspectiva do homem omnilateral.

Frigotto (2012) garante que “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa: todos os lados ou dimensões” (p. 265). O autor ainda esclarece que a Educação omnilateral denota que “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (*idem*).

Em face deste entendimento, vale ressaltar que a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana. Segundo Frigotto (2012), os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do indivíduo são encontrados em Marx, Engels, Gramsci e Lukács. Nesse sentido, Marx (1989) esclarece que o:

[...] homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana (p. 197).

A unilateralidade está voltada à formação humana, contudo estar sujeito a um rompimento com a sociedade burguesa, como a divisão social do trabalho, com a alienação e antagonismo social e de classes. A omnilateralidade proclamada por Marx não encontra vertentes na sociedade burguesa.

Diante disso, surge a necessidade de defendermos a educação e, principalmente, o ensino de Ciências da Natureza como direito social. O que se postula com o crescimento da população prisional é a formação desses sujeitos de forma integral, isto significa, a produção do omnilateral.

Tendo em vista que o ensino de ciências estabelece um caminho que possibilita a inovação de ideias e a descobertas científicas. Vale ressaltar que, o conhecimento científico está presente em quase todas as etapas da vida, sendo necessária para a formação pessoal e profissional dos estudantes. A significância e importância do seu ensino está na relação que o aluno cria e estabelece com o meio ambiente (Beuren; Baldo, 2015).

Marx e Engels (1979) compreendem a omni ou onilateralidade como sendo a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho

Souza Junior (2010) comenta que “a absoluta inviabilidade da onilateralidade no âmbito da sociabilidade burguesa, porque a onilateralidade não diz respeito apenas a uma capacidade maior do indivíduo de realizar atividade complexas e diversas”. Desta forma, é considerável que a omnilateralidade caracteriza uma “profunda ruptura com os modos de subjetividade, individualidade e vida social estranha” (Souza Junior, 2010, p. 87).

A oferta do ensino de Ciências da Natureza, aos privados de liberdade, deve ser feita sob a ótica do direito fundamental (já discutido em outro tópico), pois esses sujeitos devem ser concebidos como cidadãos de direitos, como alguém que requer uma educação que os forme em sua omnilateralidade.

Vale salientar que, a omnilateralidade fundamenta-se fortemente nos estudos de Marx e Engels (1978), a qual, defende a educação em sua indissociabilidade com o trabalho deve preparar tanto profissionalmente quanto cientificamente o homem completo. Em relação a isso, Neves (2009) esclarece:

[...] as orientações de Marx e Engels são fundamentais à medida que acreditamos ser possível efetivarmos propostas e projetos que visem, não somente a formação do homem como consumidor, alienado e autômato, unilateral, portanto, mas como sujeito histórico que produz, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade, portanto, omnilateral (Neves, 2009, p. 8884).

Desta forma, essa visão corrobora com um ensino de qualidade e não um escolão cuja principal preocupação, por parte dos estudantes em privação de liberdade, seja remir a pena ou, por parte do sistema prisional, ocupar o tempo ocioso dos privados de liberdade. Acreditamos que o ensino de Ciências da Natureza deve proporcionar aos alunos, em situação de privação de liberdade, vivências significativas de aprendizagem científica, atendendo as peculiaridades do âmbito onde estão inseridos.

Diante das ideias de Marx e Engels (2004) é necessário que a formação do homem supere a oposição entre a formação intelectual e a técnica, levando em consideração que, a atividade prática pode levar a aquisição de experiência tanto como o saber teórico. É importante explicar que os saberes práticos e os saberes teóricos são indispensáveis para a formação omnilateral do sujeito.

O possível desenvolvimento da educação omnilateral e do homem omnilateral estão embasadas na criação de um novo projeto de sociedade. Como aborta Frigotto (2012) “Liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista” (p. 267). Já que, “A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal” (p. 270).

Como alertou Ferreira (2008) “ciência e consciência social tornam-se, portanto, indissociáveis sem a qual não acontece a democratização do saber, a possibilidade do conhecimento e a formação humana” (p. 390). E é exatamente nessa ótica que reafirmamos a necessidade de promover uma formação científica dos sujeitos em situação de privação de liberdade.

Em síntese, Marx (2003) reclamava quanto a necessidade de uma formação que possibilitasse a emancipação humana, uma formação que contribuísse para o indivíduo evoluir todas as suas relações humanas com o mundo onde está inserido. Embora, essa formação, só seria dada a partir da emancipação total de todos os sentidos da vida humana.

O que vale ressaltar, que até a atualidade é vivenciado um momento em que a desigualdade e a pobreza social, superam as expectativas, com números exorbitantes de sujeitos que são dominados a um processo de desumanização e a consequência disso é o distanciamento da apropriação de bens materiais e intelectuais.

Desta forma, acreditamos que ainda há muitos fatores a serem aprimorados para então termos uma formação como Marx cita, que contribua para o pelo desenvolvimento humano. E é nesse sentido que convém lutar e estabelecer o objetivo do ensino de Ciências da Natureza aos privados de liberdade, que seja comprometido com o desenvolvimento do pensamento crítico visando a liberdade humana, na qual o homem esteja livre da exploração do próprio homem, refletindo isso na sociedade.

5 MÉTODO DA PESQUISA

A educação nunca parte do nada e negar isso é um dos grandes perigos quando se é educador em espaço de privação de liberdade (De Maeyer, 2013, p. 39).

Esta sessão esclarece a escolha da metodologia e todo o aporte teórico-metodológico em que se fundamenta esta pesquisa e como se deram os procedimentos para gerar condições favoráveis para a produção de informações, frutos desta pesquisa. No primeiro tópico, trazemos um arcabouço de informações pertinentes que sustentam nosso caminho metodológico e epistemológico, deixando evidente que nosso método pressupõe todo um processo de produção de conhecimento e que carrega uma concepção ontológica.

5.1 Aspectos Teóricos Metodológicos

Esse trabalho objetivou analisar como vem se desenvolvendo a educação escolar e o ensino de Ciências (Naturais e Biológicas) no contexto da unidade prisional, a partir de uma perspectiva filosófica transformadora, pois, segundo Creswell (2021), esta perspectiva defende que a pesquisa esteja interligada à política e a um plano de mudança política que confronte a opressão social em todos os seus níveis de ocorrência.

Para a construção deste estudo e para que possamos alcançar nossos objetivos, foi importante discutirmos os referenciais que nortearam este processo da pesquisa. Deste modo, neste tópico, tratamos dos aspectos teóricos metodológicos, apresentando o enfoque e a abordagem subjacente ao método, os instrumentos de operacionalização, que se trata das técnicas e, por fim, a criatividade da pesquisadora, com intuito de expor suas experiências e suas reflexões (Deslandes *et al.*, 2009) acerca da realidade e seu desvelamento.

A educação escolar no contexto prisional apresenta certas especificidades, dada a sua lógica de funcionamento, a qual trata de um ambiente extremamente restritivo e privativo/punitivo, onde se desenvolve um processo educacional que, em tese, deveria visar a emancipação e humanização dos sujeitos.

Sendo assim, acreditamos que tais especificidades foram observadas e analisadas nesta pesquisa, evidenciando a escolha de um método que permitiu evidenciar “aquilo que o discurso dominante esconde” (Cury, 1985, p. 17) o processo de exclusão educacional. A partir deste pressuposto, caminhamos em direção a um processo metodológico que forneceu possibilidades de construção de informações e respostas às indagações que nos motivaram a este estudo,

possibilitando, ainda, a compreensão do tema pesquisado em um município no Sul do Amazonas.

Assim, optamos por seguir os pressupostos da Psicologia Sócio-histórica (PSH), que se fundamenta no materialismo histórico-dialético, a qual trata do método desenvolvido por Marx, consistindo, portanto, em um movimento que possibilita “[...] captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima” com o intuito de que seu resultado consiga “expor adequadamente o movimento real” (Marx, 1985, p. 20).

Frigotto (1991) ressalta a relevância do materialismo histórico-dialético para a elaboração de um conhecimento crítico no qual tenhamos a consistência de conhecer o objeto pesquisado. A reflexão, quando dialética, tem potencial teórico-metodológico para abrir e expandir zonas de desenvolvimento profissional que gestam possibilidades de transformar o professor em ‘ser para si’, compondo, assim, instrumento (mediação) e resultado (capacidade psicológica) da formação crítica de professores (Carvalho, 2012).

Logo, fica evidente que esse caminho metodológico possibilita entender a realidade “[...] como estando em mudança, transformação e desenvolvimento constantes, e no qual se procura encontrar a ligação íntima formando um todo entre esse movimento e esse desenvolvimento” (Engels, 2011, p. 71). Nesta perspectiva, a realidade é compreendida como multideterminada, na qual os sujeitos são compreendidos em seu processo histórico, portanto, em movimento de constante transformação.

A perspectiva do materialismo dialético implica que o pesquisador “deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa”. Consideramos que o método possibilita a apreensão da essência, aquilo que representa a “coisa em si”. Acredita-se que, na essência do objeto, é possível encontrar a “oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente” (Kosik, 1976, p. 17).

É importante esclarecermos a distinção entre aparência e essência. Kosik (1976) explana que a aparência “se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência”. Desta forma, o fenômeno assume o ponto de partida da investigação, contudo, encontrar a essência é o principal objetivo. Ressalta-se ainda que, caso esse pressuposto seja ignorado, nos deparamos com o risco de o sujeito se perder na “pseudoconcreticidade”, onde “o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (Kosik, 1976, p. 16).

A pesquisa acerca da educação escolar no contexto das prisões ganha relevância por permitir não somente a compreensão do cenário, da aplicabilidade das normativas e de todo um

movimento político, mas, principalmente, para se compreender as singularidades e especificidades do trabalho docente e a essência dos processos educacionais que se desenvolvem no contexto privativo de liberdade.

Esses caminhos epistemológicos nos orientam a compreender fenômenos condicionantes de natureza histórica, social (Marx, 2017) e cultural que nos tornam humanos, a partir da qual a PSH, chamada também de psicologia histórico-cultural, contribui para a compreensão do pensamento, da linguagem, da consciência, das significações e demais marcas constituintes do humano (Silva, 2021).

Ao estudar qualquer objeto associado à educação, sabe-se que o pesquisador pode se deparar com dois percursos teórico-metodológicos, sendo eles: as teorias não-críticas, que correspondem àquelas que “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma”; ou, as teorias críticas, que, por sua vez, são aquelas que “se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (Saviani, 2008, p. 05).

A PSH sustenta uma postura crítica, de acordo com seus fundamentos epistemológicos e teóricos. A crítica constante pode ser considerada como um princípio metodológico (Mészáros, 2013). Deste modo, a PSH fundamenta-se no marxismo e tem o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método (Bock, 2007), onde o homem assume um papel ativo, social e histórico.

É perceptível a complexidade que envolve o objeto de estudo desta pesquisa, o que desperta o interesse e o compromisso com a luta das desigualdades em sociedade. Assim, partindo do pressuposto de que não há neutralidade no fazer científico, assumimos como compromisso ético e político, não somente a compreensão das formas perversas e excludentes de estruturação de nossa sociedade, mas almejamos e lutamos pela superação deste modelo societário, baseado na exploração do homem pelo próprio homem, questões estas que demandam a adoção de uma postura crítica de pesquisa em educação.

Neste sentido, compartilhamos do conjunto de premissas que concebe que a sociedade se organiza sobre relações em que há dominação de uma classe sobre outra e de grupos sociais sobre outros. Desta forma, propõe-se a necessidade de superação dessa sociedade. Com isso, enfatiza-se que “todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações” (Duarte, 2006, p. 94).

É importante esclarecermos que, em oposição às ideias do feudalismo, surge o liberalismo, ideologia essa fundamental do capitalismo. Conforme a óptica liberal, o indivíduo é valorizado e considera-se que cada indivíduo é um ser moral, constituído de direitos provenientes da natureza humana, direitos esses de propriedade, segurança, liberdade e igualdade (Bock, 2007).

Nota-se que foi através do desenvolvimento do capitalismo que foram sendo construídos e tomando força as ideias liberais. Essas ideias se ancoram a partir da noção de natureza humana, que prega a igualdade e exige liberdade, como condição para desenvolver as potencialidades individuais como seres humanos. (Bock, 2007), embora se pregue uma inclusão perversa, destacando a contradição capital x trabalho, a qual gesta uma sociedade desigual.

Temos a clareza de que o capitalismo só se sustenta a partir da desigualdade, gerando uma sociedade totalmente desigual, naturalizando a ideia de que “somos livres desde que saibamos o lugar que ocupamos”. Carrega consigo a liberdade, porém uma liberdade frágil e falsa, a qual podemos até considerar como uma liberdade condicionada, sendo aceita até certo ponto. E é importante que possamos trazer isso em dados a partir da aproximação com os sujeitos, com intuito de caminharmos em direção ao sujeito e apreender as contradições que constituem aquele sujeito particular.

Desta forma, o liberalismo provocou questionamentos e reflexões quanto às hierarquias sociais e das desigualdades. Frente às desigualdades sociais do mundo moderno, o liberalismo se promoveu construindo a noção de “diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade “igualmente” lhe oferece.” (Bock, 2007, p. 20).

Diante disto, o ser humano é posto perante o mundo social e deve se adaptar ao mesmo, tendo em vista que se trata de um “mundo estranho ao nosso eu” (Bock, 2007, p. 22). Com isso, fica naturalizado o fenômeno psicológico, e acredita-se que este se desenvolve ao longo do tempo, onde se reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens.

Consequentemente, para a PSH, ao abordarmos o fenômeno psicológico, é fundamental falar da sociedade, da subjetividade humana e da objetividade em que vivem os homens, tendo em vista que os fenômenos psicológicos não podem ser pensados como independentes do processo histórico que os constitui (Bock *et al.*, 2022).

As capacidades humanas devem ser vistas como algo que surge após uma série de transformações qualitativas. Cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico, e não natural. O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela

atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundirem (2004, p. 6).

Essa “humanidade” ou “desumanização” são ambas produzidas social e culturalmente, estando portando, ligadas intimamente às formas como os homens vivem, produzem e significam suas experiências. Humanidade do homem está na cultura, nas relações sociais e nas formas de produção da vida. É lá que o homem vai buscar os elementos para sua constituição (Bock, 2004, p. 9).

Compreendemos que o sujeito está inserido em uma totalidade, em múltipla dimensão nessa totalidade, de modo que o processo social deve ser compreendido na sua totalidade e, principalmente, em seus diversos aspectos, através de uma perspectiva dialética, por constituir o movimento da realidade (Bock *et al.*, 2022).

É importante ressaltar que reconhecer a totalidade corresponde a que “nada pode ser compreendido de modo isolado”. Conseqüentemente, surtirá o efeito que será levado em consideração, em que o “sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto”, ou seja, “como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade” (Tonet, 2013, p. 116).

Para a PSH, esses movimentos contribuem para dar significações constituídas como linguagem e como expressão de afetos, também como formulações valoradas e as formas de entender e explicar a realidade. Sabe-se que todos esses aspectos são produzidos pelos sujeitos históricos nas relações sociais, o que se ressalta é que são produções de natureza subjetiva/objetiva.

Vale ressaltar ainda que a objetivação e subjetividade estão interligadas e se relacionam dialeticamente, estabelecendo uma à outra, sem se limitar a uma só. Porém, é possível entendermos a desigualdade social a partir de cada dimensão. Dar visibilidade às significações, formadas a partir das relações e dos processos humanos, nos abre caminhos para uma compreensão melhor de como a desigualdade social se reproduz e se mantém na sociedade sem nos coagirmos com ela.

Além disso, para que possamos compreender o “mundo interno”, é necessário entendermos questões do “mundo externo”, tendo em vista que são processos de um movimento no qual o homem é o principal gerador de modificações e construções do mundo (Bock, 2007). De acordo com estudos de Bock (2007), a autora afirma que o fenômeno psicológico deve ser compreendido como construção individual do social, sendo visto como subjetividade, a qual foi gerada como um “produto” que se constituiu a partir da relação com o mundo material e social.

Nesse sentido, entendemos e concordamos quando Tonet (2012) aponta que existe “uma determinação recíproca entre o que está fora e o que está dentro do sujeito” (p. 53), pois as estratégias de dominação e conformação dos sujeitos não se dão apenas no plano político, sociológico ou ideológico, mas também no plano psicossocial.

Vale salientar que é importante aportarmos a necessidade de enfatizar a articulação da consciência do indivíduo concreto à consciência do ser social. Acredita Leontiev (1978) que “a consciência em seu caráter imediato é o quadro do mundo que se revela ao sujeito, no qual ele próprio está incluído, assim como suas ações e estados” (p. 99).

Pode-se considerar que a consciência é um fenômeno eminentemente psíquico, pois se configura como reflexo da atividade concreta no mundo e assim corresponde à visão do materialismo dialético. É válido esclarecermos que a consciência é um fenômeno caracteristicamente humano (Leontiev, 1978; Lukács, 2013).

A consciência é definida a partir do ponto de vista da sua condição social, assim, fica evidente que a consciência não é um fenômeno isolado e se relaciona com diversos fatores presentes na gênese da humanização, sendo a consciência tratada como uma qualidade psíquica (Furtado *et al.*, 2022).

Assim, Lukács (2013) trata o paradoxo, a consciência, a produção da ontologia e a transformação como uma forma de humanização que está dialeticamente associada com as condições materiais de sobrevivência e com o movimento de apropriação do si-mesmo como condição da construção do ser consciente de si.

Essas necessidades humanas são historicamente produzidas, de modo que o homem produz a sua existência por meio do trabalho. Portanto, pode-se considerar que existem três dimensões essenciais do homem, sendo elas: a necessidade, o trabalho e a socialidade (Chatelet, 1962), tendo em vista que o fruto do trabalho humano é conduzido pelas condições de dominação mediadas pelas relações de produção (Marx; Engels, 2002). É exatamente nesta configuração que se dá, de um modo fenomênico e paradoxal, a mudança do ser-em-si ao ser-para-si do gênero (Lukács, 2013).

Em síntese, é bem verdade que o sujeito é determinado por múltiplos determinantes. O que vale ressaltar é que o sujeito, ao mesmo tempo que é único, é histórico e social. Isso reflete a relação do indivíduo e sociedade; indivíduo e cultura, ou seja, relações sociais que situam o homem na sua historicidade, tendo em vista que o homem vai se constituindo ao longo de sua história, produzindo domínios materiais e espirituais, logo, objeto e ideias (Bock, 2007).

Entendemos que o conjunto de ideias trata das crenças, valores e conhecimentos produzidos, o que nos faz refletir sobre o conceito de homem, segundo Marx, onde o homem é

um ser que existe empiricamente, enfatizando o homem como um ser natural que se desenvolve na natureza e, por isso, situa-se submetido a dependência, logo, e conseqüentemente, é obrigado a se adaptar aos objetos que lhe são exteriores (Marx, 1996).

5.2 Categorias

Na PSH, as categorias são construtos intelectivos que se constituem, para efeito desta pesquisa, como de extrema importância para explicar a realidade, possibilitando, assim, respostas e características do sujeito e do cenário que queremos compreender. Desta forma, compreendemos que, “[...] as categorias permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo” (Aguiar; Machado, 2016, p. 263).

Conforme defendido por Aguiar (2007); Aguiar, Ozella (2013); Aguiar *et al.*, (2015); Aguiar; Machado (2016); Aguiar *et al.*, (2021), iremos nos apropriar das seguintes categorias: **historicidade**, tendo em vista a importância de entender o que vai constituir esse movimento histórico; **totalidade**, partindo de uma percepção de que existe um todo que constitui aquele movimento, pois, para entender os sentidos e significados é necessário analisarmos a totalidade; **contradições**, que se destaca como critérios, o que nos leva a negar o aparente; e, por fim, categoria de **mediação**, a qual nos possibilita uma análise não dicotômica da realidade.

Ao abordarmos o pensamento categorial, surgem possibilidades de descobrir a realidade da docência, o que também inclui as significações da atividade que são produzidas pelos professores (Aguiar; Machado, 2016), pois, “as categorias norteiam a interpretação, tanto dos fenômenos mais complexos, que têm maior abrangência e expressam um momento de maior abstração, de articulação com o todo, quanto dos menos complexos” (Aguiar; Machado, 2016, p. 264).

A categoria **Historicidade** é importante para a construção desta pesquisa por apresentar caráter ontológico, o que nada mais é que através do processo histórico do tornar-se humano que surge o trabalho como algo específico do homem. O “ser social” se constitui humano na sua relação com a natureza e com os outros homens e, através dessas relações, constrói sua própria história (Aguiar; Machado, 2016).

O homem que constrói sua história trabalha ao se negar como animal, o que se pode considerar essencialmente histórico e é “o único a sê-lo: a natureza e o animal não têm história propriamente dita” (Kojève, 2002, p. 472). Desta forma, vale ressaltar que é necessário estar atento, para que a historicidade não seja considerada como uma sucessão de fatos ocorridos, um movimento sem sentido (Lukács, 1979).

É importante esclarecer que a historicidade se refere a um movimento “determinado por relações de forças dialeticamente articuladas” (Aguiar; Machado, 2016, p. 264). Esse movimento se constitui no próprio cotidiano, considerados até mesmo como triviais e comuns, mas constituídos pela totalidade histórica, em movimento, de um determinado período.

Neste sentido, nota-se a necessidade e a importância de compreender a história de cada sujeito individual, a sua história social, tendo em vista que, na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, o sujeito é entendido como ser que se constituiu através da relação dialética, além de possibilitar-nos apontar para a importância da questão dos direitos sociais e sua observância por meio de políticas públicas.

Assim, na busca por compreensões da realidade e do sujeito, podemos questionar: “o que é?” e, assim, dar lugar a questões como: “Como surgiu? como se movimentou e se transformou?” “De que sociedade se fala?” “O que se pretende com um projeto para essa sociedade?” (Aguiar, Ozella, 2013; Aguiar *et al.*, 2015; Gonçalves, Rosa, 2022), com o intuito de compreender como se constituiu todo o processo de transformação.

Para a compreensão da categoria historicidade, é importante termos um olhar sobre o quanto a historicidade é objetiva, a qual é dada pela materialidade das relações sociais em cada contexto, consideradas como relações de classe; a historicidade é subjetiva, abordada pela vivência do sujeito, podendo ser contraditória e atravessada pela alienação na sociedade capitalista; e é subjetiva-objetiva, sendo dada pela relação de opressão, assim produzindo uma dialética subjetividade-objetividade (Gonçalves, Rosa, 2022).

Desta forma, faz-se necessário observar o sujeito à luz da totalidade, ou seja, à luz do currículo, das regras carcerárias, do discurso do poder, da justiça, da ideologia, da política pública do município e, por fim, à luz daquele momento. Ou seja, é importante que se tenha um olhar para as mediações que constituem o sujeito.

A relação que a historicidade do indivíduo tem com a totalidade é marcada como mediação, que podemos considerar como síntese da relação dialética com o social (Aguiar *et al.*, 2015). Desta forma, é fundamental termos clareza de quem é o sujeito, quem é o professor que enfrenta os desafios da educação escolar, ao ensinar ciências, nas prisões e que movimento aconteceu para que este professor chegue neste âmbito.

A categoria da **Totalidade** não se limita apenas ao individual, pelo contrário, ela compreende a realidade sob uma ótica ampla. Cury (1989) entende e assegura que se formos adotar a educação como processo particular da realidade, estaremos considerando-a como universo separado. A totalidade, com relação à educação, se cria a partir da interação de

elementos determinantes e já determinados, como a contínua dialeção entre as relações de produção e a produção de relações sociais (Cury, 1989).

Podemos ainda considerar que a totalidade é o elemento fundamental que contribui para a diferenciação da teoria marxista das demais teorias sociais, delimitando assim a apropriação de teoria. De forma geral, com relação ao princípio teórico-metodológico, aceitar a totalidade significa que “nada pode ser compreendido de modo isolado”. À vista disso, o “sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto”, assim dizendo, “como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade” (Tonet, 2013, p. 116).

Conforme a visão dialética, a totalidade pode ser entendida como dinâmica e, conseqüentemente, por estar sempre em transformação, apresenta também uma característica contraditória, assumindo um caráter importante, tendo em vista que se não acontecesse contradição, “as totalidades seriam totalidades inertes, mortas” (Netto, 2011, p. 57). Com isso, a contínua transformação é colocada em destaque a partir do momento em que o sujeito é posto na condição de apreender a “natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções”, em que estas partículas são particulares de cada totalidade.

Outra categoria que é levada em consideração na PSH, para apreensão das significações dos sujeitos no âmbito da subjetividade, é a categoria da **Contradição**. Sabe-se que a educação se encontra circunscrita numa sociedade marcada e estruturada pela luta entre a classe dominante e a classe explorada e, conseqüentemente, carrega as contradições existentes na sociedade. As contradições estão presentes no movimento dialético das múltiplas determinações, as quais constituem a realidade. Cury (1985, p. 27) garante que a contradição “é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real”.

Podemos apontar esta categoria como indicador para compreendermos as contradições existentes no âmbito das prisões, tendo em vista que está categoria nega o aparente, nos levando a tomar o empírico de forma que possamos compreender o que está além do visível. Para Cury (1989), a contradição tida como princípio dinâmico de análise da educação pode contribuir não só com o que pode ser mudado, mas para onde o que está mudando pode ser direcionado.

Já com relação a categoria da **Mediação**, a partir do olhar da sociedade, as mediações se materializam e absorvem as ideias no mesmo momento que significam e dão luz às ações (Cury, 1989). Com relação à educação, ela organiza e media as ações executadas na prática social, logo, filtra a leitura das relações sociais, o que corresponde ao intelectual, como se passa a prática social.

O que faz com que o sujeito pense de tal modo? Para responder este questionamento, entre outros, é importante entender as mediações que constituem esse sujeito. Outro ponto relevante, que é importante apontarmos, é a concepção de mundo. Desta forma, considera-se que são os intelectuais que se encarregam, no nível estrutural, de causar a tomada de consciência nos sujeitos (Cury, 1989). No que corresponde ao estudo do trabalho docente e da subjetividade, esta categoria propulsiona entender que as dimensões não podem ser apreendidas de maneira dissociada, tornando-se necessário serem “[...] compreendidas como unidade” (Aguilar; Machado, 2016, p. 264).

Em síntese, Cury (1989) nos sugere que é necessário refletir sobre os elementos que compõem as ideias, as instituições, o material, o ritual e os agentes, tendo em vista que esses são os elementos que compõem a dialética e a contrariedade da Educação. À vista disso, considera que parte do homem ser considerado um conjunto de relações sociais, quando ele passa a se tornar sujeito-objeto da educação.

Essas categorias vêm para explicar algo que existe na realidade e para afirmar que o sujeito é histórico, que este sujeito se movimenta historicamente e, conseqüentemente, o sujeito excluído vive suas contradições dentro da sociedade. Desta forma, as categorias nos possibilitam nos apropriar do cenário real, contribuindo de forma expressiva para responder nossos questionamentos e os objetivos desta pesquisa.

5.3 Características metodológicas

A pesquisa realizada apropria-se da abordagem qualitativa, a qual, está abordagem “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21).

Adotando-se este pressuposto qualitativo, com intuito de compreendermos as significações e todo o movimento dialético que formam o “ser professor”, daqueles que atuam dentro de estabelecimentos penais, fez-se necessário tomarmos a entrevista semiestruturada com gravação de voz como instrumento para produção de dados e assim de conhecimento. É importante esclarecermos que tal escolha se deu principalmente por seu caráter interativo.

Tendo em vista que, “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (Duarte, 2004, p. 2015). Logo, se fez necessário a elaboração de um roteiro

(disponível no apêndice), que encaminhou a conversa entre pesquisadora e colaboradores da pesquisa.

Vale ressaltar, que houve um esforço a fim de que as entrevistas obtivessem com máxima acuracidade as informações, desta forma, buscamos permitir que durante o processo da entrevista aflorasse as subjetividades dos colaboradores da pesquisa, possibilitando a exposição de percepções que contribuísse para uma análise para além dos significados aparentes.

Além disso, a entrevista assumiu o caráter semiestruturado, tendo em vista que, ela permitiu a pesquisadora fazer adequações conforme o processo de produção de conhecimento, de maneira que a pesquisadora organizou “um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerhardt *et al.*, 2009, p. 72).

As entrevistas foram realizadas com 5 colaboradores, sendo: 2 (dois) professores, 2 (duas) pedagogas e 1 (um) diretor da Unidade Prisional. Mais adiante trazemos detalhes do perfil deles. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Importante destacarmos que as entrevistas das duas pedagogas e de uma professora aconteceram no prédio da escola regular, enquanto, a entrevista com o diretor (na sala dele) e um professor (em um pequeno intervalo após uma aula) ocorreram nas repartições da unidade prisional.

A maior dificuldade nesta etapa da pesquisa adveio por duas razões principais: i) os professores só poderiam permanecer nas repartições da unidade prisional durante as suas respectivas aulas e, por eles trabalharem em outras escolas em horários diferentes; ii) os colaboradores se sentiam à-vontades para conversar e darem suas opiniões fora da unidade. Após muitas idas e vindas, alguns encontros remarcados devido a imprevistos de última hora e várias tentativas de ajustes de horários, conseguimos conversar/entrevistar os profissionais da educação que atuam na unidade.

De acordo com o método e os objetivos desta pesquisa, consideramos importante o uso do diário de campo, como meio de registros da rotina cotidiana, das práticas adotadas pelos(as) professores(as) e qualquer eventualidade. O diário de campo se fez necessário com o intuito de registrarmos o maior número possível de informações, detalhes, sensações e até mesmo emoções, tendo em vista que houve momentos em que o gravador e câmera não conseguirão captar os movimentos, os cheiros, os comentários espontâneos e outras casualidades (Bogdan; Biklen, 1994).

É importante esclarecermos que o diário de campo é visto como um instrumento para registro de dados que se dá a partir do período de permanência no campo. Desta forma, consideramos que pode se configurar tal como “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150).

Este instrumento foi relevante, pois enriquecemos a pesquisa com detalhes do contexto prisional estudado, tendo em vista que, acreditamos que este estudo possa contribuir para novas pesquisas que envolvem a temática ou até mesmo pesquisas do contexto amazônico, por se tratar de uma prisão de um município do Amazonas.

5.4 Núcleos de significação para apreensão das significações dos sujeitos

É importante salientarmos que na teoria Vigotskiana, a linguagem e o pensamento têm origem social, logo, o desenvolvimento cognitivo se constitui em um movimento dialética com o meio social e cultural em que este indivíduo está inserido. Como Vygotsky bem afirma:

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos (Vygotsky 2001, p. 161).

Diante disso, a formação das funções psíquicas superiores sucede do plano intersíquico, que corresponde ao social, para o intrapsíquico, que por sua vez corresponde ao subjetivo, de forma que é na interação com os outros indivíduos e com o mundo que ocorre a transformação do ser biológico em ser sócio-histórico (Vygotsky, 2009). Vale esclarecer que, esse movimento de reconstrução interna de operações externas é denominado de internalização, de acordo com os estudos de Vygotsky (1991).

Neste sentido, é necessário destacar que a formação do indivíduo não pode ser considerada como uma “mera transposição do social”, tendo em vista que “o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 225). Em síntese, de acordo com essa perspectiva, o indivíduo constitui-se a partir de relações dialéticas e dialógicas com o outro e com o mundo, constantemente.

Os núcleos de significações surgem dos fundamentos da psicologia humana - estudos de Vygotsky (1996), a qual, embasa este método de análise, em que mostra a estreita relação, ou seja, a unidade dialética entre pensamento e linguagem. Ao falar, o sujeito está de algum modo objetivando o seu pensamento, desta forma, temos a categoria sentido e significado. Não estamos abordando as significações como um termo do senso comum, porém, trata-se dos

sentidos e significados como categoria potente para nos ajudar a entender quem é e como se constituiu o sujeito.

Aguiar e Ozella (2013) apontam esses fundamentos ao abordarem quanto a necessidade de um método que possa ir além de sua função instrumental, possibilitando compreender não só a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição desse sujeito e desta forma, produzindo conhecimento que se aproxime do concreto. Vygotsky (1996) resume a importância de um método que desse conta da complexidade de compreender o homem e suas funções psicológicas.

O “sentido e significado são momentos de um processo de constituição do sujeito, no entanto, não são dicotômicos, posto que o sentido não é sem o significado e o significado não é sem o sentido” (Voigt; Aguiar, 2017, p. 733). À vista disso, o homem constrói o seu mundo psicológico através da sua relação com o ambiente sociocultural, e “[...] esse é um processo no qual o ser humano objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo, em que torna subjetiva a realidade objetiva, por meio da capacidade de registro afetivo de suas experiências.” (Aguiar, 2009, p. 57). Nesse processo, a palavra surge como síntese do movimento entre a linguagem e o pensamento, constituindo a materialização do pensamento verbalizado.

Assim, buscamos justificar a escolha do método de análise, a qual, tivemos o movimento de análise desta pesquisa baseada na proposta de núcleo de significações, com o intuito de esclarecer o processo dialético de apreensão das significações produzidas ao longo de todo processo desta pesquisa.

É importante esclarecermos que *significações*, aqui abordadas, se referem à articulação dialética entre sentidos e significados, demonstrando que o “indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias” (Aguiar, *et al.* 2021, p. 3).

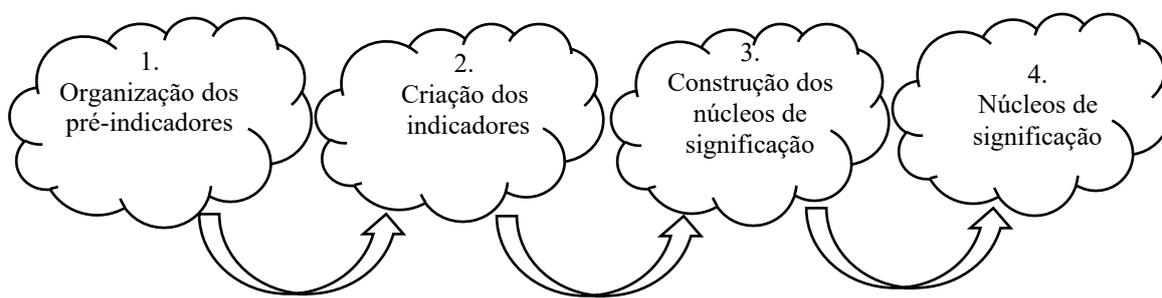
Tendo em vista que destacamos a importância da palavra, não qualquer palavra, à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à *palavra com significado* (Vigotski, 2001). Assim, seu maior objetivo está associado “ao fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema” (Duarte; Barros, 2006, p. 63). O que nesta pesquisa, buscamos compreender movimentos inerentes da educação escolar dentro de uma unidade prisional.

É importante ressaltarmos que este movimento de análise se baseia fortemente no materialismo histórico-dialético e na perspectiva sócio-histórica, como bem frisou Cury (2000) ao declarar que o materialismo histórico-dialético se diferencia da metodologia formal da ciência burguesa, tendo em vista que ele assume a busca pela totalidade e suas investigações

sobre a realidade, com intuito de revelar o movimento histórico e suas contradições, bem como as possibilidades para sua superação.

Posto isto, com base nos fundamentos epistemológicos desta perspectiva e visando ao processo de apreensão das significações, optamos pelo que corresponde a análise a partir dos *núcleos de significação*, constituídos pelos sujeitos frente à realidade na qual atuam, tendo em vista que cada sujeito é único. Nos estudos de Aguiar e Ozella (2006, 2013), as autoras buscaram explicitar este recurso com o intuito de que pudesse ajudar na apropriação das significações. A referida metodologia pode ser constituída pelos seguintes procedimentos de análise, resumidos na Figura 1:

Figura 1 – Diagrama dos procedimentos para uma análise a partir dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006, 2013); Aguiar *et al.* (2015); Aguiar; Machado (2016); Aguiar *et al.* (2021).



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Desta forma, fica claro a compreensão dos procedimentos que devem ser seguidos para uma análise através da metodologia dos núcleos de significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013), sendo: 1. frisar e organizar os pré-indicadores, filtrados de acordo com a sua relevância para a compreensão dos objetivos; 2. criar os indicadores através da conjunção dos pré-indicadores, como também selecionar trechos que ilustrem e esclareçam os indicadores propostos; 3. construir os núcleos de significação através da conexão dos diferentes significados sistematizados através dos indicadores; e, por fim, 4. analisar os núcleos, articulando o que foi encontrado com o contexto histórico, social, político e econômico (Aguiar; Ozella, 2006; 2013).

Vale ressaltar que, embora a sistematização dos núcleos de significação seja realizada de acordo com as etapas apresentadas, esse processo não deve ser rigorosamente entendido como uma sequência linear, pois trata de um processo dialético (Aguiar *et al.*, 2015). O percurso de apreensão das significações é ininterruptamente marcado por um processo de idas e vindas, onde a organização de uma etapa é sempre constituída pela sistematização de outra.

É importante esclarecermos que nosso objeto de estudo é o sujeito (nossos colaboradores da pesquisa – profissionais da educação e o diretor da unidade prisional) e não o

discurso. Assim, a fala é o ponto de partida, mas a intencionalidade é compreender o sujeito, tendo em vista que as falas são essenciais para entendermos e refletirmos sobre como ele se constituiu, como também, um esforço analítico interpretativo para entender o porquê de se falar de tal forma.

Como bem afirma Aguiar e Ozella (2013): “por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (p. 304), visando a compreender Assim, a fala é o ponto de partida, mas a intencionalidade é compreender o sujeito, tendo em vista que, as falas são essenciais para entendermos e refletirmos sobre como ele se constituiu, como também, um esforço analítico interpretativo para entender o motivo que se fala de tal forma.

Como bem afirma Aguiar e Ozella (2013): “por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (p. 304), visando a compreender e apreender as significações constituídas pelos sujeitos da pesquisa mediante a realidade deles.

Nesse contexto, é possível apreender para além do empírico, pois permite-nos passar da aparência das palavras, o que trata dos significados, para sua dimensão concreta, o que corresponde aos sentidos (Aguiar *et al.*, 2015). Para isso, “os significados constituem o ponto de partida”, tendo em vista que os significados são determinados historicamente e socialmente, logo, “eles contêm mais do que aparentam” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304). Então, é a partir desse entendimento que analisamos as entrevistas, buscando produzir conhecimento acerca do contexto da educação na prisão.

5.5 Procedimento da análise: definição do corpus da pesquisa

O recurso metodológico desta pesquisa adotou os seguintes movimentos dialeticamente articulados: 1º passo: observação do campo da pesquisa, das aulas ministrados pelos professores, sendo registrado no diário de campo e subsequentemente, entrevista com gravação de voz com os colaboradores da pesquisa; 2º passo: transcrição do material, identificação das palavras com significado – pré-indicador (es), indicadores e articulação deles e assim a constituição dos núcleos de significação.

Os procedimentos feitos convergem com os pressupostos pela teoria, como já foi detalhado no subtópico anterior. Em síntese, vale reforçar e esclarecer que se trata de um movimento construtivo-interpretativo que foi constituído a partir de uma série de etapas, que são elas: seleção de pré-indicadores; organização dos indicadores e conteúdos temáticos; construção e análise dos núcleos de significação (Aguiar, 2015).

A primeira etapa correspondeu à organização do material produzido pela etapa empírica (conversas e entrevista), transcrição das entrevistas gravadas e a partir disso, foi constituída pela leitura flutuante, permitindo a familiaridade com o texto e assim estabelecimento de critérios de organização, os chamados pré-indicadores. Essa etapa foi fundamental a qual é necessário um esforço construtivo-interpretativo, que possibilita a busca por superar o empírico possibilitando transcender o fenômeno, com o propósito de “entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308).

É necessário esclarecermos que o objeto em foco no movimento interpretativo dessa pesquisa está relacionado ao ser professor e suas especificidades em atuar dentro do sistema prisional, todavia, é possível, caso seja necessário, atribuir novas significações às falas de acordo com os objetos em estudo.

Já com os indicadores definidos e organizados, retomamos as leituras do material, com intuito de articularmos os conteúdos aglutinados e então, por meio de semelhança, ou que seja, complementaridade ou até mesmo de contradição, serem organizados os núcleos de significação. Como relata Aguiar e Ozella:

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

Vale ressaltar que, durante todo o processo de leitura e interpretação das falas, que resultou na nuclearização, não houve uma quantidade padronizada de comentários, tendo em vista que algumas entrevistas possibilitaram mais viabilidade interpretativa do que outras, já que nos deparamos com colaboradores da pesquisa mais tímidos ou até mesmo inseguros para falar do que outros. E assim, resultou os núcleos de significação de tamanhos variados.

Outro ponto que é necessário deixarmos em evidência, refere-se a parte da fala transcrita das entrevistas com os colaboradores da pesquisa, com intuito de destacarmos, estes recortes são apresentados em *itálico*, o que corresponde a ferramenta que neste estudo empregamos para separar a fala dos sujeitos entrevistados das demais discussões que sustentam a análise.

6 ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Ao abordarmos qualquer assunto referente ao sistema prisional, é importante ressaltarmos que estamos tratando de um âmbito totalmente rígido, com diversas normas e regras de segurança. Certamente, fazer pesquisa nesse contexto não é tão corriqueiro. Desta forma, requer dos pesquisadores cuidado e persistência, pois se trata de um campo pouco implícito.

Sérgio Adorno (1991) alerta quanto às dificuldades que o pesquisador tende a se deparar neste campo, além, da burocrática busca pela autorização da gestão das unidades prisionais, o que muitas vezes se torna um processo longo. Desta forma, ao começarmos esta pesquisa, ainda éramos considerados iniciantes, pois não tínhamos experiência e não sabíamos como funcionava a questão de liberação no campo da pesquisa nas prisões.

Desta forma, logo no início, ao procurarmos a Unidade Prisional de Humaitá, esperançosos e cheios de entusiasmo para começar a pesquisa, conhecer o ambiente e então buscar informações, fomos surpreendidos com o teor da burocracia por parte da gestão. Tendo em vista que estamos tratando de uma Unidade Prisional no Sul do Amazonas, em um município com 696,4 km de distância de sua capital/Manaus.

Para iniciarmos a pesquisa constatamos a necessidade primeiramente de se ter a autorização por parte da Escola de Administração Penitenciária – ESAP, especificamente do Núcleo de Pesquisa e Extensão, lotado em Manaus - AM. Ao entrarmos em contato com o núcleo por via e-mail, *a priori*, imaginávamos que seria algo rápido, mas pelo contrário, depois do primeiro contato, este realizado em 30 de janeiro de 2024, a contar exatos 7 dias veio a primeira resposta, apesar desses percalços, a responsável pelo núcleo de pesquisas foi extremamente cordial, mostrando interesse em nos ajudar e orientado o que deveríamos apresentar para a solicitação da autorização.

A equipe da ESAP nos orientou, por e-mail, quanto a necessidade de documentos exigidos e após o envio desses documentos, veio o período da espera e a ansiedade pela autorização para então se realizar a pesquisa. O que somente em 15 de março de 2024, veio a tão aguardada autorização assinada pelo Secretário executivo Adjunto da Secretaria de Administração Penitenciária, a qual está autorizava ao Senhor Diretor da Unidade Prisional de Humaitá, que por sua vez, nos autorizaria a realização da pesquisa.

Ao dar prosseguimento na parte burocrática, o passo seguinte foi o protocolo da documentação e do, o que na época era, projeto ao Comitê de ética em Pesquisa – CEP, o que por sua vez, também veio o período da espera, momento desafiador para o pesquisador iniciante

no campo das pesquisas em prisões, onde nos vem questionamentos como: E se não for aprovado?

Embora, muitos percalços surgem ao longo do trabalho árduo da pesquisa, ainda assim, temos compromisso social, o que nos fez superá-los. Já com o parecer aprovado pelo CEP, agora, sim, foi possível conhecer o campo de pesquisa, houve proximidade com os docentes e frequentarmos as aulas na unidade prisional.

6.1 Contextualizando o campo da pesquisa

A pesquisa se deu na Unidade Prisional Humaitá, localizada na sede do Município, ao sul do Amazonas. Vale ressaltar que este município possui uma população com cerca de 57.473 pessoas, segundo o último censo de 2022, ocupando uma área territorial de 33.111,129 km² (IBGE, 2022). A unidade de detenção está situada no centro urbano, próximo a moradias, escolas de ensino regular de nível fundamental e educação infantil, pontos comerciais e prédios de instituições religiosas.

A Unidade Prisional foi inaugurada em 10 de junho de 2002, sendo uma unidade estadual, que segundo o SISDEPEN, é mista, com capacidade para 15 privados de liberdade do regime fechado masculino e 1 vaga para regime fechado feminino, totalizando uma capacidade para 16 (dezesesseis) sujeitos sentenciados do regime fechado (SISDEPEN, 2023).

O município tem somente esta unidade prisional, que só recebe sujeitos em situação de privação de liberdade do regime fechado. É interessante salientar que, na cidade, não há colônia agrícola, industrial ou similar. E não há estabelecimento para cumprimento de penas nos regimes aberto e semiaberto.

6.2 O cenário, os sujeitos e seu cotidiano

A unidade é extremamente pequena, onde um compartimento é dividido para diversas finalidades. Logo ao entrarmos no portão de acesso à unidade, vemos um pequeno espaço até a porta do pequeno hall que serve como recepção, local onde os policiais recebem todos, e até mesmo, os familiares dos sujeitos em situação de privação de liberdade em dias de visita ou entrega de jumbo⁷.

Ao entrarmos neste ambiente, onde vemos uma mesa de madeira no canto, um banco longo de madeira e algumas cadeiras, uma televisão na parede (que sempre está ligada passando

⁷ É o termo usado nas penitenciárias para se referir aos itens que os presos recebem de seus familiares, como kits de produto de higiene pessoal, roupas, chinelo e até produtos de limpeza em geral.

jogos de futebol) e um bebedouro simples, tudo com aspecto de muito surrado pelo tempo. Em poucos passos já nos deparamos com a porta do lado direito - sala do diretor, que inclusive é dividido com outros funcionários e serve para atendimentos dos mais variados assuntos.

E logo ao lado da sala do diretor, vemos outra sala, uma sala pequena, aparentemente, improvisada, com marcas de outra estrutura de construção, com uma mesa (que serve como a mesa do professor), uma lousa na parede, uma televisão pequena na parede, uma pilha de cadeiras de plástico e algumas carteiras escolares - é onde ocorre as aulas.

Esta sala, além de ser a sala destinada para assistência educacional, é também para parlatório, audiências, local onde fazem a revista das visitas, que inclusive, vale ressaltar que as visitas dos familiares aos privados de liberdade ocorrem a cada 15 dias (nas segundas-feiras), excepcionalmente, na segunda-feira – dia de visita às aulas são suspensas naquele dia. O nosso acesso foi somente nesses ambientes: o hall – recepção, sala do diretor e a sala destinada para as aulas. Mas foram suficientes para verificarmos o ambiente hostil. Sobre esse ambiente, Onofre (2007) desde essa época já falava que, “o ambiente prisional é contraditório, a começar por sua arquitetura”.

O ambiente carcerário, caracterizado por um espaço de convivência restrito e rigidamente controlado, aliado a uma rotina marcada por privações, preocupações, inatividade, agressividade e violência constantes, configura-se como um local extremamente hostil e estressante.

Outro ponto relevante a ser destacado é a ocorrência de situações que resultam na suspensão das aulas. Quando isso acontece, os professores não repõem essas aulas devido à dinâmica da rotina prisional. Dessa forma, as aulas só podem ocorrer nos dias previamente designados e, caso sejam interrompidas, os alunos precisam aguardar até a próxima oportunidade para retomá-las. Esse fator dificultou nosso acompanhamento das aulas e, conseqüentemente, a obtenção de informações sobre o contexto prisional. Esse foi um dos desafios enfrentados ao longo da pesquisa. No entanto, apesar das dificuldades e da necessidade de constantes deslocamentos até a unidade, conseguimos criar espaços que possibilitaram diálogos produtivos com os colaboradores da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa incluíram os profissionais que diretamente estão envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, especificamente no ensino de Ciências da Natureza, que atuam na sala de aula da Unidade Prisional, dentre os quais estiveram participando: os professores que lecionam a disciplina de Ciências, pedagogos e o diretor da Unidade Prisional.

Embora, no total, quatro professores atuem na unidade, esta pesquisa concentra-se especificamente naqueles que lecionam nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências da

Natureza e suas Tecnologias. Dessa forma, os participantes deste estudo foram dois professores, duas pedagogas e o diretor da Unidade Prisional.

Quadro 01: Identificação dos colaboradores da pesquisa

Identificação do profissional	Sexo	Formação	Tempo de atuação na Unidade Prisional
Ubiratã	M	Formado em Normal Superior; Licenciatura Plena em Matemática; Especialista em Metodologia do ensino da Matemática no Ensino Fundamental.	4 anos como professor do Anexo, pelo município.
Jaciara	F	Formada em Magistério; Licenciatura em Ciências Naturais; Licenciatura em Biologia; Especialista em Desenvolvimento sustentável e Gestão Escolar.	2 anos como professora do Anexo, pelo Estado.
Tainá	F	Formada em Pedagogia; Especialista em Alfabetização e Gestão Escolar; Mestre em Ciências Ambientais.	3 anos como Pedagoga responsável do Anexo, pelo Município.
Iracema	F	Formada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia; Mestre em Educação.	1 ano como pedagoga responsável do Anexo, pelo Estado.
Jurandir	M	Cabo da Polícia Militar	6 anos atuando dentro da Unidade Prisional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Os sujeitos que participaram são apresentados nesta pesquisa por nome fictício amazônico, de origem tupi. Optamos por esses nomes por terem relação com a região em que a pesquisa foi desenvolvida, dando também destaque ao anonimato, de forma que os colaboradores da pesquisa não sofram nenhum tipo de constrangimento.

Acreditamos que seja importante relatar o sexo para podermos usar os devidos pronomes ao nos referirmos a determinado colaborador(a), outro ponto que destacamos é quanto a formação dos colaboradores tendo em vista que buscamos compreender em que condições a assistência educacional tem sido aplicada na Unidade e, por fim, o tempo de atuação desses profissionais atuando neste âmbito, para que possamos relacionar a familiaridade do colaborador com o espaço em que trabalha.

É importante esclarecermos que a LDB (n.º 9.394/1996) não menciona explicitamente a exigência de formação prévia para os profissionais que atuarão na educação dentro do sistema prisional. No entanto, a legislação aborda, de forma mais ampla, a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação, o que pode ser aplicado ao contexto prisional (Brasil, 1996).

Contudo, é necessária formação com base nas necessidades formativas do contexto em que os professores exercem a docência, com suas peculiaridades e normatizações, como destaca Borges e Santos (2022):

Mais uma vez o sistema educacional brasileiro nos deixa lacunas, se por um lado começamos a caminhar para uma melhoria em nosso sistema, buscando uma educação mais justa e igualitária, por outro nos **esquecemos de assegurar formação de qualidade para aqueles que irão cumprir essa missão** (p. 118, grifos nossos).

Diante disso, nos deparamos com a ausência da formação acadêmica específica, tendo em vista que os profissionais da educação entrevistados relataram que nunca tiveram acesso a cursos de formação continuada e não receberam nenhuma instrução quanto à educação escolar no âmbito das prisões.

Considerando isso, destacamos e fortalecemos a necessidade de criar políticas públicas que apoiem o trabalho dos professores em todos os contextos educacionais, sobretudo no sistema prisional. Nesse ambiente, os profissionais enfrentam desafios significativos específicos deste contexto.

É importante descrevermos a rotina que envolve a sala de aula dentro da unidade prisional. Mas antes de tudo, devemos esclarecer que a Unidade Prisional de Humaitá não tem uma Escola locada dentro das repartições da Unidade.

A unidade prisional é atendida por uma Escola de ensino regular do Município, de nível fundamental II (que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano) e uma Escola do Estado (que atende o Ensino Médio – EJA), a qual uma sala do presídio é disponibilizada, para funcionar como anexo dessas respectivas Escolas. Os professores que atuam na unidade são professores que recebem apoio pedagógico e de gestão dessas escolas regulares.

Tendo em vista, que no município, a assistência educacional ofertada na unidade prisional funciona como um anexo de uma escola regular, desta forma, observou-se que na unidade prisional, não existe um espaço apropriado para os professores, como uma sala destinada para ele(a)s fazerem seus planejamentos, armários individuais para guardar seus pertences e os seus materiais didáticos e outras estruturas que comumente caracterizam o ambiente como escola, deste modo, eles só permanecem nas repartições da unidade durante suas respectivas aulas.

Como afirma Julião (2016) “alguns estados da federação aos poucos regulamentaram determinados projetos, incorporando a demanda às escolas próximas das unidades penais, como turmas em espaços anexos, ou assumindo a sua coordenação, incorporando profissionais do sistema” (p. 26). o autor, em suas pesquisas, ressalta que embora se reconheça a educação como direito do privado de liberdade, ainda poucos têm acesso.

No período matutino, ocorrem as aulas que correspondem ao nível fundamental, ofertado pela rede municipal de ensino, temos somente um professor responsável por todas as

séries e disciplinas, diante disso, as aulas são ministradas a partir da modalidade multisseriada, podemos afirmar que esta é uma organização onde o mesmo professor leciona para alunos de diferentes séries e idades na mesma sala de aula.

Como já disse Santos e Moura (2021), “[...] as classes multisseriadas são grupos que reúnem estudantes com diferentes níveis de aprendizagens e idades. Geralmente apresentam-se com um único docente [...]” (p. 65). Tornando o trabalho docente ainda mais desafiador, como bem coloca Oliveira (2022):

A organização pedagógica das salas de aula segue o regime multisseriado, ou seja, a mesma professora ensina desde as séries iniciais da educação básica até o ensino fundamental II fase, simultaneamente, em um mesmo espaço físico e no mesmo horário (p. 120)

O professor, ao chegar na Unidade Prisional, sempre por volta das 8h00min (oito horas da manhã), carrega em suas mãos seu material: livros, caderno, caneta; cumprimenta os policiais, deixa o celular na sala do diretor e senta-se no hall, que aqui chamamos de recepção.

A partir das 8h00min da manhã, os internos inseridos no Projeto Trabalhando a Liberdade⁸ são encaminhados para desempenhar atividades laborais que contribuem para a manutenção e organização da unidade prisional. Entre as funções contempladas pelo projeto, destacam-se os serviços gerais e o auxílio na cozinha, atividades que possibilitam a participação ativa dos reeducandos na rotina do espaço.

Desta forma, antes da aula começar, um reeducando limpa a sala, enquanto esperamos na recepção. Devido ao ambiente ser pequeno, enquanto ele está varrendo e passando pano no chão, todos, policiais e professor, estão ali sentados observando a limpeza, mas não demora muito e já está tudo limpo.

Por volta das 8h30min, o professor se dirige à sala destinada às aulas, que a partir desse momento passa a ser denominada sala de aula. Ao chegar, ele liga o ar-condicionado, organiza seu material e se acomoda, aguardando a chegada do estudante em contexto de privação de liberdade, a quem chamaremos de aluno. É importante destacar que, no início do ano letivo de 2024, a turma contava com sete alunos. No entanto, ao longo dos meses, dois obtiveram progressão para o regime aberto e outros três foram transferidos para outras unidades. Como resultado dessas mudanças, durante as visitas realizadas para esta pesquisa, havia apenas um aluno frequentando as aulas.

⁸ Projeto desenvolvido dentro da Unidade Prisional Humaitá, que garante o direito ao trabalho, como assegura a LEP, em seu capítulo III, seção I das disposições gerais do trabalho, Art.28 O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva (Brasil, 1984).

O aluno é conduzido por um agente penitenciário e revistado antes de entrar na sala de aula; o aluno chega carregando uma garrafa com água, um caderno de capa dura sem arame, um lápis e uma caneta. Ele cumprimenta e senta bem próximo à mesa do professor, logo ao sentar abaixa a cabeça e permanece em silêncio até que o professor pergunte algo a ele. Assim que o aluno entra, o policial fecha a porta e tranca por fora.

Foi observado que o professor só fala o necessário com o aluno. O professor marca no livro as páginas em que estão as respectivas atividades que o aluno precisa fazer, enquanto isso o silêncio permanece na sala, dando evidência aos gritos daqueles que ficaram na cela, é possível ouvirmos os homens orando, cantando, conversando com gírias do próprio ambiente prisional, entre outros ruídos. É perceptível, pelo que ouvimos, que as celas não ficam tão distantes da sala de aula e mais uma vez ressaltamos que o ambiente é pequeno.

A prisão tem sua própria cultura, o que corresponde à cultura prisional, logo, a relação entre os privados e o local onde são inseridos. E é na prisão onde são enraizadas práticas e culturas que distinguem os homens neste contexto. Como ressalta Souza, *et al.* (2024) “Muitas destas práticas culturais ou locais que existem dentro do sistema prisional são as gírias e o vocabulário prisional como um mecanismo identitário e cultural que transcende a noção de código secreto” (p. 20). É comum essa comunicação, da mesma forma o tom de voz alterado, tendo em vista a necessidade de comunicação entre os homens privados de liberdade de celas diferentes.

Então, o professor orienta o aluno sobre como deve fazer as atividades, pergunta se ficou dúvidas e ali começa o diálogo entre eles. O aluno começa a fazer as atividades ali mesmo e mais uma vez o silêncio toma conta da sala pequena, logo encerra o horário e a aula precisa ser encerrada, e então o policial abre a porta, por fora, o professor organiza suas coisas e sai da sala primeiro que o aluno.

No turno vespertino, é oferecido o Ensino Médio, na modalidade da EJA, aos alunos privados de liberdade, de competência da Secretaria do Estado. Os componentes curriculares são divididos, de acordo com as áreas do conhecimento, entre 3 (três) professores. Vamos aqui descrever a rotina da professora que leciona Ciências da Natureza e suas Tecnologias, tendo em vista que esta área é o eixo central desta pesquisa.

A professora, chega por volta das 13h15min e vai direto para a sala de aula, organiza seu material, cadernos, pasta com folhas 4A, estojo com materiais de papelaria e notebook sobre a mesa e senta para aguardar seus alunos. Neste turno, vai para sala 3 (três) alunos, sendo apenas 1 (um) da turma da EJA, os outros 2 (dois): 1 (um) é graduando do curso de Licenciatura em

Educação Física, na modalidade de Educação a Distância – EAD e o outro é mestrando do Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais – PPGCA, este na modalidade presencial.

Especificamente, o mestrando que cumpre pena em regime fechado, frequenta as aulas presenciais, na Universidade, 2 (duas) vezes na semana, ele vai escoltado e um policial o acompanha durante toda a duração da aula na Universidade, e nos outros respectivos dias, no turno vespertino, ele frequenta a sala de aula da unidade prisional. Desta forma, a professora, além de exercer seu trabalho, ainda monitora os alunos de nível superior e os auxilia como pode.

Os alunos são trazidos da cela por um agente e revistados antes de entrar na sala de aula; entre eles, o graduando é o mais comunicativo e os outros são mais tímidos. Eles entram na sala, cumprimentam a professora sempre sorridentes, cada um deles traz nas mãos seus livros didáticos, cadernos, lápis, caneta e garrafa pet⁹ com água. A professora prontamente pergunta como eles estão e todos sorriem e dizem que estão bem. Na mesma intensidade, a professora também recebe a mesma pergunta, e ela responde positivamente.

Logo em seguida, um policial entra na sala e entrega aos alunos de ensino superior, notebook, carregador para o notebook, fone de ouvidos e mouse. Saí da sala e tranca a porta por fora. Imediatamente, os alunos ligam os notebooks. Enquanto a professora se dirige ao seu aluno, pergunta como ele estava, se havia ficado com dúvidas referente à aula passada; o aluno, muito tímido, mas a respondia com muito respeito.

Geralmente, a professora entrega um texto impresso para o seu aluno, este cursa a 9ª etapa da EJA, e explica brevemente sobre o conteúdo e pede para que ele realize a leitura e responda algumas questões em seguida. Após a professora passar a demanda do dia para o seu aluno, o graduando solicita a ajuda da professora e ela prontamente sugere soluções para resolver suas inquietações sobre o conteúdo que ele está estudando.

O graduando, frequentemente, pede para a professora contar alguma vivência profissional dela atuando na Escola na escola regular, com intuito de sanar as suas dúvidas e curiosidades. A professora é profissional da educação há 28 (vinte e oito) anos e, entre esse período, somente 2 (dois) anos atua no âmbito da prisão.

Ela, sempre que possível, relaciona o conteúdo, tanto o de nível básico como o de nível superior, com algum exemplo da sua experiência pessoal e profissional, contextualizando e exemplificando assim as temáticas estudadas com o intuito de facilitar a compreensão e apreensão para os alunos em situação de privação de liberdade. É perceptível o interesse por

⁹ Embalagem plástica feita de politereftalado de etileno, geralmente é usada como embalagem de refrigerantes e sucos.

parte dos alunos, eles sempre mantêm os olhos fixos na professora, atentos à explicação dos conteúdos, enquanto fala e gesticula.

A hora voa, e logo é o momento de a professora voltar para casa e os alunos para a cela. Eles dão tchau, agora não é com tanto entusiasmo e o sorriso não é mais tão largo como o de quando chegaram na sala. A professora organiza seus materiais, levanta-se da cadeira, passa entre as carteiras e encaminha-se até a porta, e sempre diz: “até amanhã, se Deus quiser!”

Um momento marcante que nos fez refletir sobre o significado de estudar quando se tem de ficar preso por anos? E traz diversos questionamentos, desperta a curiosidade em saber como é a vida atrás dos muros e o que eles pensam. “Pensar a educação dentro de uma prisão pode parecer até uma incoerência. A prisão é um lugar de obediência, de domesticação [...] será que é possível sermos educadores nesse meio?” (Onofre, 2007, p. 113). Existe um sentido que só eles podem explicar!

6.3 A implementação do anexo da Escola dentro da Unidade Prisional

É inevitável não buscarmos pelo início, buscarmos pelo “como começou?”. E ao procurarmos a gestão da Unidade Prisional Humaitá para termos acesso a algum normativo ou documentação que evidenciava a iniciativa da implementação da assistência educacional dentro das repartições da Unidade do município, basicamente tivemos acesso a somente relatos oral.

Transcorrer sobre a história significa despertar a memória dos colaboradores da pesquisa. Jacques Le Goff (2013) alertou “a memória tem o poder de conservar certas informações que nos remetem em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, e graças a elas o homem consegue atualizar impressões ou informações do passado, ou que representam o passado” (p. 387).

De acordo com o autor, a memória tem o poder de preservar aquilo que desperta a necessidade do próprio homem em ser preservado, podendo ser resgatado e trazido à tona (Le Goff, 2013). Bosi (1994) utiliza o conceito na memória de Henri Bergson (1959), para esclarecer que pode ser definido, como um fenômeno que pode ser individual, ou seja, considerado algo íntimo, próprio das pessoas.

Enquanto, Maurice Halbwachs (1990) contraria este comentário ao apontar que a memória não é um fenômeno estritamente individual, mas trata-se de um fenômeno coletivo, que se trata das lembranças dos indivíduos, sendo “construída coletivamente e submetida a flutuações, transformações e mudanças constantes” (Pollak, 1992, p. 201). Desta forma, não devendo ser avaliada isoladamente.

Embora a memória seja coletiva, é o indivíduo que recorda. Como ressalta Bosi “[...] ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (1994, p. 411). Recordar é algo pessoal, cada sujeito recorda algo que para si próprio é mais relevante, de acordo com o consciente.

Vale ressaltar que relembrar um “acontecimento não é recuperar o passado na sua totalidade, mas é refazer a partir de ideias e valores de hoje parte desse passado, tendo em vista que a memória é seletiva” (Pollak, 1992, p. 203). Não é tudo que fica gravado, fica o que significa, o que representa ser mais relevante para o indivíduo.

Com intuito de produzir informação quanto a evidência da iniciativa da oferta de assistência educacional dentro da Unidade Prisional de Humaitá, conversamos com os colaboradores da pesquisa e eles compartilharam informações de acordo com suas memórias.

Ao conversamos com Jaciara, que possui larga experiência no campo da docência na Escola regular, professora no município, pela secretaria do Estado, há 28 (vinte e oito) anos, desses, somente 2 (dois) anos atua como professora na Unidade prisional de Humaitá. Embora o pouco tempo atuando como professora na prisão, ela sempre trabalhou na Escola de ensino regular mais próxima da Unidade.

Jaciara contou que ela lembra que *“há muitos anos atrás, antes de ter o anexo da Escola lá dentro do presídio, eles vinham para a Escola aqui, eu trabalhei com alguns detentos no período noturno”* afirmou ela. Ao questioná-la em que ano havia esse atendimento, Jaciara acrescentou *“olha eu não lembro exatamente, mas foi em torno de 1999 a 2000, mas houve alguns problemas porque os alunos não queriam mais estudar por conta que vinham os detentos aí ficavam com medo de ter represália e então eles suspenderam.”*

Desse período em diante, não houve mais nenhum tipo de oferta educacional aos privados de liberdade no município. O Jurandir, afirma que *“dentro do sistema antes não existia essa parte da Escola aqui, o que tinha era como se fosse um supletivo que o preso fazia para participar do ENCCEJA, como se fosse uma aula de reforço”*. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, que Jurandir comenta, de acordo com o INEP, o exame, com esta nomenclatura, foi realizado pela primeira vez, em todo território brasileiro, em 2002 com intuito de aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada (INEP, 2002).

O Exame tem quatro aplicações, tendo editais específicos para cada uma, sendo determinado assim: Enceja Nacional para residentes no Brasil, Enceja Nacional PPL, para

residentes no Brasil privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas, Enceja Exterior, para brasileiros residentes no exterior, e Enceja Exterior PPL, para residentes no exterior privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas.

Vale esclarecer que o ensino supletivo, trata-se de um programa de educação para pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou médio, como explícito no Art. 25 da Lei 5.692/1971, como se ler:

~~Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.-(revogado)~~

~~§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.-(revogado)~~

~~§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (Brasil, 1971).~~

Contudo, este artigo foi revogado pela Lei 9.394/1996, que estabeleceu as atuais diretrizes para educação nacional:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (Brasil, 1996).

O poder público justificava a implantação desse modelo, afirmando que sua função era **“suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria”** (Vieira, 2004, p. 40). Sendo assim, oportunizando os alunos a concluir o ensino Fundamental e Médio em um curto período, recebendo o diploma de conclusão de acordo com a aprovação ao exame.

Infelizmente a situação de jovens e adultos marginalizados do sistema educativo, é direcionada, somente a eles, ou seja, por que não concluíram “os estudos na idade própria”, omitindo que essa é uma responsabilidade do Estado em manter e financiar a educação em todo o território brasileiro, principalmente, diante de um país desigual, em que a pobreza obriga-os a trabalhar desde cedo, as situações sociais e econômicas, expressam contradições que produzem essa exclusão educacional de jovens e adultos.

O que corresponde ao exame supletivo, a partir dos anos de 2000, é o ENCCEJA, estratégia muito bem executada no Sistema Prisional Brasileiro. Segundo a Secretaria Nacional de Políticas Penais, na edição do exame em 2024, poderão registrar um aumento de 10,54% no

número de inscritos em relação ao ano anterior. Marcando um total de 163.460 pessoas em situação de privação de liberdade, em todo território brasileiro, foram inscritas para as provas de certificação do Ensino Fundamental e Médio (SENAPPEN, 2024).

Especificamente, no Amazonas, mais de 1.700 internos do Sistema Penitenciário realizarão o exame em 2024, apresentando um crescimento de aproximadamente 63,5% que no ano anterior. O exame foi aplicado em 6 (seis) unidades prisionais da capital e em sete unidades do interior do Estado, sendo nos seguintes municípios: Coari, Humaitá, Itacoatiara, Maués, Parintins, Tabatinga e Tefé (AM POST, 2024). Embora haja a oferta da assistência educacional, nas modalidades da EJA e Multisseriado, ainda assim, muitos sujeitos privados de liberdade ainda buscam pela rapidez para a certificação no nível fundamental e médio e por isso optam em realizar o exame.

Com relação a iniciativa do funcionamento da sala de aula, *“A gente conseguiu trazer o ensino fundamental e médio”* comentou Jurandir, fazendo referência à gestão atual que foi somente a partir disso que houve a implementação da oferta da assistência educacional. Somente a partir de 2022 que houve a iniciativa de *“nós como direção que procuramos os órgãos, a secretária municipal de educação e a SEDUC, para iniciar as aulas”*.

Para que o ano letivo de 2023 fosse efetivamente iniciado, conforme relatado por Jaciara, houve um período de suspensão das aulas na unidade prisional. Ela explica que *“as aulas ficaram suspensas durante todo esse tempo, e somente no ano passado (2023), após a solicitação do promotor, foi possível retomar as atividades. A gestão da unidade prisional entrou novamente em contato com a escola e com o gestor responsável pelo anexo, e assim as aulas foram reativadas dentro da Unidade Prisional.”* Esse processo de retomada envolveu articulações institucionais entre diferentes atores, como o Ministério Público, a direção da escola e a administração prisional, evidenciando a necessidade de um alinhamento entre as políticas educacionais e as dinâmicas do sistema carcerário.

Acrescenta ela: *“disponibilizaram uma sala, com a mesa, com as carteiras, inclusive as carteiras foram aqui da Escola para o presídio e aí começou a funcionar”*. Jaciara ainda comenta que a sala dentro do presídio foi equipada pela Escola regular responsável pelo anexo e que durante esse período, ela lembra, que a gestão da Escola fez uma reunião com o corpo docente e perguntou se entre eles alguém tinha interesse em trabalhar no presídio e depois de uns dias, Jaciara procurou a direção, afirmando que ela tinha interesse em ser professora na Unidade Prisional.

Conforme o desejo de Jaciara, ela conta que foi até a coordenação da Secretaria do Estado e pediu para que lotasse ela para trabalhar no Anexo da Escola dentro da Unidade

Prisional, tendo em vista que ela é professora efetiva da rede de ensino, assim fizeram. *“Por alguns meses era só eu de professora, ninguém queria ir dar aula lá, e todo mundo perguntava de mim, como era lá no presídio”* comentou.

Outro aspecto que caracteriza a realidade da Unidade Prisional de Humaitá é a dificuldade de acesso à leitura, uma questão que impacta diretamente as possibilidades de remissão de pena por meio do estudo e da escrita. Como afirma Jurandir, *“a leitura ainda não tem, para a gente fazer a remissão por leitura, não tem biblioteca, não tem livros nem para eles utilizarem nas celas.”* Essa limitação evidencia a carência de políticas públicas voltadas à educação no sistema prisional, restringindo o acesso dos internos a materiais de estudo e cultura. A ausência de um acervo acessível compromete não apenas a formação intelectual dos reeducandos, mas também suas oportunidades de reinserção social, tornando o ensino dentro da unidade um desafio ainda maior.

Jurandir ainda recorda que *“a gente conseguiu fazer por um tempo, tinha um professor da UFAM, não lembro o nome agora, que nos auxiliava a fazer isso aí, então ele vinha trazer os livros. E passava o livro e o preso fazia o resumo e o professor ficava a parte de fazer as notas, né? Era Uma Vez ao mês que tinha, o professor vinha fazer essa assistência aí? Esse professor não tá mais aqui no município, e eu não consegui mais pessoas para dar início, dar continuidade, na verdade”*.

Segundo o Conselho Nacional de Justiça – CNJ entre 1347 unidades prisionais no Brasil, 30,4% não têm bibliotecas ou espaços de leitura e 26,3% não realizam atividades educacionais, evidenciando que o acesso à leitura ainda é restrito nas prisões (CNJ, 2023).

E a unidade prisional de Humaitá é uma dessas que não tem biblioteca e não oferece nenhuma proteção de leitura para a garantia do direito instituído através da Resolução n.º 391, de 10 de maio de 2021, que estabelece procedimentos e diretrizes para o reconhecimento do direito à remição de pena, a qual em seu Art. 5º deixa claro: *“Terão direito à remição de pena pela leitura as pessoas privadas de liberdade que comprovarem a leitura de qualquer obra literária, independentemente de participação em projetos ou de lista prévia de títulos autorizados [...]”* (Brasil, 2021).

Acreditamos que, além da leitura, gerar impactos positivos na subjetividade, autoestima e provocar um desenvolvimento pessoal no leitor, a falta de acesso ou qualquer limitação também gera impactos, ainda por cima, porque se trata da falta de efetivação dos normativos legais. Desse modo, *“pode-se entender que a leitura tem um jeito de mudar a existência, socializando pensamentos e organizando ideias”* (Lima, 2023, p. 06) e, portanto, possibilitando a compreensão do mundo (Freire, 2003).

Contudo, nesse contexto, a educação no sistema prisional configura-se como um direito frequentemente negado, em contradição com os discursos que defendem a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades sociais. A realidade mostra que a luta pela educação prisional no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais, sendo necessária a implementação efetiva de políticas públicas que garantam sua concretização.

Para que isso ocorra, é fundamental que haja esforços na aplicação dos normativos existentes e no avanço das diretrizes educacionais voltadas ao sistema prisional. A garantia do acesso à educação para as pessoas privadas de liberdade não deve ser vista apenas como uma medida assistencialista, mas como um instrumento essencial para a inclusão social e a construção da cidadania, possibilitando que aqueles historicamente excluídos e marginalizados tenham oportunidades reais de transformação e emancipação.

Concordamos com Freire (1979, 2005) ao argumentar que a educação é um processo fundamental para a libertação e a humanização dos indivíduos. Para ele, a educação não é neutra, mas sim um ato político que deve ser voltado para a transformação social. Ele propõe que a educação deva ser um meio de conscientização, onde os educandos se tornam agentes de mudança e luta contra as diversas formas de opressão e desigualdade.

7 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NO SISTEMA PRISIONAL

Esta seção tem como objetivo analisar as significações construídas pelos professores que atuam no ensino de Ciências da Natureza em uma unidade prisional, a partir de suas experiências e das contradições presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cárcere.

Para isso, vale ressaltar que, fundamenta-se na Psicologia Sócio-Histórica, especialmente na proposta metodológica dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013, 2017), que permite acessar os sentidos e significados que os docentes atribuem ao seu trabalho, situados dentro das contradições e mediações constitutivas da prática educativa na prisão.

É importante trazer à tona que a educação no cárcere, particularmente a escolarização da EJA, se insere em uma estrutura atravessada por desigualdades sociais, políticas positivistas e precarização das condições de ensino (Onofre, 2017; Leme, 2007). Esse cenário impacta diretamente o trabalho docente, fazendo com que o ensino de Ciências na prisão esteja em tensão constante entre o direito à educação e as limitações impostas pela estrutura prisional.

As falas dos professores não podem ser analisadas isoladamente, mas compreendidas dentro do contexto histórico, social e cultural que as produz, pois, suas percepções refletem não apenas experiências individuais, mas também o conjunto de relações institucionais, políticas e econômicas que determinam a materialidade da escola na prisão (Vygotski, 1934/1995, Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Vygotski (2001b) enfatiza que “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emitilo” (p. 481).

No contexto da docência prisional, essa reflexão evidencia que as falas dos professores não podem ser analisadas apenas pelo seu conteúdo explícito, mas sim a partir das condições concretas que as produzem e dos sentidos e significados que emergem de sua prática pedagógica.

As palavras dos docentes expressam muito mais do que um relato objetivo sobre sua atuação; elas carregam histórias, contradições, desafios e formas de resistência diante da precarização estrutural da educação no cárcere. Assim, compreender o discurso dos professores exige um olhar que vá além do que é dito, buscando interpretar os processos históricos e sociais que moldam sua experiência e as motivações que os levam a ensinar nesse contexto.

Dessa forma, a análise dos Núcleos de Significação permitiu identificar os processos de construção de sentidos dos docentes em sua prática cotidiana, compreendendo as contradições vividas e as formas de ressignificação do trabalho pedagógico dentro do sistema penitenciário. Esse método não apenas descreve a realidade educacional na prisão, mas possibilita a apreensão da subjetividade docente em movimento, considerando as relações entre o ensino de Ciências, a formação docente e as condições estruturais da escola prisional (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

As entrevistas realizadas com os professores Jaciara e Ubiratã revelam tensões e desafios específicos do ensino de Ciências no cárcere, que vão desde a ausência de formação específica para atuar nesse contexto, a precarização do ensino, até as contradições da escola prisional como espaço de aprendizagem e controle. Assim, o presente capítulo não apenas evidencia essas problemáticas, mas busca interpretar como os professores atribuem significados ao seu trabalho e como constroem estratégias para lidar com as limitações impostas pelo sistema prisional.

A abordagem da Psicologia Sócio-Histórica adotada nesta pesquisa permite compreender que os sentidos atribuídos pelos professores à sua prática pedagógica não são estáticos, mas dinâmicos e processuais, transformando-se à medida que interagem com as condições objetivas e subjetivas do cárcere. Dessa forma, esta análise não busca apenas descrever dificuldades e desafios, mas compreender como os docentes vivenciam, ressignificam e enfrentam tais desafios em seu cotidiano.

Desta forma, identificamos os Núcleos de Significação da seguinte forma: Núcleo de Significação 1) Ser Professor em um Espaço de Contradições; Núcleo de significações 2) O aprendizado como desejo e frustração: Ensinar Ciências sem experimentação? 3) O desafio da orientação pedagógica na Unidade Prisional de Humaitá.

Essa estrutura possibilita um aprofundamento das contradições que atravessam a docência na prisão, sem reduzir os discursos dos professores a percepções individuais desconectadas da realidade social. A análise buscará revelar como os docentes constroem sentidos sobre seu trabalho e como essas significações são atravessadas pelas condições estruturais da escola na prisão.

A análise seguiu um cuidado metodológico rigoroso, garantindo que cada afirmação atribuída aos autores esteja correta e que as falas dos professores sejam interpretadas dentro de seu contexto histórico, social e cultural. Desta maneira, as entrevistas foram organizadas e ao aglutinarmos de acordo com o processo construtivo-interpretativo, foi possível dar origem aos núcleos, que serão detalhados nos subtópicos a seguir.

7.1 Núcleo de Significação 1: Ser Professor em um Espaço de Contradições

As entrevistas com os professores revelam contradições profundas nas significações que eles atribuem ao seu trabalho dentro do sistema prisional. Essas contradições estão enraizadas nas tensões entre o que se espera da educação, enquanto prática de transformação e emancipação, e as condições materiais e estruturais que limitam essa ação. Como afirma Onofre (2007). “Os meios contradizem os fins, levando a desconfiar, a duvidar de que se mandem pessoas à prisão para serem educadas” (p. 24).

Para o professor Ubiratã, o ambiente prisional é, antes de tudo, um espaço de restrição e opressão, que impõe limites ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora. Ele afirma: “*É um tanto peculiar. O ambiente é totalmente diferente da escola regular. O próprio ambiente, a estrutura, a forma de trabalho.*”

Neste trecho, o uso da palavra “peculiar” sugere uma tentativa de suavizar as condições adversas do ambiente, mas também revela a percepção de que o contexto físico e social da prisão limita a prática pedagógica. As condições estruturais do sistema prisional – como a falta de recursos, a rigidez das normas e a repressão – impactam diretamente a possibilidade de se realizar um trabalho pedagógico que promova a transformação social (Vygotski, 2001). O próprio ambiente se configura como uma barreira simbólica à educação, o que coloca em evidência as contradições entre a proposta de emancipação que a educação deveria oferecer e a realidade material do cárcere.

A fala de Jaciara, por outro lado, traz uma perspectiva diferente, mais alinhada com a normalização da realidade prisional. Ela afirma: “*Para mim, trabalhar na prisão é a mesma coisa, do mesmo jeito, mesmo conteúdo. Não teve muita diferença.*”

Aqui, Jaciara nega as diferenças substanciais entre a escola regular e o ensino no cárcere, o que pode ser interpretado como uma tentativa de negar as contradições do contexto prisional. A ideia de que o conteúdo e a forma de trabalho são idênticos pode refletir uma dissonância cognitiva sobre as condições adversas enfrentadas, ou uma estratégia de enfrentamento frente às dificuldades do ambiente.

Saviani (2007) argumenta que a educação, em qualquer contexto, é uma prática social mediada pelas condições históricas e sociais. Nesse sentido, a postura de Jaciara pode ser vista como uma forma de resistência subjetiva ao sofrimento da realidade prisional, ao tentar minimizar a percepção das limitações impostas pelo contexto.

Como afirma Onofre (2013), “o cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao

delito [...] especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico”. (p. 14). Desta forma, é crítico ser tratado com fatores igualitários à escola regular.

Pereira (2011) sugere que é necessário respeitar as singularidades do ambiente prisional e motivar os encarcerados a verem a educação como uma possibilidade de emancipação. Além disso, a educação deve ser adequada ao tipo de vida e às histórias dos homens privados de liberdade, que muitas vezes são marcadas pela exclusão e falta de acesso a bens culturais e materiais (Vieira, 2012).

No entanto, ao comparar as falas de Ubiratã e Jaciara, percebe-se uma diferença fundamental na percepção do papel da educação na prisão. Ubiratã enfatiza que, apesar do esforço pedagógico, o ensino na prisão enfrenta limites evidentes. Ele afirma: “*O planejamento aqui é diferente. Uso o método tradicional, com livros físicos. Passo apenas o essencial.*”

Essa fala revela a redução da prática pedagógica a um formato mais simplificado e menos crítico, o que pode ser resultado das restrições materiais e emocionais do trabalho no cárcere. O uso de “método tradicional” e o foco no “essencial” indicam que o ensino está sendo restrito a uma abordagem tecnicista, que visa garantir a transmissão de conteúdo sem levar em consideração a realidade crítica e social dos alunos.

Freire (2014) critica esse tipo de abordagem, pois ela desconsidera a autonomia e a capacidade crítica dos alunos, elementos essenciais para uma educação emancipadora. No contexto da prisão, essa abordagem parece ser um reflexo das limitações estruturais, que acabam moldando a forma como os professores se veem e atuam na sua prática pedagógica.

Santos *et al.* (2021) discorrem sobre o método tradicional e que este método está baseado simplesmente na ação passiva do aluno e não tem sido bem-sucedido no processo de ensino. Referente a isso, Baptista (2010) vem defender uma relação dialógica e de trocas no processo de ensino, assim, afirmar a importância de professores de ciências promoverem o diálogo entre as concepções e as ideias dos alunos.

Tendo em vista, a importância do processo de ensino e aprendizagem, ser construído em conjunto entre o professor e os alunos, e não como um processo unilateral, a qual, o professor ensina e o aluno aprende.

Por outro lado, Jaciara insiste que o planejamento e os métodos utilizados são os mesmos da escola regular, tentando, assim, desassociar-se das limitações impostas pelo ambiente prisional. Ela afirma: “*O meu planejamento é igual ao da escola regular. Eu trabalho da mesma forma, uso a televisão e a internet do presídio.*”

Essa fala sugere uma tentativa de normalizar a experiência docente no cárcere, mas também revela o uso de recursos adaptativos como a televisão e a internet, próprios do contexto prisional. Essas adaptações, embora visem otimizar o ensino, também revelam uma tentativa de minimizar as diferenças entre os contextos educativos e de afirmar que, apesar das dificuldades, o processo educativo segue os mesmos princípios e práticas. No entanto, isso também pode ser visto como uma estratégia de adaptação às condições materiais, permitindo à professora lidar com a realidade sem precisar confrontar diretamente as limitações e contradições do sistema.

Quando analisamos as falas de ambos os professores, uma das questões que surge com clareza é a relutância em confrontar as limitações do sistema prisional de forma explícita. Ambos os professores, ao se depararem com as contradições do ambiente educacional dentro da prisão, tendem a mascarar as dificuldades ou adaptá-las de maneira que o ensino se alinhe com um modelo idealizado de educação. Isso é observado, principalmente, nas falas de Jaciara, que diz: *“Eu trabalho do mesmo jeito que na escola regular, para que o conteúdo chegue aos alunos da mesma forma que chegaria em qualquer outra escola”*

Aqui, Jaciara reforça a ideia de que a prisão não deveria ser um fator determinante para a qualidade do ensino. No entanto, o que fica implícito nas suas palavras é que ela, na prática, não considera as limitações estruturais e contextuais que tornam a experiência de ensino prisional única e desafiadora. Essa visão da educação como algo “igual”, independentemente das condições materiais e sociais, ressoa com as críticas que Duarte (2016) e Marsiglia (2015) fazem ao modelo construtivista aplicado nas políticas educacionais, especialmente no contexto de educação em condições extremas como as prisões.

Como aponta Duarte (2016), a ideia de que todos os alunos podem ser ensinados da mesma forma, independentemente das condições que os cercam, é uma falácia pedagógica que desconsidera as especificidades do ambiente social. No caso dos alunos no sistema prisional, essa ideia de “igualdade” nas abordagens pedagógicas muitas vezes esbarra nas contradições estruturais, como a falta de materiais didáticos e a escassez de condições de ensino, apontadas tanto por Jaciara quanto por Ubiratã.

Ubiratã, ao contrário de Jaciara, parece mais consciente das limitações do contexto prisional. Ele diz: *“O que posso fazer é seguir o currículo. Mas tem limitações, claro. Muitos alunos têm dificuldade de se concentrar, eu tento adaptar as aulas como posso mesmo não tendo material adequado, na verdade, não podemos usar alguns materiais por segurança.”*

Aqui, Ubiratã expressa a consciência das barreiras materiais e psicológicas que impactam seu trabalho. A menção à dificuldade de concentração dos alunos é uma indicação

clara de que o ambiente prisional afeta diretamente o processo de aprendizagem. Vale ressaltar que o confinamento, a violência e a falta de estímulos no ambiente prisional são fatores que impedem uma educação verdadeiramente emancipadora, como nos mostra Apple (1995) em sua crítica ao modelo educativo fragmentado e descontextualizado, que desconsidera as condições reais dos alunos e professores.

A fala de Ubiratã também evidencia uma sistematização da prática docente dentro do sistema prisional, que se resume a seguir o currículo, sem considerar as necessidades e os interesses específicos dos alunos, o que reflete uma visão tecnicista e mecanicista do ensino. Este modelo de ensino, que foca apenas na transmissão de conteúdo, ignora a dimensão crítica e reflexiva que poderia ser trabalhada de maneira mais eficaz, especialmente em um espaço como a prisão, onde as tensões sociais e as desigualdades são ainda mais evidentes.

Ambos os professores, apesar de suas abordagens distintas, demonstram uma dissonância cognitiva ao tentarem reconciliar os princípios da educação formal com as dificuldades estruturais do sistema prisional. Isso se reflete, também, nas suas tentativas de legitimar suas práticas pedagógicas, sem enfrentar diretamente as contradições que as cercam.

A crítica de Apple (2018) sobre como as políticas educacionais de “igualdade” e de uniformização do ensino ignoram as realidades locais e individuais se aplica perfeitamente a essa situação. A resistência de ambos os professores em reconhecer a totalidade das dificuldades enfrenta as limitações de um modelo que não é suficientemente crítico e flexível para se adaptar ao contexto social, cultural e institucional das prisões.

A resistência implícita a reconhecer o impacto das condições estruturais pode ser vista como uma forma de autodefesa do próprio docente, que tenta justificar o seu trabalho dentro de uma estrutura que não oferece suporte adequado. Essa dinâmica de autoafirmação do trabalho docente, dentro dos limites impostos pela realidade prisional, é bem explorada por Pasqualini (2017), que aponta a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a atuação docente em espaços de privação de liberdade. Para ela, a escola não deve ser vista como uma mera instituição de repetição de conteúdos, mas como um espaço de transformação e resistência, que, no caso da educação prisional, enfrenta desafios que exigem uma abordagem pedagógica contextualizada e transformadora.

À medida que aprofundamos a análise das falas dos professores, podemos observar que o contexto de privação de liberdade e as condições materiais de trabalho são fatores determinantes nas práticas pedagógicas. No entanto, as significações atribuídas ao papel da educação dentro da prisão nem sempre consideram essas condições de forma crítica. Por

exemplo, quando Jaciara afirma: “*Eu tento, dentro do possível, oferecer o mesmo ensino de qualidade que teria em qualquer outro ambiente.*”

Esta fala, embora reflita o desejo de uma prática pedagógica transformadora, desconsidera as condições concretas que limitam a eficácia do ensino no contexto prisional. Ao afirmar que tenta oferecer o “mesmo ensino de qualidade”, Jaciara está, de certa forma, desconsiderando as limitações materiais e sociais da prisão. Não há como garantir uma educação de qualidade quando as condições básicas para um ensino efetivo, como materiais didáticos, infraestrutura e suporte institucional, estão ausentes.

Essa fala de Jaciara reflete uma visão tecnicista e idealista, que não leva em conta as contradições materiais que limitam as possibilidades de ação pedagógica no sistema prisional. O próprio Vygotski, em sua obra *A Formação Social da Mente* (2001), aponta que o conhecimento não é algo que pode ser simplesmente transmitido de forma homogênea e independente das condições materiais e sociais dos sujeitos. Ao contrário, a mediação social e cultural é fundamental para a construção do conhecimento. A visão de Jaciara parece desconsiderar que a educação não pode ser neutra nem apolítica, mas deve estar imersa nas contradições sociais e culturais que influenciam o processo de aprendizagem.

Já Ubiratã, ao refletir sobre as dificuldades no contexto prisional, demonstra maior percepção da realidade concreta do trabalho docente na prisão, quando diz: “*O ensino na prisão é mais difícil. Temos que lidar com a falta de materiais é muito difícil, por conta da situação deles, das angústias, tem dias que estão mais deprimidos.*”

Essa fala aponta para as dificuldades objetivas que impactam o processo de ensino e aprendizagem. A falta de materiais, somada à dificuldade emocional dos alunos, revela uma percepção crítica da realidade do trabalho docente nas prisões. Essas dificuldades são consequência da exclusão social e do isolamento que os alunos vivenciam, mas também da própria estrutura de ensino no contexto prisional, que muitas vezes é desconsiderada nas políticas educacionais. Segundo Saviani (2019), o ensino não pode ser pensado como um modelo universal que ignore as condições concretas de cada contexto. O desafio aqui é construir uma prática pedagógica contextualizada, que leve em consideração as especificidades do ambiente prisional.

Além disso, a falta de apoio institucional, mencionada tanto por Ubiratã quanto por Jaciara, também é um elemento central. A ausência de suporte da Secretaria Municipal de Educação e de recursos adequados é uma realidade recorrente nas instituições prisionais, o que limita a ação pedagógica dos professores.

A fala de Ubiratã, ao mencionar que a questão emocional dos alunos é prejudicada pelas “angústias” geradas pela situação de cárcere, também revela a dimensão psicológica do trabalho docente. O estresse emocional, em decorrência das condições de encarceramento, afeta diretamente o processo de aprendizagem e exige que o professor tenha uma capacidade de gestão emocional para lidar com essas questões.

Essa visão mais crítica sobre a falta de infraestrutura e o apoio institucional dialoga diretamente com as críticas feitas por Duarte (2016) sobre a educação prisional no Brasil. Ele argumenta que, embora existam políticas públicas que visam à educação no cárcere, essas políticas são frequentemente fragilizadas pela falta de recursos e pelo abandono do Estado em relação a esses alunos. O descompasso entre a política educacional e a realidade do sistema prisional compromete a efetividade das ações pedagógicas, criando um ciclo de exclusão e descontinuidade na formação dos indivíduos privados de liberdade.

Por fim, vale ressaltar que a fala de Ubiratã sugere que a superação das dificuldades no ensino prisional passa pela criação de alternativas pedagógicas, que reconheçam as limitações do ambiente, mas que busquem transformar essas dificuldades em oportunidades de aprendizagem. Isso nos remete à pedagogia histórico-crítica, que propõe uma educação de resistência e transformação, capaz de lidar com as contradições do sistema social e das instituições.

O desafio de educar no cárcere é, portanto, um desafio de humanização, que exige a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a libertação do saber e a superação das limitações impostas pelo contexto.

Como vimos até aqui, a atuação dos professores no contexto prisional é permeada por uma série de contradições e limitações, que afetam diretamente a prática pedagógica e as significações que os docentes atribuem ao seu trabalho. Esses professores enfrentam um ambiente educacional que, de acordo com as suas falas, é caracterizado por uma intensa precariedade material e emocional. No entanto, é importante destacar que, dentro dessa realidade adversa, as falas dos professores também indicam um desejo de transformação e emancipação dos alunos, mesmo que isso seja limitado pelas condições estruturais.

Um ponto crucial que emerge das falas de Ubiratã é o reconhecimento das dificuldades emocionais e psicológicas que os alunos enfrentam. Ele menciona, com clareza, que: *“A dificuldade não é só com o conteúdo, é com a mente dos alunos. O isolamento, as situações que eles passam aí dentro, coisas que eles sofrem, levam eles a ficarem em depressão, a tendência é essa, muitos estão em situações de angústia, não conseguem se concentrar e isso afeta diretamente o aprendizado.”*

Aqui, Ubiratã aponta para um aspecto essencial do ensino no cárcere: a subjetividade dos alunos, que é profundamente impactada pelas condições de encarceramento. A angústia e as tensões emocionais dos alunos não podem ser desconsideradas na construção do conhecimento.

Vygotski (2001) já ressaltava que o processo de aprendizagem é inseparável da condição social e psicológica dos sujeitos, e essa fala de Ubiratã reafirma que, no contexto prisional, as condições de privação de liberdade e a violência estrutural impactam a subjetividade do aluno, afetando diretamente sua capacidade de apreender e internalizar os conteúdos.

Além disso, a ausência de recursos e suporte pedagógico é outra limitação fundamental mencionada por Ubiratã, que afirma: *“A falta de material didático é um dos maiores obstáculos que enfrentamos. Que no caso muitas vezes é proibido, os livros eu que tiro xerox ou empresto de algum colega”*

Essa fala, que aborda a precariedade da infraestrutura escolar dentro da prisão, está em total consonância com as críticas de Apple (1995) sobre como a educação, em contextos de marginalização social, muitas vezes ignora as realidades materiais que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Saviani (2019) também argumenta que a estrutura social e educacional deve ser analisada a partir de um ponto de vista crítico, considerando a totalidade das condições que envolvem o trabalho docente. A falta de apoio institucional e o desinteresse das políticas públicas no que se refere à educação prisional são questões estruturais que comprometem o alcance de uma educação libertadora e transformadora.

Por outro lado, Jaciara, embora também reconheça as dificuldades, adota uma postura mais neutra em relação a essas questões, tentando equilibrar as condições adversas com uma abordagem de ensino que não enfrenta diretamente as contradições estruturais. Ela afirma: *“Apesar das dificuldades, procuro sempre transmitir o conteúdo de forma clara e objetiva. Acredito que a educação é a chave para a transformação. Eu espero que eles concluindo os estudos, conseguindo sair, eles tenham uma mudança.”*

Essa fala evidencia a tentativa de superação das dificuldades, mas também revela um idealismo pedagógico que, em certo sentido, não lida diretamente com as contradições do sistema prisional. Tendo em vista que, a crença de que a educação é a chave para a transformação é uma ideia central na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2019), mas a aplicação dessa ideia no contexto prisional exige uma análise profunda das condições materiais que envolvem o ensino e as especificidades do ambiente prisional.

Porém, ao contrário de uma abordagem puramente técnica e normativa, a análise de Duarte (2016) e Marsiglia (2015) sobre a educação prisional sugerem que o trabalho docente nas prisões deve ser pensado a partir de uma prática pedagógica contextualizada, que leve em consideração as dificuldades sociais e psicológicas dos alunos.

A simples transmissão de conteúdo, sem refletir sobre a condição social e emocional dos alunos, é uma visão limitada que ignora as contradições da realidade em que os alunos estão inseridos. No caso de Jaciara, a sua postura de minimizar as dificuldades pode ser entendida como uma forma de resistência subjetiva, ou até mesmo uma estratégia de enfrentamento para lidar com a sobrecarga emocional que a realidade prisional impõe.

A contradição entre as falas de Ubiratã e Jaciara está justamente em como cada um percebe a relação entre o ensino e as condições do ambiente prisional. Para Ubiratã, o contexto prisional é um obstáculo real, que exige uma abordagem diferenciada, com estratégias pedagógicas que reconheçam as condições de vulnerabilidade dos alunos. Já Jaciara, apesar de reconhecer as dificuldades, acredita que a prática pedagógica deve seguir os mesmos princípios da escola regular, independentemente das limitações do sistema prisional.

Essa tensão entre idealismo e realismo pedagógico é um tema central nas críticas de Leontiev (2018) sobre a importância de entender o trabalho docente como parte integrante da realidade social, e como esse trabalho deve ser adaptado às condições concretas do ambiente escolar. Na prisão, as contradições estruturais não podem ser ignoradas, e a práxis pedagógica deve ser pensada como um processo dialético, no qual a ação educativa está intimamente ligada à realidade social e histórica dos alunos.

As falas dos professores não apenas revelam as condições materiais e emocionais adversas, mas também destacam as contradições ideológicas presentes nas práticas pedagógicas dentro do sistema prisional. Essas contradições emergem, especialmente, nas percepções sobre o papel da educação no cárcere e sua capacidade de transformação.

Para Ubiratã, a educação na prisão, embora vista como uma possibilidade de transformação, é constantemente limitada pelas condições de encarceramento. Ele afirma: *“Eu acredito que a educação é importante, mas a realidade da prisão dificulta muito. A transformação aqui é limitada pela estrutura do sistema, poderia melhorar bastante”*

Neste relato, Ubiratã reconhece a potencialidade da educação, mas também enfatiza a limitante estrutura prisional. A educação, então, é vista como algo que, apesar de seu potencial emancipatório, esbarra nas condições concretas da realidade social e institucional dos alunos. Essa visão crítica do sistema prisional está em consonância com a concepção de Vygotski (2001) sobre o papel da educação, que não pode ser dissociada do contexto social e histórico

no qual ela ocorre. A transformação pela educação é possível, mas depende diretamente de condições materiais que permitam a autonomia e o desenvolvimento pleno dos alunos.

Jaciara, por sua vez, parece ver o potencial transformador da educação de maneira mais idealizada, ao afirmar: *“Acredito que todos têm a capacidade de mudar, e a educação é o caminho para isso. Não importa onde, o importante é o que ensinamos.”*

Essa fala sugere uma visão universalista da educação, na qual todos os alunos têm a capacidade de mudança, independentemente das condições estruturais que os cercam. No entanto, como apontado por Apple (1995), essa visão ignora o papel das condições materiais no processo educacional. Para Apple, a educação não deve ser pensada de forma neutra ou universal, mas como uma prática que está interligada com as relações de poder e com a estrutura social. É importante esclarecer que a educação transformadora que Jaciara imagina, sem considerar as limitações estruturais da prisão, é um ideal que não leva em conta as condições objetivas que limitam o processo de aprendizagem.

Saviani (2019), ao discutir a pedagogia histórico-crítica, nos lembra que a educação deve ser pensada a partir da realidade concreta dos alunos, e não de uma visão idealizada que ignora as condições sociais e materiais que influenciam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a educação no sistema prisional não pode ser tratada da mesma maneira que a educação em contextos menos marginalizados.

À medida que as falas dos colaboradores da pesquisa continuam a revelar as contradições do sistema prisional, também emergem as questões relativas à identidade docente e ao papel transformador da educação. Os professores, embora reconheçam as dificuldades de ensinar dentro do cárcere, ainda assim percebem seu trabalho como uma forma de resistência e de possibilidade de mudança. Esse ponto é abordado por Ubiratã, que diz: *“Mesmo com todos os obstáculos, acredito que a educação tem um papel fundamental aqui. Não é fácil, mas é a única coisa que pode gerar uma mudança real para eles, se eles quiserem.”*

Este relato de Ubiratã toca em uma questão central da identidade docente: o reconhecimento de que, apesar das dificuldades materiais e emocionais, o trabalho do professor no contexto prisional ainda é fundamental para o processo de transformação dos alunos.

O objetivo da educação no cárcere, de acordo com essa visão, não deve ser limitado a uma educação técnica e funcional, mas deve se expandir para o empoderamento e a autonomia dos alunos, mesmo diante das restrições que o sistema impõe. Essa visão está alinhada com as ideias de Apple (1995), que argumenta que a educação é um processo de emancipação que não pode ser reduzido a uma prática técnica ou instrumental, mas deve ser pensado como um meio de transformação social.

A ideia de resistência está intimamente ligada à identidade docente que, no caso dos professores que atuam no sistema prisional, se configura em uma identidade de luta contra as adversidades. Isso nos leva a considerar, de acordo com Saviani (2019), que a pedagogia histórico-crítica deve ser pensada a partir da luta contra as contradições do sistema educacional.

Desta forma, a identidade docente no sistema prisional, conforme visto nas falas de ambos os professores, é moldada por uma percepção contraditória entre o desejo de transformar os alunos e as dificuldades estruturais do sistema. Para Contreras (2002), a autonomia pedagógica dos professores está diretamente ligada às condições materiais em que eles atuam, e, no caso da educação prisional, essas condições são extremamente limitadas.

No entanto, Libâneo (2013) argumenta que, apesar das dificuldades estruturais, os professores ainda podem desempenhar um papel crucial na formação cidadã dos alunos, desde que a prática pedagógica seja construída de forma crítica e que a realidade social dos alunos, seja reconhecida como parte do processo de aprendizagem.

Outro fator importante que vale ressaltar é que, a análise das falas de Ubiratã e Jaciara também nos leva a refletir sobre o conceito de humanização da educação. A humanização não significa apenas ensinar conteúdos, mas criar um ambiente no qual o aluno possa reconhecer sua subjetividade, superar as limitações impostas pela prisão e se perceber como um agente de transformação.

Vygotski (2001), ao discutir a formação social da mente, afirma que a interação social é um dos pilares para a construção do conhecimento, e no contexto da prisão, é essa interação com o outro que pode permitir a apropriação de novos saberes, ao mesmo tempo, em que transforma a identidade do aluno.

Em síntese, a análise das falas de Ubiratã e Jaciara revela as contradições fundamentais no trabalho docente dentro do sistema prisional. Essas contradições são reflexo direto das tensões estruturais entre o papel idealizado da educação como instrumento de transformação e as limitações reais impostas pelo sistema prisional.

Enquanto a educação é defendida como uma prática libertadora, Jaciara e Ubiratã demonstram, nas suas falas, que esse ideal se esbarra nas condições materiais e na fragilidade emocional dos alunos, que frequentemente não têm suas necessidades básicas atendidas, o que impacta diretamente a apropriação do conhecimento.

Além disso, nos relatos de Jaciara, ao expressar a crença no poder transformador da educação, são carregadas de uma visão idealizada da educação, que, embora seja válida e necessária, não considera de forma integral as dificuldades estruturais e emocionais do sistema.

Ela afirma: *“Eu tento ensinar o máximo que posso, mas sei que as condições são difíceis. No entanto, acredito que cada aluno tem o poder de mudar se realmente se dedicar.”*

Esse relato é emblemático, pois reflete uma visão individualista sobre a aprendizagem, na qual se acredita que o esforço pessoal do aluno é o suficiente para gerar transformação, independentemente das condições materiais em que ele se encontra. Essa visão é problemática, pois desconsidera as condições objetivas que limitam a capacidade do aluno de aprender. Segundo Duarte (2016), essa perspectiva construtivista, quando aplicada sem um olhar crítico para as condições sociais e emocionais dos alunos, não consegue dar conta da realidade de sujeitos que vivem situações de extrema exclusão social e vulnerabilidade.

Por outro lado, a fala de Ubiratã traz uma crítica mais realista e estruturada sobre o impacto das condições materiais e emocionais no processo educativo dentro do cárcere: *“Aqui, temos que lidar com a realidade de um sistema que não oferece o suporte necessário. A prisão, no caso, está mais para uma escola de facionados do que para recuperar o indivíduo. Não podemos esperar milagres, mas a educação é uma ferramenta que pode fazer um pouquinho a diferença.”*

Essa fala revela a percepção crítica de Ubiratã, que reconhece que, apesar do esforço do professor, a educação não é suficiente por si só para promover uma transformação sem que haja apoio estrutural, seja na forma de infraestrutura, suporte psicológico ou recursos materiais adequados.

Isso está em consonância com o que Saviani (2019) afirma ao argumentar que a educação emancipadora não pode ser dissociada das condições sociais e materiais do contexto. A educação escolar, ao ser inserida em um contexto de privação de liberdade, precisa ser reconhecida como parte de um processo mais amplo, que envolva não só o conhecimento, mas também as condições de vida digna e de acesso ao saber.

Porém, a transformação pela educação, conforme defende Apple (1995), não ocorre de forma isolada do contexto social e político em que o educando está inserido. O sistema prisional representa um conjunto de condições que são estruturalmente contrárias à emancipação dos sujeitos, por mais que os professores se empenhem na tarefa de ensinar.

O objetivo da educação, nesse contexto, deve ser pensado não como algo que corrige ou melhora o sujeito à margem da realidade social, mas como uma prática crítica que deve desafiar o próprio sistema. Isso implica em ver a educação como uma prática de resistência, que busca dar aos alunos a possibilidade de uma nova leitura do mundo.

A partir dessa perspectiva crítica, podemos afirmar que a educação no cárcere não pode ser entendida como um processo linear, em que o professor transmite um conteúdo e o aluno

apenas recebe e aprende. Para que haja apropriação do conhecimento de forma significativa, é necessário que o educando seja visto em sua totalidade, considerando sua história de vida, suas condições emocionais, e suas experiências pessoais.

Essa visão integra as ideias de Vygotski (2001), que enfatiza a importância das relações sociais para a construção do conhecimento. No contexto da prisão, essas relações são muitas vezes marcadas pela violência, pela exclusão social, e pela falta de perspectivas de futuro, o que exige dos professores não só habilidades pedagógicas, mas uma sensibilidade para lidar com as necessidades emocionais e sociais dos alunos.

Em relação ao sentido da educação, Ubiratã e Jaciara destacam a importância da transformação no cárcere, mas cada um, de sua maneira, percebe as possibilidades e limitações da educação para promover essa transformação. Desta forma, destacamos o que afirma Julião (2016):

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, **criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida**, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade (p. 36, grifos nossos)

Desta forma, o professor no contexto prisional precisa, não só ensinar o conteúdo escolar, mas também promover o desenvolvimento pessoal do aluno, ajudando-o a reconstruir sua identidade e encontrar novas possibilidades de futuro.

Por fim, a análise das falas de Jaciara e Ubiratã, evidenciamos e ressaltamos que o ensino no cárcere precisa ser adaptado para as condições de vida dos alunos e, ao mesmo tempo, deve ter um caráter emancipatório. Isso significa que, embora a educação tenha um papel importante na transformação do sujeito, as condições materiais e emocionais devem ser sempre levadas em consideração (Contreras, 2002).

A autonomia pedagógica no contexto prisional está profundamente atrelada às condições externas, que muitas vezes limitam as possibilidades de um ensino verdadeiramente emancipador. Contudo, essa realidade não deve ser uma justificativa para a não ação, mas um ponto de partida para a construção de estratégias pedagógicas mais efetivas e sensíveis às condições dos alunos.

7.2 Núcleo de significações 2: O aprendizado como desejo e frustração: Ensinar Ciências sem experimentação?

Este núcleo de significação foca nas estratégias práticas e estratégias pedagógicas adotadas pelos professores no contexto do ensino de ciências no sistema prisional. As

metodologias de ensino no cárcere são profundamente impactadas pelas condições materiais e emocionais dos alunos, que enfrentam limitações estruturais, psicológicas e sociais que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

A análise das falas de Ubiratã e Jaciara permite compreender como os professores lidam com essas contradições e como constroem suas estratégias pedagógicas dentro de um ambiente de privação de liberdade. Para além das dificuldades estruturais, o núcleo também discute a autonomia pedagógica, o desafio da humanização da educação, bem como sua relação com o processo de ensino e apropriação do conhecimento e, por fim, e as formas de resistência que emergem no processo de ensino dentro do cárcere.

A metodologia de ensino no sistema prisional não pode ser entendida como um processo educativo convencional, uma vez que os alunos em situação de privação de liberdade são marcados por histórias de exclusão e enfrentam desafios que vão além da simples transmissão de conteúdo. A prática pedagógica, portanto, precisa ser flexível, adaptando-se não apenas às condições materiais, mas também ao contexto emocional dos alunos, que carregam consigo traumas, estigmas e uma realidade social desestruturada.

7.2.1 As Estratégias de Ensino no Cárcere

Quando analisamos as estratégias de ensino, especificamente de Ciências da Natureza, dos professores entrevistados, vemos que há uma constante adaptação às condições limitadas do ambiente. Como é perceptível no relato de Ubiratã, ao afirmar: *“Aqui, o material didático é limitado, no caso, só uso o livro físico mesmo, que muitas vezes tenho que improvisar, tirando xerox. O que nos resta é tentar fazer o melhor possível com o que temos.”*

Essa fala reflete uma abordagem realista sobre as limitações materiais para a assistência educacional no sistema prisional. A falta de materiais pedagógicos, a escassez de recursos tecnológicos e a proibição de alguns materiais dificultam a implementação de metodologias mais elaboradas nas aulas de Ciências da Natureza. Como defende Gonçalves (2021), ao afirmar que, é muito importante a proposta de novas metodologias no ensino, visando instigar e facilitar o processo que norteia o ensino.

Essa fala também ilustra a estratégia de improvisação que se torna uma prática comum no cotidiano escolar prisional. Em linhas gerais, a improvisação é uma resposta às limitações impostas pelo sistema, mas, como discutido por Duarte (2016), essa estratégia pode comprometer a qualidade do aprendizado, pois quando não há planejamento pedagógico adequado, o ensino tende a ser fragmentado e desarticulado.

Por outro lado, Jaciara, nesta fala, apresenta uma visão mais idealizada do objetivo da educação no contexto prisional: *“Eu gosto de citar bastante exemplos, trazer situações do dia a dia sobre o conteúdo. Agora assim, se eu tiver que fazer algum trabalho relacionado, por exemplo assim, a cortar essas coisas assim, aí sim, nesse sentido, às vezes eu procuro levar cortado porque eles não deixam entrar tesoura”*

Essa visão de Jaciara reflete a convicção de que a educação tem um caráter emancipador, buscando possibilidades para o ensino de ciências diante das dificuldades do contexto prisional. Como observam Libâneo (2013) e Saviani (2019), essa visão precisa ser analisada criticamente, pois o objetivo da educação emancipadora deve estar contextualizado nas condições materiais e sociais dos alunos.

Vale ressaltar que a idealização do poder transformador da educação, quando dissociada da realidade concreta, pode gerar expectativas irreais, levando os professores a acreditarem que, apesar de todas as limitações, a educação sozinha é suficiente para gerar mudanças.

Dentro da pedagogia histórico-crítica, a metodologia pedagógica não é apenas uma técnica, mas uma prática social, que deve ser orientada por uma concepção de mundo e por valores humanistas e emancipadores. Para Saviani (2019), a pedagogia histórico-crítica propõe uma prática educativa que não se limita à transmissão de conteúdo, mas que busca transformar as condições sociais e culturais do aluno, promovendo a formação integral do sujeito.

No contexto prisional, esse processo é ainda mais desafiador, pois a educação não pode ser vista como um simples mecanismo para reduzir a marginalização social, mas como um meio para superar a exclusão e promover a emancipação social dos alunos, ou seja, ser eixo central no processo de (re)inserção do sujeito na sociedade, devolvendo a cidadania plena.

Como afirma Onofre (2011) sobre o objetivo da assistência educacional em espaço de privação de liberdade “[...] promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, o que pode assegurar-lhes um futuro melhor quando recuperarem a liberdade” (p. 38).

A questão central aqui é como essas estratégias de ensino podem ser utilizadas para transformar as condições concretas da realidade dos alunos. O que mais uma vez ressaltamos é que a pedagogia histórico-crítica propõe que a prática pedagógica seja orientada para a realidade do aluno, reconhecendo suas experiências de vida, suas necessidades sociais e as barreiras emocionais que impactam o processo de aprendizagem. Como aponta Arroyo (2005), o processo educativo deve ser construído em diálogo com a realidade dos educandos, considerando suas histórias de vida e os conflitos internos que podem surgir nesse processo.

Zabala (1998) afirma que a metodologia não pode ser vista de forma isolada da realidade do aluno, sendo fundamental que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas com as

necessidades sociais do estudante. Para os professores no sistema prisional, essa realidade social é marcada por uma série de fatores limitantes, como a privação de liberdade, o deslocamento social e a fragilidade emocional dos alunos, o que exige uma prática pedagógica mais flexível e adaptativa.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é quanto ao que Duarte (2016), critica, que é o modelo neoconstrutivista que defende a ideia de que os professores devem “começar do zero” com os alunos, sem considerar o conhecimento prévio que esses alunos trazem consigo. No contexto prisional, essa visão é ainda mais problemática, pois os alunos não entram no sistema com uma “tabula rasa”, que quer dizer tabua em branco, mas com uma rica e complexa história de vida que deve ser valorizada e integrada ao processo de aprendizagem.

7.2.2 Desafios do Ensino de Ciências no Sistema Prisional

O ensino de ciências no sistema prisional representa um dos maiores desafios para os professores. A falta de recursos materiais, como livros, equipamentos e espaços adequados, limita as estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas. Para Ubiratã, essas condições impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como podemos constatar em sua fala: *“Aqui, os alunos não tem acesso a livros, durante as inspeções, as revistas nas celas muitas vezes os livros são rascados, sempre tenho que trazer outros livros ou empresto o meu para fazerem as atividades. Para uma aula interativa precisa de material que muitas vezes são proibidos aqui. Então as aulas de ciências se tornam algo muito teórico e pouco prático, o que compromete a aprendizagem.”*

A fala de Ubiratã revela as limitações estruturais do sistema educacional no cárcere. Zabala (1998) e Libâneo (2013) já discutem que a qualidade do ensino não pode ser dissociada das condições materiais. Quando o ensino de ciências não é mediado por recursos didáticos adequados, o processo de apropriação do conhecimento fica comprometido.

Essa fala também ilustra uma limitação concreta que os professores enfrentam, especialmente no ensino de ciências, onde experimentos e práticas laboratoriais são fundamentais para a apropriação significativa dos conteúdos. Saviani (2019) já alertava que a qualidade da educação está profundamente ligada às condições materiais do ensino, e a falta desses recursos materiais compromete a capacidade do professor de ensinar de maneira crítica e efetiva.

Isso significa que, no contexto prisional, a prática pedagógica deve ser adaptada às condições materiais disponíveis, utilizando estratégias criativas que visem o engajamento e a

participação ativa dos alunos com intuito de facilitar a compreensão de conceitos abstratos, sem se limitar somente e exclusivamente ao conteúdo teórico.

O trabalho docente dentro do sistema prisional é fundamental não apenas na transmissão de conteúdo, mas também no compromisso em buscar possibilidades. A fala de Jaciara revela a importância de criar possibilidade para ensinar ciências, como podemos destacar: *“Eu trabalho com os vídeos aula. Eu trabalho com as apostilas, imagens e explicação, uso a televisão que tem na sala, só não posso entrar com celular, mas a internet e a televisão eles me disponibilizam, posso levar o meu notebook normalmente. O conhecimento, se for bem trabalhado, pode ser uma chave para que eles saiam daqui mais preparados para a vida.”*

Essa perspectiva está alinhada com a proposta de Vygotski (2001), a qual, para ele, o ensino deve ser contextualizado, adaptado às realidades dos alunos, para que o conhecimento seja realmente significativo. Essa apropriação do conhecimento não se dá de maneira automática, mas é mediada pela interação social e pela prática coletiva.

Consideramos o uso de vídeos e imagens como uma ferramenta didática que pode auxiliar a exemplificar os conteúdos de Ciências da Natureza e ajudar os alunos, em situação de privação de liberdade, a entender certos assuntos que precisam de uma visualização para assim produzir os saberes sobre determinado assunto.

Conforme o pensamento de Machado *et al* (2008), a utilização de vídeos contribui como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que estes se mostram como uma oportunidade para dar dinamismo aos conteúdos, seja produzindo-os ou assistindo-os.

As falas de Jaciara, também nos chama atenção para outro fator, a pretensão delegada ao professor(a), exigindo uma demanda de ter “[...] responsabilidade de resolver problemas sociais e econômicos, [...] ademais de gerar no professor várias espécies de desgastes e sofrimentos (Evangelista, 2012, p. 39). Tendo em vista, a busca por métodos alternativos que possibilitem aulas dinâmicas.

Portanto, a importância de uma prática pedagógica que coincide com as necessidades dos alunos em situação de privação de liberdade mantendo caráter crítico e reflexivo da educação, a importância social da escola neste espaço, e pôr fim a importância do trabalho docente exige uma reflexão profunda sobre o objetivo desse movimento em uma sociedade marcada pelo sistema de produção capitalista.

O que vale ressaltar é que, embora a educação escolar esteja inserida no espaço prisional, que lida com as dinâmicas do sistema carcerário, que lida com suas relações de poder e interesses, ela tem o potencial de ser uma porta aberta para a transformação, para novas possibilidades. Porém, isso não acontece automaticamente, é um movimento, a educação

escolar, por si só, não é capaz de gerar mudanças, mas sim por meio de sua atuação crítica e consciente dentro do contexto prisional.

7.2.3 A Formação do Professor no Sistema Prisional

Outro fator central que surge nas falas dos professores é quanto à formação e à preparação profissional para o ensino no sistema prisional. Como bem enfatiza Nacarato e Passos (2003) ao afirmar que “é impossível discutir a prática pedagógica sem levar em consideração a formação dos docentes que nela atuam” (p. 233).

As falas de Ubiratã e Jaciara revelam que, embora ambos os professores tenham uma forte convicção da importância da educação e longos anos de experiência, a falta de formação específica para atuar no cárcere limita suas possibilidades de ação. Como comenta Ubiratã: *“Bem, eu sou formado no normal superior e em licenciatura plena em matemática pela UEA, ambos pela UEA, né? E sou pós-graduado em metodologia do ensino da matemática no ensino fundamental, nunca recebi nenhuma formação específica para trabalhar no presídio”*

Ubiratã ministra a disciplina de ciências naturais no ensino fundamental, na modalidade multisseriado, com a formação em normal superior, que equivale ao atual curso de pedagogia. Assegurado pela LDB (9.394/96), Art. 62 e Art. 63. Como bem explica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão;

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o **curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;** [...] (Brasil, 1996, grifos nossos).

Embora Ubiratã seja formado em Licenciatura plena em Matemática, ele está amparado por normativos, pois também é formado em Normal Superior, formação esta que capacita para a docência no ensino fundamental. Os cursos Normais Superiores, embora visassem formar professores a curto prazo para suprir a demanda de professores no mercado de trabalho, esses cursos puderam se reformular, no que hoje, temos o curso de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP n. 05 (Brasil, 2005).

Vale ressaltar que, a manutenção e aceitação da formação de professores formados no Curso normal não tem sido uma realidade em todos os Estados Brasileiros, mas ainda assim é percebido como um meio que prepara e capacita o professor para o Ensino Fundamental, tendo

em vista que, o professor foi preparado para lidar com a teoria – prática, de forma conjunta (Ludke; Boing, 2004).

Embora os cursos de formação para a docência sejam responsáveis pela habilitação do estudante para que se tornar professor, promovendo competência por meio de um conjunto de teorias, saber-fazer e valores, no entanto, não termina por aí a aquisição das competências para ser professor, tendo em vista que se faz necessário a continuidade desta formação para a empregabilidade do seu trabalho (Mello, 1998).

Assim como Ubiratã, muitos professores no sistema prisional enfrentam uma falta de qualificação específica para lidar com a complexidade do ensino no cárcere. Isso foi ressaltado por Libâneo (2013), que argumenta que a formação docente deve estar atenta às especificidades dos alunos.

Nesse caso, a formação crítica e reflexiva dos professores é um fator essencial para a humanização do ensino, e isso implica a construção de um modelo pedagógico que seja flexível, adaptado à realidade do cárcere. Desta forma, o professor pode ser caracterizado como um intelectual que produz conhecimento a partir do exercício da docência, havendo a busca por melhoria através do prático-reflexivo (Mello, 1998).

Esse relato de Ubiratã aponta para uma lacuna na formação dos professores para a educação prisional. Duarte (2016) e Marsiglia (2015), ao discutirem a psicologia histórica, afirmam que a formação docente precisa ser adaptada às condições de ensino específicas. O professor, para ser eficaz em sua prática pedagógica, precisa ser capacitado para lidar com as questões emocionais, sociais e psicológicas dos alunos, que no contexto prisional se tornam ainda mais desafiadoras.

No entanto, Jaciara compartilha uma visão um pouco mais otimista sobre a formação, sugerindo que, apesar da falta de formação específica, a experiência e a dedicação do professor podem superar essa deficiência: *“Sou formada em magistério, tenho licenciatura em ciências naturais, licenciatura em biologia e tenho especialização em desenvolvimento sustentável e gestão escolar. Não tenho formação voltada para educação no presídio, mas a vontade de ensinar e a experiência com esses alunos nos faz aprender muito. Cada dia aqui é um aprendizado.”*

Essa fala reflete uma estratégia de aprendizagem, onde o professor aprende com a prática e com a experiência direta com os alunos, uma característica comum em contextos educacionais de exclusão social, como aponta Apple (1995), que discute a necessidade de adaptação da formação docente às condições concretas do sistema educacional.

Nesse contexto, é necessário assinalar a ausência da formação específica, tendo em vista Ubiratã e Jaciara relataram que nunca tiveram acesso a cursos de formação promovido pelas secretarias de educação e não receberam nenhuma instrução quanto a educação escolar no âmbito das prisões. O que requer a produção de políticas de formação continuada para esse contexto peculiar em que os professores exercem suas atividades.

Diante dessa realidade, nos fez questionar sobre o porquê de optarem por continuar suas carreiras em espaço prisional, embora não tenham formação específica para atuarem neste âmbito e o primeiro contato foi na sua atuação, se deparando com o que Onofre (2013) chama de “choque de realidade”. Tendo em vista que, levando em consideração o espaço prisional, os professores passam por um processo similar com a chegada de um novato na prisão, onde são passadas as regras do ambiente.

Destacamos assim, a fala de Jaciara: “*eu não fui convidada não, eu que me enxeri¹⁰ mesmo, eu disse que queria ir pra lá trabalhar lá*”. Ao questionarmos se durante a sua formação ela havia ouvido falar sobre educação escolar aos privados de liberdade, ela acrescentou: “*nunca, a princípio eu nem sabia*” (Jaciara). Essa questão, pode ser considerada nos cursos de licenciatura, para que haja disciplinas, seminários ou que aprofundem essas temáticas, tendo em vista, que na prisão, também, ocorre a educação formal, com suas características e normas, que não são similares da escola regular.

Em síntese, tanto Ubiratã quanto Jaciara reconhecem que, apesar das dificuldades dadas pela falta de formação, a educação ainda é vista como uma ferramenta poderosa de transformação e emancipação. Ambos os professores compartilham uma visão otimista, embora realista, de que, mesmo nas condições mais adversas, a educação pode ajudar os alunos a refletir sobre a sua vida, reconstruir sua identidade e romper com os ciclos marcados por violência e exclusão social.

A análise deste núcleo revelou como o ensino de ciências no sistema prisional se configura como um campo repleto de desafios, cujas estratégias pedagógicas devem ser cuidadosamente ajustadas para atender à realidade única dos alunos encarcerados. Ao explorar as falas dos professores Ubiratã e Jaciara, foi possível perceber as tensões e contradições que permeiam suas práticas pedagógicas, que, mesmo com um forte desejo de transformação social, são profundamente impactadas pelas condições materiais limitantes e pela falta de apoio institucional.

¹⁰ Enxeri vem do verbo enxerir, que significa intrometer-se, pode ser considerada como uma variação linguística pois é comumente falada no Amazonas.

Desta forma, um dos aspectos centrais desse núcleo foi a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas à realidade prisional, onde os recursos materiais são escassos e esbarram nas regras do cárcere, tornando as condições de aprendizagem comprometidas.

As falas de ambos os professores indicam um esforço constante de improvisação e criatividade para garantir que o ensino não se perca em um processo técnico e descontextualizado, mas que seja capaz de dialogar com as necessidades e as realidades dos alunos. Isso implica, conforme Duarte (2016) e Saviani (2019), uma metodologia crítica, que deve ser constantemente refletida e repensada pelos docentes.

Além disso, as falas dos professores destacam a importância da humanização no processo educacional, algo que é frequentemente negligenciado no ambiente prisional, onde o foco muitas vezes recai sobre a punibilidade e a reintegração formal dos indivíduos, mas não sobre o desenvolvimento humano integral. A educação emancipadora, para Freire (2014), deve ser entendida como processo contínuo de transformação, e não como uma prática de simples adaptação ao sistema carcerário.

Outro aspecto importante a ser destacado é quanto a humanização da educação, no contexto do sistema prisional, que exige uma reconstrução da identidade docente, em que o professor não é apenas um transmissor de conteúdo, mas também um mediador de saberes, que respeita as histórias de vida dos alunos, suas dificuldades e potencialidades. Nesse processo, Duarte (2016) e Arroyo (2005) defendem que os professores devem ser vistos como agentes de transformação, não apenas no sentido de ensinar, mas também no sentido de promover a autonomia e dignidade dos alunos.

A metodologia e as estratégias pedagógicas, portanto, precisam ser repensadas dentro do sistema prisional, para serem realmente eficazes no processo de humanização dos alunos e na transformação social que a educação deveria proporcionar. No entanto, como Fernández Enguita (1991) nos lembra, a educação no cárcere não pode ser vista como uma panaceia para os problemas sociais, mas como parte de um processo mais amplo de reconstrução social e política, que envolva políticas públicas e ações institucionais que ajudem a superar as desigualdades sociais e as condições de exclusão que marcam a vida dos alunos no sistema prisional.

Deste modo, o segundo núcleo nos leva a refletir sobre as estratégias pedagógicas no ensino de ciências dentro do sistema prisional. Vale ressaltar e revisitar as possibilidades de resistência e transformação que existem dentro desse contexto. A educação prisional deve ser entendida como uma prática que, mesmo diante das adversidades, é capaz de humanizar e

emancipar os sujeitos, se for mediada por uma metodologia crítica e adaptada às realidades dos alunos.

7.2.4 A Relevância da Relação Professor-Aluno no Contexto Prisional

Apesar das dificuldades, as relações professor-aluno emergem como um ponto central nas falas dos docentes. A relação de confiança e afeto com os alunos é vista pelos professores como uma motivação para a continuidade do trabalho, apesar das condições adversas. Como relata Jaciara: *“Eles gostam de participar das aulas, porque eles falam que é uma forma deles poderem conversar, eles sentem um pouco mais de liberdade. E eu me sinto bem de estar lá, não tenho medo. Como você viu, conversei com eles sobre tudo e fico feliz por ajudar eles.”*

Essa fala evidencia que, apesar da falta de recursos e das dificuldades estruturais, como já discutido, a relação afetiva com os alunos se torna o principal instrumento de resistência para o docente. Como Cordeiro (2018) aponta, a “escola como um lugar seguro, onde os alunos se sentem mais livres, conversar com outros alunos e com os professores (p. 221).

Ubiratã pontua muito bem sobre a sua relação com os alunos em sua fala: *“Eu brinco com os alunos, a gente conversa, tem uns que são mais tímidos, mas com um tempo vão se soltando.”*

Nessa fala, podemos constatar o que Freire (2005) defende, para que essa prática dialógica se concretize, é necessário que os educadores e educandos se vejam sujeitos ativos do processo educativo. Logo, os alunos não assumem o lugar de receptores passivos de conhecimento, mas como participantes do processo de construção do saber.

Desta forma, a subjetividade docente é profundamente moldada pela qualidade dessa relação, que oferece ao professor uma oportunidade de resistir às limitações materiais e continuar acreditando no poder da educação como instrumento de transformação social. Como Freire (1996) afirma, a educação é um processo de humanização que, quando realizada de forma solidária e democrática, tem o potencial de transformar as relações sociais e a vida dos indivíduos, mesmo em ambientes difíceis como o cárcere.

No geral, a análise demonstrou que, apesar das diversas limitações e até o rotulo de precariedade, não há como negar o impacto positivo que educação no cárcere pode proporcionar, sendo um espaço de transformação, onde a subjetividade docente e as relações com os alunos são fundamentais para a criação de estratégias pedagógicas que, mesmo em um contexto de restrição, favoreçam a emancipação e a humanização dos sujeitos.

7.3 Núcleo de Significação 3: O desafio da orientação pedagógica na Unidade Prisional de Humaitá

Os problemas que permeiam a rotina de inúmeros professores, na sua prática pedagógica, são muitas das vezes solucionados com o auxílio da profissão da educação, pedagogos, que atuam na área de serviços e apoio escolar.

O surgimento de problemas de cunho pedagógico aflige o cotidiano também dos professores que atuam nas salas de aulas inseridas nos estabelecimentos penais, fazendo-se assim necessário a presença do apoio pedagógico neste contexto. Como Mazzoni (2017) ressalta em suas pesquisas, a atuação do pedagogo prisional está diretamente vinculada aos demais profissionais da instituição.

Para a pedagoga Tainá a sala de aula no espaço prisional é algo que desperta curiosidade, mesmo atuando há 3 anos como pedagoga responsável pelo anexo. Como ela relata:

“Eu sempre tive a curiosidade de conhecer lá, sempre brincava falando assim: quando é que vai ter alguma atividade lá no presídio que eu vou poder participar? Mas nunca tive essa oportunidade.”

Na fala de Tainá podemos observar o interesse e o seu anseio por parte dela, de estar presente neste contexto e poder executar seu trabalho com mais efetividade no espaço de trabalho. Da mesma forma lamenta Iracema:

“É o primeiro ano que eu sou responsável dos professores que atendem lá no presídio. Na verdade, eu tenho curiosidade de ir e ver, tipo vivenciar a rotina, mas nunca fui.”

Nota-se que o fator mais relevante e preocupante nessas falas é a ausência das pedagogas no contexto prisional, foi possível perceber a angústia por não conhecerem o ambiente escolar na prisão, mesmo trabalhando com questões que envolvem esse âmbito ambas nunca estiveram presentes neste contexto.

Foi identificado como problema no contexto dessa pesquisa, o que caracterizamos como um descaso por parte da administração educacional onde, um ambiente de formação educacional não tem suporte de forma presencial do apoio pedagógico.

Há uma série de questões a serem refletidas a respeito das falas das pedagogas. Primeiramente, presume-se uma exigência para que as profissionais busquem por meios próprios desenvolver os conhecimentos específicos necessários para preencher as lacunas da falta de conhecimento da realidade do contexto e de sua formação.

Essa realidade só admite o que as pesquisas, como a de Santos (2015) afirma “a educação dentro do sistema penitenciário brasileiro necessita de extremas mudanças radicais

em vários sentidos.” (p. 109). O mesmo autor, em sua pesquisa ainda sugere que é “preciso ampliar o número de pedagogos que atuam dentro do sistema penitenciário brasileiro” (p. 110).

É importante enfatizar o que Mazzoni (2017) explica: “[...] a efetivação do seu trabalho depende da prévia aceitação do diretor de atendimento e ressocialização, pois o pedagogo, embora seja considerado uma ponte, encontra-se subordinado” (p. 367). Também destacamos o que Oliveira (2015) aponta: “[...] os pedagogos precisam "conquistar" seu espaço nas Unidades Penais” (p. 121).

Conforme as essas perspectivas, o trabalho pedagógico no contexto prisional é feito por uma luta em que se torna necessário a demarcação da sua atuação pelo pedagogo, sendo que é um direito preconizado por lei, como é especificado e definido pela LDB (n.º 9394/96), no Título VI das disposições gerais dos profissionais da educação, no Art. 64, a qual podemos destacar:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para **administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia** ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, grifos nossos).

Mas uma vez fica explícito o quanto a educação escolar no contexto prisional não observa o que os normativos asseguram. Outro fator importante a ser discutido é quanto a formação dessas profissionais, que assim como os docentes, as pedagogas também não receberam formação para atuarem neste contexto. Como podemos constatar na fala de Iracema: *“Durante a minha formação nunca houve nenhuma discussão sobre isso, na graduação em pedagogia a gente nunca, em nenhuma das disciplinas foi tocado no assunto. Nem quando eu fiz graduação em Fortaleza, porque fiquei um tempo lá estudando na universidade de lá e lá se discute muito a educação do campo, a EJA também, educação em movimento sociais, mas não nesse cenário de presídio. Nunca ouvi falar nem no mestrado e nem na especialização”*.

Nesta fala, Iracema ainda exemplifica a deficiência de conhecimento formal durante sua formação, problematizando ainda mais a atuação do pedagogo no contexto das prisões. O que nos leva a refletir quanto a como executar um trabalho sem qualificação profissional específica e sem conhecer a realidade deste contexto?

Podemos observar a angústia na fala de Tainá: *Quando eles, a secretária de educação, passaram para a gente, eu fiquei assim: como é que eu vou fazer isso? Como é que eu vou fazer esse processo de acompanhamento se eu nunca nem pisei lá, nunca fui lá?”*

Gadotti (2003) e Cunha (2005) abordam a visão de que a formação dos profissionais da educação deve ir além do simples aprendizado de novas técnicas. Eles acreditam que essa

formação deve ser vista como uma atividade que envolve reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica. Para realmente entender o papel da orientação pedagógica nas instituições educativas, na sociedade e principalmente em estabelecimentos penais, é essencial explorar e compreender essas concepções.

Nota-se na fala de Tainá a insegurança e a sensação de não poder fazer muita coisa, por não ter acesso presencial ao ambiente escolar no contexto da prisão. Esse cenário tem evidenciado uma fragilidade e um contexto de necessidades emergentes da ausência de normativos mais rigorosos e da aplicabilidade dessas normas.

Tainá ainda acrescenta a sua fala: *“foi passado pela coordenadora da SEMED que seria igual ao regular, não tem nada de diferente. Eu acompanho o diário online do professor e converso com ele quando ele precisa de algo”*.

Aqui, nesta fala de Tainá, percebemos que a postura de resistência em reconhecer as especificidades da educação no contexto prisional é característica de todos os profissionais da educação, neste contexto. Luckesi (2008) argumenta sobre a importância de se pensar e refletir sobre o que se faz e assim se realizar uma ação educativa consciente, a qual se concretiza considerando muitos fatores e as especificidades que emergem em função dos sujeitos.

Desta forma, a postura da coordenação da secretária de educação, como menciona Tainá precisa ser pensada e refletida, buscando estratégias de trabalho sem minimizar a percepção das limitações educacionais presentes no contexto das prisões. Fortalecendo assim um pensar e uma formação emancipadora.

Onofre (2007) já alertava quanto **“a maioria das atividades desenvolvidas no sistema penitenciário tem a simples finalidade de tirar os internos do ócio, mesmo que nada venha a lhes acrescentar”** (p. 44, grifos nosso). Isso sustenta o descaso que emerge da oferta de educação escolar nos estabelecimentos penais.

Comumente, a escola/sala de aula em contexto prisional é comparada às escolas de ensino regular, o que vale ressaltar a importância de refletir sobre práticas que promovam caminhos com intuito de (re)construir discursos e expandir perspectivas e não impor barreiras que dificultam o processo. E a partir das reflexões se faz necessário produzir estratégias metodológicas e estruturadas de acordo com o contexto e não só copiar modelos. Concordamos com a afirmação de Onofre (2013):

A educação no sistema prisional, assim como em outros espaços, não é apenas ensino, mas, sobretudo, desconstrução/reconstrução de ações e de comportamentos. Ela lida com pessoas dentro de um contexto singular e deve ser uma oportunidade para que as pessoas decodifiquem sua realidade e entendam causas e consequências dos atos que as levaram à prisão (p. 60).

Desta forma, acreditamos que a mesma metodologia, as mesmas orientações da escola regular não contribuam para o processo de desconstrução/reconstrução de ações dos alunos em situação de privação de liberdade. Neste aspecto, esse cenário evidencia fortemente as contradições, tendo em vista que o sistema prisional oferece a assistência educacional não só como direito fundamental, mas também como caminho para auxiliar no processo de reinserção do sujeito à sociedade, porém não há estrutura que contribua de tal forma.

Luckesi (2008) assevera que o ato de não se refletir criticamente resulta em uma execução pedagógica “mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida no dia-a-dia e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência” (p. 32). A apreciação do autor norteia esta análise ao identificarmos os aspectos que vêm permeando o processo de formação e de prática das pedagogas. As práticas da orientação pedagógica estão fortemente entrelaçadas de pressupostos que mantêm suas concepções mesmo nunca terem conhecido o âmbito prisional, o que é preocupante, já que a burocracia não configura o trabalho do pedagogo.

Diante disso, nos leva a refletir quanto ao trabalho pedagógico, o que é e como é feito. Ao conduzir a conversa com as pedagogas para este viés, tivemos o seguinte esclarecimento na fala de Iracema: *“A única coisa que eu faço é receber os planos, é validar e pronto, eu avalio e dou OK e é só isso”*

Iracema em sua fala, retrata o pouco que é feito como suporte ao professor que atua diariamente na sala de aula dentro do contexto prisional, em busca de promover uma educação transformadora. Porém, pouco adiantará o desdobramento do professor que está ali presente se não houver todo um movimento da escola e das secretárias educacionais em prol desta iniciativa.

Neste cenário, o ato de ensinar implica contradições, uma vez que a prática pedagógica pressupõe a formação do bom cidadão em um mundo em crise, em que prevalece a lógica do “salve-se quem puder”, à qual o próprio profissional da educação deve submeter-se (Duarte, 2001).

Por fim, esta análise focalizou que a educação como prática da liberdade ainda é restrita, a qual, necessita e clama por um olhar humanitário, onde os normativos possam ser efetivados na prática. Com base nesta análise verificamos que os profissionais da educação muitas vezes são submetidos a trabalhos que nem eles mesmos entendem o motivo, nas falas de Iracema e Tainá podemos constatar que elas se encontram sem lugar de atuação, de fala, atuando em um lugar que nem se quer conhecem de perto, e isso implica fortemente na educação que está sendo ofertada.

Outro aspecto que sobressai, é a configuração das identidades do pedagogo, que são influenciadas pelo contexto, pelas mudanças e transformações do tecido social, que permita-lhe exercer o trabalho pedagógico em diferentes espaços, não limitados a escola regular, conforme destaca Brzezinski,

Admite-se que a identidade profissional é uma **identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo nos qual o profissional está inserido**. No caso do pedagogo tal como o professor, as relações de trabalho se estabelecem no interior da escola, no contexto da comunidade à qual a escola pertence, mas também no extramuros institucional, visto que o pedagogo, por força de lei brasileira em vigor, **atua também em espaços não escolares onde ocorre o ato educativo** (2011, p. 122, grifos nossos).

Desse modo, as relações sociais, a cultura e as relações de trabalho evidenciam que o campo de atuação do pedagogo é realizado nos espaços da educação prisional, considerando que são os responsáveis pela orientação dos professores, trazer dados sobre suas necessidades e preocupações no processo de ensinar para os alunos privados de liberdade. Nesse sentido, observa-se que a gestão educacional é destacada como essencial na formação.

A análise destes dispositivos legais evidência que o curso de Pedagogia deverá garantir componentes que dotem os contornos da identidade múltipla do pedagogo, na qual se articulam atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não-escolares, **a pesquisa com produção e socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares e a gestão educacional**. A concepção de gestão educacional está expressa no Parecer CNE/ CP n. 5/ 2005 que trata do *corpus* doutrinário das DCNP. É entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao **planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação** (Brzezinski, 2011, p. 135).

A gestão educacional é compreendida de forma ampla, envolvendo todos os processos educacionais, bem como análise e produção de políticas, não é reduzida à função do gestor escolar. E no contexto prisional requer observação as diversas atuações e funções, para que os professores possam ter orientação, segurança e apoio no desenvolvimento das suas atividades.

A razão de ser da gestão da educação consiste, portanto, a partir dessa definição, na garantia de qualidade do processo de formação humana que possibilitará ao educando crescer e, por intermédio dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano (Ferreira, 2006, p. 309).

Esse discurso é coerente com o que possa ser realidade de uma sociedade humana, onde haja a possibilidade de desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados

emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter (Ferreira, 1998, p. 113), trazendo o processo de hominização.

Diante disso, a gestão da educação deve ser aplicada em todos os contextos sociais e educacionais, tendo em vista que possibilita a participação ativa dos sujeitos, formando cidadãos mais conscientes. Está também desempenha o objetivo crucial no movimento de humanização do processo educacional, garantindo que todos tenham voz e contribuam para o seu próprio desenvolvimento e conseqüentemente da comunidade ao todo (Ferreira, 2000).

O que nos leva a ressaltar que vivemos cercados de “violência e grandes contrastes, de anarquia econômica, política e social que tem acirrado de maneira avassaladora o individualismo em âmbito pessoal e institucional” (Ferreira, 2000, p. 168). Nessa linha de pensamento, a sociedade tem buscado, apesar das contradições e dos poucos avanços, definir direções claras por meio das políticas públicas e da gestão da educação com o intuito de tornar o mundo mais humano e justo (Ferreira, 2000).

Esta análise se sustenta nessa perspectiva tendo em vista a “igualdade de possibilidades reais para todos que são desiguais” (Ferreira, 2000, p. 169). Considerando que, para a democracia, a igualdade de oportunidades constitui a igualdade de possibilidades. Nas palavras de Ferreira (2000) “[...] significa compreender o respeito que todos os seres humanos devem merecer por parte do poder público, das instituições e de todos, reciprocamente, no sentido de possibilitar seu desenvolvimento como pessoa humana” (p. 169).

Esse discurso destacará a importância do respeito mútuo entre os seres humanos e a responsabilidade das instituições e do poder público em garantir esse respeito. A ação das instituições deve viabilizar o desenvolvimento pleno de cada pessoa, permitindo-lhe se tornar um ser humano autônomo, livre e respeitado em sua dignidade.

Diante do exposto, abre-se viés para correlacionarmos a perspectiva de Vigotski (2001) e Ferreira (2000), tendo em vista que são coerentes, pois ambas destacam a centralidade das relações sociais e da participação ativa do ser humano no processo de desenvolvimento. Vale pontuar que Vigotski (2001) compreende o desenvolvimento humano como algo social, ou seja, o sujeito se constitui por meio das interações com o outro e com o ambiente.

O desenvolvimento não é um movimento isolado, mas acontece nas relações sociais, aspecto discutido ao longo desta pesquisa, em que o indivíduo aprende e se transforma. Essa colocação implica no entendimento de que o ser humano não se desenvolve de forma individualista, mas sim coletivamente, em um contexto social que influencia sua formação.

Desta forma, Ferreira (2000) complementa essa ideia ao assegurar que o ser humano é único e capaz de se desenvolver historicamente, ou seja, sua evolução não somente biológica,

mas também histórica, fortemente marcada pela sua capacidade de participar ativamente na criação e transformação do mundo ao seu redor.

Em síntese, ambas as concepções, convergem para a ideia de que o desenvolvimento humano se trata de um processo dinâmico e social, no qual o sujeito é um ator ativo nas relações que constrói e no mundo que ajuda a criar, reforçando a importância da participação e das interações sociais para o crescimento pessoal e coletivo.

Essa discussão se dá como subsídio para a reflexão de como as pedagogas Iracema e Tainá se constituirão como tais profissionais, mediante a realidade de nunca terem conhecido o seu local de atuação?

Apesar do curso de Pedagogia não ter abordado a contento a educação na prisão (em que as pedagogas se formaram), elas possuem formação acadêmica científica que prepara para o processo de serviços e apoio em espaços em que a educação escolar acontece, seja na escola, seja na prisão, seja no campo, contudo as especificidades do contexto exigem formação continuada ofertada pelas redes de ensino. O ensino é complexo e dinâmico, as situações e sujeitos envolvidos no processo são diversos cultural e socialmente, isso implica reconhecimento do inacabamento do homem, mediado pelas relações que podem assegurar ou relegar direitos.

Desta forma, a educação neste contexto, que discutimos, demanda outros aspectos, entre os quais destacamos a relevância do profissional ser conduzido de uma forma democrática, ética e que respeite as diferenças e limites a fim de possibilitá-los responder aos desafios impostos pelo cenário. Como salienta Freire (1992):

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário (1992, p. 78).

Esse discurso é coerente com esta análise, pois alertamos aqui o quanto é pertinente e crítico os relatos trazidos nesta pesquisa. Na perspectiva freiriana, a defesa é por uma educação e uma sociedade em que a exclusão por discriminação, o racismo, o machismo e todas as formas de opressão sejam suprimidas (Freire, 2001). E é exatamente nesse horizonte que sugerimos que a educação no contexto prisional seja ofertada por parte da administração educacional de forma que esse movimento, seja pautado na persistência de contribuir com a formação dos sujeitos em situação de privação de liberdade de forma justa e sem desigualdade, em que as práticas democráticas se alastrem e a cidadania seja efetivamente materializada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos, portanto, diante de uma situação paradoxal, fazendo-se necessária a compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação em um foco de convergência, com o objetivo comum de oferecer processos educativos (quer de maneira escolar ou não escolar) que mantenham o aprisionado envolvido em atividades que possam melhorar sua qualidade de vida, e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentais desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos quando em liberdade, (re)integrando-o eficazmente à sociedade, com um projeto de vida adequado à convivência social (Onofre e Julião, 2013, p. 53).

Essa pesquisa buscou compreender o ensino de ciências em uma unidade prisional, a partir das significações dos professores, o que abriu um viés para analisar as significações dos professores de Ciências da Natureza acerca do trabalho docente em um ambiente paradoxal. É importante, nessa etapa, trazermos a memória o objetivo geral que norteou esse estudo: compreender as significações do trabalho e da prática docente, em especial daqueles que atuam no ensino de Ciências da Natureza em contexto de privação de liberdade numa unidade prisional no município de Humaitá-Amazonas. Ainda, ressaltamos que, para alcançarmos este objetivo, primeiramente construímos uma base teórica de sustentação, com intuito de expandir nossa compreensão sobre as concepções de educação em contexto prisional.

Para isso, buscamos trazer um breve recorte da história da educação neste âmbito, com intuito de apontarmos como se solidificou o que temos hoje, embasado pelas políticas penais vigentes, com a mesma rigorosidade discutimos quanto ao trabalho docente nas prisões como garantia de direito, as especificidades do ensino de Ciências da Natureza, apontando os normativos das políticas educacionais em que garantem esse ensino, e ainda, fortalecemos esse estudo com um método crítico que foi como um horizonte nos conduzindo, caracterizada com uma abordagem qualitativa foi possível produzirmos um espaço que gerou condições favoráveis para que os colaboradores da pesquisa se expressassem.

Ao investigar o campo da pesquisa e alargarmos nossas perspectivas sobre a temática em foco, foi possível compreender o real objetivo da educação escolar nos estabelecimentos penais. Tendo o intuito de promover uma qualidade de vida aos em situação de privação de liberdade, muitos profissionais da educação têm se dedicado a fazer seu trabalho mesmo em condições deplorável, sem apoio institucional, sem um espaço adequado, sem formação continuada, entre tantos outros percalços que surgem ao longo do caminho.

Levando em conta que os colaboradores da pesquisa, além de suas funções profissionais, são sujeitos sociais, constituídos de dimensões subjetivas, o que nos levou a empregar para a análise a metodologia dos núcleos de significação, com base epistemológica sócio-histórica, o

que foi de extrema importância para entendermos as realidades para além do fenômeno aparente.

Todo o processo de investigação e pesquisa trouxe à tona uma série de complexidade que repercute no funcionamento das unidades prisionais, que nada mais é do que, a organização opressora, as políticas públicas que busca pelo acesso a direitos e cidadania para egressos do sistema prisional, as interrelações, e conseqüentemente, a oferta da assistência educacional nesse âmbito.

Diante das análises realizadas, ficou evidente, no campo da pesquisa, que o ensino de ciências no contexto prisional apresenta múltiplos desafios que transcendem a sala de aula. A pesquisa permitiu compreender que a atuação docente nesse espaço exige não apenas conhecimento pedagógico e didático, mas também um preparo para lidar com a precarização da estrutura escolar, a ausência de materiais adequados, a restrição de metodologias experimentais e a complexidade das relações institucionais.

Nesse sentido, a formação dos professores e a implementação de políticas educacionais efetivas emergem como fatores determinantes para garantir que a educação escolar não se restrinja ao cumprimento formal da legislação, mas contribua para ampliar as possibilidades de transformação social e de reintegração dos sujeitos à sociedade.

Os resultados indicam que, apesar do compromisso dos docentes em proporcionar uma educação significativa, a ausência de uma política pública estruturada para a educação prisional compromete a efetividade do processo educativo. A carência de formação específica para atuação nesse contexto, a desvalorização dos profissionais que trabalham em unidades prisionais e a falta de articulação entre os órgãos responsáveis pela oferta educacional agravam as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Além disso, a própria dinâmica do sistema prisional impõe barreiras, como a rotatividade dos estudantes, a restrição de acesso a determinados materiais e a vigilância constante, que impactam diretamente as práticas pedagógicas.

Outro aspecto fundamental evidenciado pela pesquisa diz respeito à falta de continuidade e acompanhamento das iniciativas educacionais dentro das unidades prisionais. Embora a legislação assegure o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, observa-se que a implementação dessas diretrizes ocorre de maneira fragmentada e, muitas vezes, desarticulada das reais necessidades dos sujeitos em privação de liberdade. O ensino de ciências, em especial, sofre com a ausência de laboratórios, materiais didáticos e estratégias adequadas para estimular a aprendizagem em um ambiente já marcado por inúmeras restrições e adversidades.

Dessa forma, a pesquisa reforça a importância de repensar a educação prisional não como um benefício ou privilégio, mas como um direito fundamental que deve ser garantido com seriedade e compromisso. A superação dos desafios identificados exige maior investimento em políticas públicas, valorização do trabalho docente, formação continuada específica e articulação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educacional. Apenas com um esforço coletivo e estruturado será possível construir um ensino de Ciências que dialogue com as realidades e potencialidades dos sujeitos privados de liberdade, contribuindo para sua formação integral e para a ampliação de suas perspectivas de futuro.

Vale ressaltar que, neste contexto, nos deparamos com a realidade dura da sala de aula na prisão e à medida que tínhamos resposta para os nossos anseios e questionamentos outras questões foram surgindo, revelando a necessidade em se ampliar as pesquisas nesse contexto.

Diante disso, os resultados das análises revelaram a necessidade de uma série de reflexões. Pontua-se primeiramente, a oferta de educação continuada para os educadores, uma vez que os mesmos não possuem e nunca tiveram nenhuma instrução para este contexto; outro fator importante a ser abordado é quanto a aplicabilidade das políticas educacionais neste âmbito; e outro ainda mais urgente, corresponde ao apoio pedagógico, é imprescindível haver intervenções, uma vez que as profissionais não atendam às necessidades e não é legitimado com os normativos.

Podemos constatar ainda, que o ensino das Ciências da Natureza tem sido ofertado de forma tradicional, diante da precariedade de condições oferecidas aos professores, sinal da crescente deterioração da escola pública em tempos em que o pensamento neoliberal impõe sua ideologia mercadológica no cenário educacional.

Desta forma, emerge como necessidade, políticas curriculares específicas voltadas para a garantia dos professores, com intuito de promover o suporte necessário ao professor de Ciências da Natureza. É importante se pensar em um currículo próprio para os estabelecimentos penais, podendo ser desenvolvido de forma coletiva e democraticamente pelos profissionais da educação que atuam nesse contexto, com as responsáveis por estar política.

Além disso, a partir desta pesquisa realizada, projetamos contribuir para novas discussões acerca do ensino de Ciências da Natureza em locais que subvertem a arquitetura e os pressupostos das escolas regulares, onde demandam de percepções mais específicas. Dando possibilidades para futuras investigações, como, por exemplo, investigações na área dos cursos de licenciatura como também de Pedagogia, com intuito de enxergar as outras atuações dos profissionais da educação em outros espaços, além da escola regular, para buscar compreender

como estão sendo realizado a formação inicial e de que forma estão presentes as demandas da sociedade na formação inicial dos professores e pedagogos.

E ainda, sugerimos que haja uma aproximação das Universidades Federais e Estaduais, que têm suas instalações no município de Humaitá-Am, com a Unidade Prisional local, com intuito de estabelecer e consolidar parcerias entre as instituições, visando o desenvolvimento de projetos educacionais com os reeducandos.

Isto posto, essas breves considerações apresentam uma síntese geral das percepções criadas e analisadas nesta pesquisa. É importante esclarecermos que não temos pretensão de apresentar soluções objetivas ou responder todos os questionamentos que emergem do contexto prisional. Mas abrimos o caminho, na certeza de que novas questões, ou até mesmo a questão que aqui sugerimos, seja vista como problemática de outros pesquisadores, impedindo que esse importante tema se perca no ostracismo.

Finalizo esta etapa ressaltando que ao longo de todo o processo de pesquisa, desde a pesquisa bibliográfica até a organização e análise dos dados, proporcionou a mim, como pesquisadora, uma experiência singular. Oportunizou, ainda, um crescimento pessoal e coletivo, despertando um campo de visão mais humano.

O contato com o campo de pesquisa me possibilitou sensações e uma mistura de sentimentos como momentos de incerteza, insegurança e medo, mas lembrando hoje as experiências que conduziram à pesquisa, carrego o orgulho de dar voz aos silenciados por um sistema opressor. E me leva a acreditar mais ainda que, independentemente da condição do indivíduo, a educação é um ato de resgate de uma humanidade por vezes excluída por um sistema que apenas reprime.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes de. **A integração curricular na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/a-integracao-curricular-na-area-de-ciencias-da-natureza-matematica-e-suas-tecnologias-nos-parametros-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-de-1999.pdf>. Acesso em: 20/10/2024.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A formação docente na contemporaneidade: desafios e perspectivas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e2019, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201935>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *et al.* Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de pesquisa, vol.45 no.155, São Paulo jan./mar. 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *et. al.* Reflexões sobre sentido e significado. Em: BOCK, Ana Mercês Bahia. *et. al.* A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica, São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 33 vol. 2, pg. 261-270, abr/jun 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>. Acesso em: 16/05/2024.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 94(236), 299-322. 2013. Disponível em: www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11/05/2024.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>, Acesso em: 10/05/2024.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. Psicologia Ciência e Profissão, vol. 26, n.2, 2006. p. 222-24.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. V. 45, n.155, p.56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2818>. Acesso em: 15/05/2024.
- ALBINO, Raphael; SOUZA, César Alexandre de. **Avaliação do nível de uso das TICS em escolas brasileiras: uma exploração dos dados da pesquisa "TIC educação".** E&G Economia e Gestão, v. 16, n. abr./ju 2016, p. 101-125, 2016. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2016v16n43p101>. Acesso em: 08/01/2025.

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALMEIDA, Bruno Rotta; MASSAÚ, Guilherme Camargo. A normalidade do desumano: a banalidade do mal no sistema penitenciário brasileiro. **Derecho y Cambio Social**. Argentina. ISSN: 2224-4131. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/36796151/A_NORMA_LIDADE_DO_DESUMANO_A_BANALIDADE_DO_MAL_NO_SISTEMA_PENITENCIARIO_BRASILEIRO. Acesso em 02/06/2024.

AMAZONAS. Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socieducativas. **Relatório de Inspeções Estabelecimentos prisionais do Estado do Amazonas**. Manaus, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/12/relatorio-de-inspecoes-estabelecimento-prisionais-do-estado-do-amazonas.pdf>. Acesso em: 10/06/2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. **Plano Estadual de Educação nas Prisões do Amazonas**. Manaus, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/politicas-nacionais-penitenciarias/politica-nacional-de-educacao/copy_of_AM.pdf. Acesso em: 20/06/2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC. **Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE/AM**. Manaus, 2015. Disponível em: [seduc.am.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-AMAZONAS-PEEAM.pdf](https://www.seduc.am.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-AMAZONAS-PEEAM.pdf). Acesso em: 21/06/2024.

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na Escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciências & Educação**, v.17, n.4, p. 835-854, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vYTLzSk4LJFt9gvDQqztQvw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02/01/2025.

ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira. **Cárceres imperiais: A Casa de Correção do Rio de Janeiro. Seus detentos e o sistema prisional no Império, 1830-1861**. 328 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campina, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, São Paulo, 2009. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2009.438954>. Acesso em: 10/12/2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de Formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 30/05/2023.

BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Ciência e Educação**, v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010.

BARCELOS, Clayton da Silva. **Sistema Penitenciário Federal: O encelamento do ensino**. 135 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4374/1/CLAYTON%20BARCELOS.pdf>. Acesso em: 03/06/2024.

BARRERA, Jorge Martínez. Imaginários sociais, identidades violentas e o retorno do marxismo. **Philosophia: anuário de filosofia**, ISSN-e 2313-9672, Vol.79, No. 2, p. 45-62.

2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8271303>. Acesso em 10/01/2025.

BARROS, Ana Maria; JORDÃO, Maria Perpétua Socorro Santas. A cidadania e o Sistema Penitenciário Brasileiro. **E-Gov**. 1-20p. 2012. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/cidadania-e-o-sistema-penitenci%C3%A1rio-brasileiro>. Acesso em: 03/06/2024.

BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo do escravo**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

BERNARDO, Renata. A Experiência de alunos universitários voluntários em um Projeto de Educação de Jovens e Adultos presos. **Dossiê: Educação de Jovens e Adultos**, v. 28, n. 1, p. 97, 2018. Disponível em: <https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/A%20experi%C3%Aancia%20de%20alunos%20universit%C3%A1rios%20volunt%C3%A1rios%20em%20um%20projeto%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20presos%5B16708%5D.pdf>. Acesso em: 05/07/2024.

BERTUSSO, Fernando Rodrigo, *et al.* A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Ciências: um paradigma a ser vencido. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 9, n. 12, p. 1-18. 2020. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11099> Acesso em: 06/01/2025.

BERTUSSO, Fernando Rodrigo; MACHADO, Ester de Godoy; TERHAAG, Marcela Moreira. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Ciências: um paradigma a ser vencido. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Sarah%20Ramos/Downloads/A_utilizacao_das_Tecnologias_de_Informacao_e_Comun.pdf. Acesso em 05/01/2025.

BEUREN, Elisângela Cristina.; BALDO, Ana Paula. Formação cidadã dos alunos da educação básica, na promoção do conhecimento científico nas ciências da natureza, utilizando os recursos da web 2.0. **Anais do Ciecitec**, 2015. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QkBlwoYJ:www.santoangelo.uri.br/ciecitec/anaisciec/2015/resumos/comunicacao/872.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=cln&ql=br>. Acesso em: 01 de março de 2024.

BIZZO, Nélio Marco Vincenzo. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 144p. 1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la Psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.** N.1 México, fev. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2004000100002&script=sci_pdf&tlng=pt. Acesso em: 20/05/2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia; PERDIGÃO, Solange Alves; KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. **Desigualdade social e a leitura sócio-histórica**. [Cap. 2, In: Psicologia Sócio-Histórica – Contribuições à leitura de questões sociais / Ana M.B. Bock *et al.*, orgs.] São Paulo: EDUC, PIPEq, 315p. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BOMFIM, Roberta Conceição; *et al.* Limites e possibilidades do trabalho colaborativo no ensino de ciências: uma experiência de pesquisa-ação em escola pública. Alexandria: **Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 153-179, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2023.e91376>. Acesso em: 15/11/2024.

BORGES, Regina Maria Rabello. **Em debate: científicidade e educação em ciências**. 2 ed. Ver. Ampl. – Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original12500220210511609a7d7a4f8dc.pdf>. Acesso em 02/02/2025.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25/08/2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20/08/2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 21/08/2024.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais: ensino de quinta a oitava séries. Brasília, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 21/08/2024.

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Relatório de Informações Penais**. 15º Ciclo SISDEPEN, 2º Semestre de 2023. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2-semester-de-2023.pdf>. Acesso em: 22/06/2024.

BRASIL, Ministério da Justiça. SISDEPEN - Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília. Departamento Penitenciário Nacional, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 10/12/2024.

BRASIL. **Constitucionalismo e a Constituição de 1824**. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/sites_eventos/sites-tematicos-1/brasil-oitocentista/especial-bicentenario-da-independencia/constitucionalismo-e-a-constituicao-de-1824. Acesso em: 30/05/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09/06/2024.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/sites_eventos/sites-tematicos-1/brasil-oitocentista/especial-bicentenario-da-independencia/constitucionalismo-e-aconstituicao-de-1824/BRRJANRIODKC24CST0001d0001de0001compactado.pdf. Acesso em 31/05/2024.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional / Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01/07/2023.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de julho de 1850.** Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/casa-de-correcao-da-corte-1850>. Acesso em 04/06/2024. Acesso em: 10/06/2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.** Brasília. Disponível em: bmes.org.br/legislacoes/detalhe/1152/decreto-n-7.626#:~:text=Decreto%20n%207.626%2C%20DE%2024%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202011&text=Institui%20o%20Plano%20Estrat%C3%A9gico%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20%C3%A2mbito%20do%20Sistema%20Prisional. Acesso em: 10/06/2024.

BRASIL. **História da Educação.** 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 31/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957. Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil.** Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.274%2C%20DE%202%20DE%20OUTUBRO%20DE%201957.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20Normas%20Gerais%20do%20atribu%C3%A7%C3%B5es%20da%20Inspetora%20Geral%20Penitenci%C3%A1ria. Acesso em: 08/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7210, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112433.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.433%2C%20DE%2029%20por%20estudo%20ou%20por%20trabalho. Acesso em: 10/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015.** Modifica a Lei nº 7.210, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2015/lei/113163.htm#:~:text=L13163&text=LEI%20N%C2%BA%2013.163%2C%20DE%209%20DE%20SETEMBRO%20DE%202015.&text=Modifica%20a%20Lei%20n%C2%BA%207.210,o%20ensino%20m%C3%A9dio%20nas%20penitenci%C3%A1rias. Acesso em: 10/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/547243/publicacao/15810471>. Acesso em: 09/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 7.209 - Código Penal de 1984,** Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/17209.htm. Acesso em: 08/06/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de maio de 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 02/05/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes Básicas da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05/02/2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de julho de 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 10/02/2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em 10/02/2024.

BRASIL. **Resolução nº 03 de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf/view>. Acesso em: 11/02/2024.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 11/02/2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 01/09/2024.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/08/2024.

BRASIL. Unesco – Organização Educacional, científica e cultural das nações unidas. Instituto Unesco para a Aprendizagem ao longo da vida. Educação na prisão. **Unesdoc**, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378059>. Acesso em: 13 de março de 2024.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961** - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25/08/2024.

BRITO, Alexis Couto de. **Execução Penal**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. E-book. Disponível: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:livro:2020:001168530>. Acesso em: 10/05/2024.

CACHAPUZ, António; *et. al.* **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAETANO, Maria Raquel; BUTZLAFF, Maria Geralcina de Souza. Por entre as grades: o olhar dos docentes sobre a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Revista Pedagógica**, 22. 2020. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4452>. Acesso: 17/12/2023.

CARRINGTON, Kerry.; DIXON, Bill.; FONSECA, David.; GOYES, David Rodríguez; LIU, Jianhong.; ZYSMAN, Diego. **Criminologies of the global South: Critical reflections**. *Critical Criminology*, v. 27, p.163-189, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10612-019-09450-y>. Acesso: 21/06/2023.

CARVALHO, Kely Rejane Souza dos Anjos. **Luzes na escuridão: narrativas no cárcere**. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/1458>. Acesso em: 21/06/2024.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. Direito constitucional. **Teoria do Estado e Constituição, Direito Constitucional Positivo**. 14 ed, Editora Del Rey, Belo Horizonte, 2008.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Reflexão crítica e vida cotidiana: mediações para pensarmos a formação crítica de professores. **XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Universidade Estadual de Campinas. 2012. Disponível em: <https://www.anais.anped.org.br/news/xvi-endipe-encontro-nacional-de-didatica-e-praticas-de-ensino2012>. Acesso em: 22/07/2024.

CAVALCANTE, Pedro. **A questão da Desigualdade no Brasil: como estamos, como a População pensa e o que precisamos fazer**. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea. 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10263/1/td_2593.pdf. Acesso em: 28/07/2023.

CCEP, Conselho da comunidade na Execução penal. **História do sistema prisional**. Disponível em: <https://ccep-se.org.br/historia-do-sistema-prisional/>. 2012. Acesso em: 05 de novembro de 2023.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 09/07/24.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, set./dez. 2002, seção Documentos, p. 157-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02/10/2024.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2ª ed. 438 p. 2001.

CHATELET, François. **Logos e Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 215. 1962.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Regulamentada a remição de pena por estudo e leitura na prisão**. Manuel Carlos Montenegro. Agência CNJ de Notícias. Brasília, DF. 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/regulamentada-a-remicao-de-pena-por-estudo-e-leitura-na-prisao/>. Acesso em 30/01/2025.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO. Andria Magalhães. A educação nas prisões. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.13, N. 48 p. 214-223, Dezembro/2019 - ISSN 1981-1179. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Sarah%20Ramos/Downloads/2155-Texto%20do%20Artigo-6266-8978-10-20191229.pdf>. Acesso em: 05/02/2025.

COSTA, Joilma Cordeiro; MASSENA, Elisa Prestes. O trabalho docente e as experiências dos professores de Ciências dentro da realidade prisional. **Revista Educação e cultura contemporânea**. v. 20, p.001-023, ISSN ONLINE: 2238-1279, 2023.

COSTA, Joilma Cordeiro; MASSENA, Elisa Prestes. O trabalho docente e as experiências dos professores de Ciências dentro da realidade prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.20. p. 10396, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10396>. Acesso em: 10/11/2024.

COSTA, Joilma Cordeiro; MASSENA, Elisa Prestes. Uma revisão sobre a educação prisional no Brasil: o que (não) há sobre o Ensino de Ciências. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 31, n.1, p. 77-94, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/62093>. Acesso em: 15/11/2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revista técnica: Dirceu da Silva. – 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CROCHIK, José Leon. Pontos sobre o autoritarismo contemporâneo. [In: **Práxis em psicologia social: o enfrentamento a pautas autoritárias e à lógica privatista / Organização Deivis Perez, Eduardo Pinto e Silva e Maria Cristina Dancham Simões**]. Porto Alegre: Abraspso, v. 4. 2017.

CUNHA, Marcus Vinicius. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 127-140 p. 2002. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.909>. Acesso em: 29/06/2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: Maria Isabel da Cunha (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez. 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas educacionais no Brasil: desafios e impactos nas práticas docentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 81, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-247820202581>. Acesso em: 27 jan. 2025.

DE CARVALHO, Odair França; GUIMARÃES, Selva. **A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos.** Horizontes, v. 31, n. 2, 2013. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v31i2.6>. Acesso em: 06/06/2024.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.33-49, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30702/24322>. Acesso em: 27 de maio de 2023.

DE MELO, Josimeira Medeiros Silveira. **História da Educação no Brasil** / Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10/05/2024.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José Aandré.; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8206660/mod_resource/content/1/Texto%202.2%20-%20Conhecimento%20e%20sala%20de%20aula%2C%20Deme%CC%81trio%20Delizoicov%2C%20%28Jose%CC%81%20Andre%CC%81%20Angotti%20e%20Marta%20Pernambuco%29%20%281%29.pdf. Acesso em: 20/08/2024.

DESLANDES, Suely Ferreira; MITRE, Rosa Maria de Araújo. Communicative process and humanization in healthcare. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.13, supl.1, p.641-9, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000500015>. Acesso em 02/05/2024.

DIAS, Milena. Dos presos de todo país, 73% estudam dentro do sistema carcerário. **Agência de notícias CEUB.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/cidadania-e-diversidade/dos-presos-de-todo-pais-73-estudam-dentro-do-sistema-carcerario/>. Acesso em: 05/06/2023.

DOURADO, Irismar de França; SOUZA, Keith Leandro; CARBO, Leandro; MELLO, Geison Jader; AZEVEDO, Lucy Ferreira. Uso das TIC no Ensino de Ciências na Educação Básica: uma Experiência Didática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 357-365, dez. 2014. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2014v15n0p%25p>. Acesso em: 04/01/2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Financiamento educacional e desigualdades no Brasil: perspectivas críticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 663–688, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-1574202050177>. Acesso em: 29/01/025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: desafios e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 663–688, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-1574202050177>. Acesso em: 27/01/2025.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Docência na prisão: relação professor-aluno e identidade docente. **Educação**, 41(2), 300–312. 2018a. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31938>. Acesso em: 20/04/2024.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Especificidades da docência em uma escola de unidade prisional: impactos sobre a identidade docente. **Cadernos**

de **Pesquisa**, 25(1), 109-128. 2018b. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8763>. Acesso em 20/04/2024.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional. **Educação e Cultura Contemporânea**, 16(45), 151-177. 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3453>. Acesso em: 20/04/2024.

DUARTE, Jorge (Org.); BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Em: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

ENGBRUCH, Werner; SANTIS, Bruno Moraes; A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São Paulo. Publicação Oficial do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. **Revista Liberdades**, n. 11, set./dez, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/7277103/A_evolu%C3%A7%C3%A3o_hist%C3%B3rica_do_sistema_prisional_e_a_Penitenci%C3%A1ria_do_Estado_de_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em: 27/04/2024.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**, São Paulo: EDIPRO, 2011.

ERCOLANO, Ruchelli Stanzani. **Entre grades: o trabalho do professor na prisão**. 211f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5a998c62-6593-4028-a8ee-e38b5eaadcc7/content>. Acesso em: 20/04/2024.

ESLANDES, Andréa; MORAES, Helena; FERREIRA, Camila; VEIGA, Heloisa; SILVEIRA, Heitor; MOUTA, Raphael; *et al.* Exercise and mental health: many reasons to move. **Neuropsychobiology**; 59(4):191-8. 2009. DOI: [10.1159/000223730](https://doi.org/10.1159/000223730). Acesso em: 30/05/2024.

FACHINI, Tiago. Direito Penal: o que é, principais conceitos e livros. **PROJURIS**. 2023. Disponível em: <https://www.projuris.com.br/blog/direito-penal/>. Acesso em: 03/06/2024.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da Educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação humana, práxis e gestão do conhecimento**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernadete (Orgs.) **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceito e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

BARROS FILHO, Armando Dantas. **Políticas de educação em prisões (2011-2020):** Conquistas e desafios no estado de Pernambuco. 270f f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21019>. Acesso em: 28/05/2024.

FIREMAN, Elton Casado. Buscando o significado para o ensino de Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos. In: FREITAS, Marinaide Lima de; COSTA, Ana Maria Bastos (Org.). **Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA:** Referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC e UFAL, 2007, p.133-153.

FONSECA, Vicente; BONFIM FILHO, Ernany. Políticas Públicas: Conceito, Ciclo, Processo de Formação e sua Ineficácia no Âmbito do Sistema Penitenciário Brasileiro | Public Policies: Concept, Cycle, Formation Process and its Ineffectiveness Within the Brazilian Penitentiary System. **Revista Neiba, Cadernos Argentina Brasil**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e38421. DOI: [10.12957/neiba.2017.38421](https://doi.org/10.12957/neiba.2017.38421). 2019. Acesso em: 23/06/2024.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas:** o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Disponível em: [FRANCA. O método pedagógico dos jesuítas.pdf](#). Acesso em: 02/06/2023.

FREIRE, Paulo. "**Não há educação neutra**". O Jornal, Lisboa, 2 maio 1977. Entrevista concedida a autor desconhecido. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1283>. Acesso em 31/05/2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 49º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FURTADO, Odair; BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Eliza Zaneratto; GONÇALVES, Maria da Graça Maarchina; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A psicologia Sócio-Histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal. [Cap. 1, In: **Psicologia Sócio-Histórica – Contribuições à leitura de questões sociais** / Ana M.B. Bock *et al*, orgs.] São Paulo: EDUC, PIPEq, 315p. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação com processo de reabilitação**. In: Maida J. D. (Org.). Presídios e educação. São Paulo: Funap, 1993.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Fabiane Maia; SOUZA, Gerusa Moraes. Educação aos privados de liberdade no amazonas: correntezas de um direito. **Revista Exitus**, Santarém/PA. Vol. 9, nº 4, p.746-774, Out/Dez. 2019. DOI: [10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1032](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1032). Acesso em: 30/05/2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução Dante Moreira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GOLÇALVES, Maria da Graça Marchina; ROSA, Elisa Zaneratto. Direitos sociais e políticas públicas – contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para um projeto de sociedade. [Cap. 3, In: **Psicologia Sócio-Histórica – Contribuições à leitura de questões sociais** / Ana M.B. Bock *et al*, orgs.] São Paulo: EDUC, PIPEq, 315 p. 2022.

GONÇALVES, Tiago Maretti. A proposta de uma aula experimental em Biologia (Fisiologia Vegetal): Vivenciando o estresse abiótico em plantas de Milho (ZeamaysL.). **Research, Society and Development**, v.10, n.6, e11210615511, 2021.

GOODE, William. J.; HATT, Paul. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Editora da UNESP. Ed. 1, p.125. 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>. Acesso em: 30/05/2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IRELAND, Timothy D. **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/emaberto.pdf. Acesso em: 07/07/2024.

ITURRALDE, Manuel. O governo neoliberal de la insegurança social na América Latina: semelhanças e diferenças com o Norte Global. In: Malaguti, Vera (Ed.) Loic Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal. Rio de Janeiro: Revam, 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A lógica gerencialista nas políticas educacionais brasileiras e suas consequências. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 623-641, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018180451>. Acesso em: 27 jan. 2025.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. **Entre os muros e grades da prisão: O trabalho do professor que atua nas “celas” de aula**. 2010, 254 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182025>. Acesso em: 10/06/2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v.36, n.98, p. 25-42, jan./abr, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf>. Acesso em: 01/08/2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>. Acesso em: 03/01/2025.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário Brasileiro: política de execução penal**. FAPERJ. 2012.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. Universidade Federal de São João del-Rei. 2010. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes_35/elionaldo.pdf. Acesso em: 02/03/2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. **Anais**. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2xrepositorio/File/vertentes/Vertentes_35/resumo-abstract_elionaldo.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2023.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnKcrs5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/04/3034.

JÚNIOR, Paulo de Tasso Moura de Alexandria. **Educação Carcerária e Políticas Públicas no Brasil: Efetivação de mudanças comportamentais?** 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Tocantis. Palmas, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/1453>. Acesso em: 01/02/2024.

KOJÉVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo de ciências**. 4.Ed. São Paulo. EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. ja/mar. 2000, p. 85-93, 2000Tradução . . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-88392000000100010>. Acesso em: 06 jan. 2025.

LEITE. Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Revista Internacional de Investigación*, vol.5, No. 10, jul-dez, p. 173-187, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896010.pdf>. Acesso em: 28/12/2024.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre. 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Cap - 3 - Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional, p.69-103. São Paulo, Cortez, 12ª Ed. 1998.

LIMA, Adriana Oliveira; *et. al.* Reflexões sobre o processo de elaboração de um curso de formação para professores de ciências do contexto prisional. *In: Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Campina Grande: Realize Editora, 2023, Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93430> Acesso em: 05/12/2024.

LIMA, Adriana Oliveira; MATA, Gabriel Adonai do Nascimento; MASSENA, Elisa Prestes. Perspectivas de um curso de formação de professores de Ciências no contexto prisional. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, p. e024017, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1781>. Acesso em: 20/12/2024.

LIMA, Renato Sérgio de. **Contando crimes e criminosos em São Paulo: uma sociologia das estatísticas produzidas e utilizadas entre 1871 e 2000**. 2005, 2005f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2005.tde-04022006-201043>. Acesso em: 01/05/2024.

LIMA. Cosmo Francisco. A importância do ato de ler: reflexões teórico-metodológicos em Paulo Freire. In: VIII Congresso Nacional de Educação – CONEDU: **O futuro da escola: repensando políticas e práticas**. *Anais*, ISSN: 2358-8829, Maceió. 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/viii-congresso-nacional-de-educacao>. Acesso em 06/02/2025.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): Um espaço de disputas**. 2010, 367 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2010. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/24560>. Acesso em: 20/03/2024.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.

LOPES, Cloris Violeta Alves. **Do ser ao tornar-se professor nas escolas nos espaços de privação de liberdade**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11903>. Acesso em: 07/04/2024.

LOPES, Flávio Renato de Aguiar. Iluminismo Ou Iluminismos? **Revista Vernáculo**, n. 27, 1º sem./2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/31092>. Acesso em 01/04/2024.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. **O espaço de vida do agente segurança penitenciária no cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários**. 2011, 226f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-20072010-153506/publico/lourenco_do.pdf. Acesso em: 20/05/2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo. Cortez. 2008.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LUKÁCS, György. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas. 1979.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo. 2013.

MACEDO, Elizabeth. **BNCC e a Reforma do Ensino Médio**. Coletiva, 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmzwCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20/01/2025.

MACHADO, Flávia Oliveira; CHEIDA, Isabela Mayara; GALLEP, José Leonardo. **Pro-Polyphonia**, v. 27/1, jan./ jun. 2016 589 jeto te vejo na escola. 1º simpósio do laboratório de estudos em comunicação, tecnologia e educação cidadã, LECOTEC. Bauru, SP. 12 e 13 de agosto de 2008. . Acessado 25/11/2011. Acesso: 17/12/2024.

MADEIRO, Carlos. Juiz torna trabalho obrigatório para presos do semiaberto em cidade do AM. **Notícias Uou**. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2023/07/29/juiz-torna-trabalho-obrigatorio-para-presos-do-semiaberto-em-cidade-do-am.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 29/07/2024.

MAGALHÃES, Guilherme. **O professor e a educação no ambiente prisional: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades**. 2021, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/be82b46a-ce20-48ab-be0b-10bc4ccd7860/content>. Acesso em: 10/02/2024.

MAGNABOSCO, Danielle. Jus Navegandi. **Sistema Penitenciário Brasileiro: Aspectos Sociológicos**. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/1010/sistema-penitenciario-brasileiro-aspectos-sociologicos>. Acesso em: 01/10/023.

MALERBA, Jurandir. **Brasileiros - Capítulos avulsos de história da formação brasileira**. São Paulo: Alameda, 2017.

MALERBA, Jurandir. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. 10 de abril de 2017. Publicação on-line. Disponível em: Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/> . Acesso em: 29/01/2025

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 2002, p. 207-232.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes**. A criança sem infância no Brasil. São Paulo; Hucitec, 1991.

MARX, Karl. **Manuscritos de 1844**. p.171. Paris: Flammarion, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos: terceiro manuscrito**, São Paulo, Martin Claret, 2003. (tradução de Alex Martins).

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. Lisboa: edições 70, 1989.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultura., 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

MAZZONI, Daniela Soares Abrão. Pedagogo Prisional: entre o fazer burocrático e o fazer pedagógico. In: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara (Orgs). **Sistema Prisional: teoria e pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. Gustavo Capanema e o Ensino Secundário no Brasil: A invenção de um legado. **Revista História da Educação** (Online). V.25: e108349. Niterói/RJ. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Y9mMQd66DF8Gdr8NpwRbBhB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/09/2024.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagens inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In Moran, José Manuel; Massetto, Marcos T, BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, São Paulo. 12ed. 2006.

MOREIRA, Adilson J. Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica. **Revista de Direito Brasileira** | São Paulo, SP | v. 18 | n. 7 | p. 393 - 421 | Set./Dez. 2017. Disponível em www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/download/3182/2837. Acesso em: 08/07/2024.

MOREIRA, Fábio Aparecido. **A política de Educação de Jovens e Adultos em Regime de Privação de Liberdade no Estado de São Paulo**. 2007, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2008.tde-16062008-103043>. Acesso em: 20/03/2024.

NEDER, Gizlene. Sentimentos e Ideias Jurídicas no Brasil: Pena de Morte e Degredo em dois tempos” In: MAIA, C.N. et. Al. (Org.). **História das Prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, v. 1, p. 79-108. 2009.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVEK, Eleanor. 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>. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28/07/2024.

OLIVEIRA, Ohana de Sá. Encarceramento em massa no Brasil no contexto marcado pela cor, classe e território: reflexos para o serviço social na contemporaneidade. **II Congresso de Assistentes Sociais do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói. 2016. Disponível em: <https://www.cressrj.org.br/wp-content/uploads/2016/05/126.pdf>. Acesso em: 28/07/2024.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário**. Curitiba: PUCPR, 2015.

OLIVEIRA, Suely Franco de. **Historicidade e práticas educativas da educação prisional no Brasil**. 2021, 110f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4715>. Acesso em: 14/05/2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano Onofre. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v.7, n.1. Artigos. ISSN 1982-7199. P.137-158. 2013. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/678/240>. Acesso em: 20/12/2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-191, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9285>. Acesso em: 10/09/2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. **Revista Educação e Linguagens**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2012.1.1.46-59>. Acesso em: 13/05/2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos- SP: EduFSCar. 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade**. Cadernos CEDES, 35(96), 239255. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>. 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O exercício da Docência em Espaços de Privação de Liberdade**. Comunicações. Taquaral, v. 18, n. 2 p. 37-46, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, p. 271-297, jul.-dez. 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: Entre desafios e tarefas. **Educação e Realidade**, 38(1), 51-69. 2013. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100005>. Acesso em: 12/06/2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 149-162, 2016. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/146/134>. Acesso em: 02/10/2024.

ONU. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://brasa.org.br/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw65zBhBkEiwAjrRMI_nWJvBdGoH0IV4vHpNr45NmfEq-HQWWA-aHebzjb0eX1LHDPiZyRoCTEMQAvD_BwE. Acesso em: 10/06/2024.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 519 – 566, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>. Acesso em: 06/06/2023.

PAIVA, Vanilda. Educação popular e educação de adultos. **Revista de educação, cultura e meio ambiente**; v.1, n. 9, p.1-23. São Paulo: Loyola, 1987. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/854/5/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf>. Acesso em: 13/04/2024.

PAIXÃO, Antônio Luiz. **Recuperar ou Punir?** Como o Estado trata o criminoso. São Paulo: Cortez, 1987.

PEDROSO, Regina Célia. **Os signos da opressão – história e violência nas prisões brasileiras**. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20214/10790>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

PÉREZ - GÓMEZ, Ángel. I. **La encrucijada de culturas**. Investigación en la escuela. Madrid, n. 26, p. 7-24, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116911>. Acesso em: 29/05/2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo: Nuances- Vol. 3 Setembro de 1997.

PIMENTA, Victor Martins. **Por trás das grades: o encarceramento em massa no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2018.

PRADO, Alice Silva. **Educação nas prisões: desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus** (Dissertação de Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Amazonas. 106 f. Manaus/Am. 2015.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1984.

RIBEIRO, Mônica Silva. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 202-223, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>. Acesso em: 27 jan. 2025.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Rio de Janeiro: Revan, 2ª Ed. 2004.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAHB, Warlley Ferreira. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9879/1/Warlley%20Ferreira%20Sahb.pdf>. Acesso em: 02/01/2025.

SANT'ANNA, Marilene Antunes. **A imagem do castigo: Discursos e práticas sobre a casa de Correção do Rio de Janeiro**. 2010, 226f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000755524&local_base=UFR01. Acesso em: 01/04/2024.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. Apostila **Metodologia da Pesquisa Científica**. Métodos e Técnicas de Pesquisa II. Faculdade Metodista de Itapeva. Itapeva, 2006. Disponível em: http://www.fatecpindamonhangaba.edu.br/downloads/projetos/como_fazer_citacoes_e_referencias_2014.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2023.

SANTOS, Marcos Vinícius Guilherme.; ROSSI, Claudia Maria Soares; PEREIRA, Deyliane Aparecida Almeida. Percepção de professores da educação básica quanto ao uso das metodologias ativas. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, e512101019211, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Sarah%20Ramos/Downloads/19211-Article-235518-1-10-20210818.pdf>. Acesso em: 20/12/2024.

SANTOS, Sítia M. **Ressocialização através da educação**. In: Direito Net. São Paulo. 2005.

SANTOS. William Lima. O papel do pedagogo dentro do sistema penitenciário. **Revista Científica da FASETE**. 2015. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/9/o_papel_do_pedagogo_dentro_d_o_sistema_penitenciario.pdf Acesso em: 06/02/1025.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos direitos Fundamentais**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SAUER, Adeum; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas**. Documento - Referência. Brasília: Ministério da Educação; CNE; Seminário Educação nas Prisões, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, v. 5. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). 2003.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez; Autores Associados. 1980.

SAVIANI, Demerval. Pressupostos gramscianos da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D. **Pedagogia históricocrítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 245-266.

SCHLESENER, Anita Helena. **Educação repressiva: as várias formas de repressão na formação da sociedade**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2019.

SENAPPEN. **Encceja PPL 2024 atinge recorde de inscritos e consolida ações educativas no Sistema Prisional Brasileiro**. Ministério da justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/encceja-ppl-2024-atinge-recorde-de-inscritos-e-consolida-aco-es-educativas-no-sistema-prisional-brasileiro>. Acesso em 03/01/2025.

SILVA, Anderson Moraes de Castro. A punição no novo mundo: a constituição do poder punitivo no Brasil colonial. **Revista Perspectivas Sociais**, N. 1 p. 16-30, 2011. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/percsoc/article/view/2336/2186>. Acesso em: 09/05/2024.

SILVA, Andressa Baldini da. **O trabalho docente na prisão por professores da rede estadual de São Paulo: Entre a lógica da formação e a lógica da adaptação**. 2017, 210f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/d11d5e6c-4c80-4084-b944-92ab026cffe4/content>. Acesso em: 20/04/2024.

SILVA, Edson Souza da. Ameaças à disciplina escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM). **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/40802>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SILVA, Josemar Farias da. **A política de gestão, responsabilização e testagem na rede estadual de ensino do Amazonas: a imposição à lógica de mercado**. 2022. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8862> Acesso em: 29/06/2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 211-224, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/901/pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de. As Ciências da Natureza na BNCC para o Ensino Médio: reflexões a partir da categoria trabalho como princípio organizador do currículo. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 116, p. 421-441, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359613702_AS_CIENCIAS_DA_NATUREZA_N_A_BNCC_PARA_O_ENSINO_MEDIO_REFLEXOES_A_PARTIR_DA_CATEGORIA_TRABALHO_COMO_PRINCIPIO_ORGANIZADOR_DO_CURRICULO. Acesso em: 29 jan. 2025.

SOLAZZI, José Luis. **A ordem do castigo no Brasil**. Ed: Imaginário/EDUA, 2007.
SOUSA, Evangelina da Silva; ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcante; PINHO, Ana Paula Moreno; FONTENELE, Rsimundo Eduardo Silveira. Crenças sobre educação em prisões: Percepção de docentes. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(86). 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4686>. 2020. Acesso em 24/05/2024.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SYKES, Gresham M. **The society of captives: a study of a maximum-security prison**. New Jersey: Princeton University Press, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ, 2008.

TAVARES, Maria Inez; KONICZNA, Iara Rocha; PERES, Larissa Busan Feitosa; MOURA, Paulo Rogério Garcez de. Índícios de saberes docentes de uma futura professora de química que estagia no sistema prisional. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 2, p. 95-105, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2496>. Acesso em: 13/02/2024.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRIJO, Hugo Rangel; DE MAEYER, Marc. Education in prison: A basic right and an essential tool. **International Review of Education**, 65, 671-685. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09809-x>. Acesso em: 12/12/2023.

UNESCO. **Ensino de Ciências: o futuro em risco**. Série Debates VI. Edições UNESCO. Maio de 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000214.pdf>. Acesso em: 10/11/2024.

UNESCO. **Recomendações da UNESCO sobre Ciências Aberta**. A Ciências e a Cultura. p.34. 2022. DOI: <https://doi.org/10.54677/XFFX3334>. Acesso em: 12/10/2024.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária**. 2008, 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo – SP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13381>. Acesso em: 16/06/2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**, 2a ed. (M. E. Moya, Trad.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular. (Obra original publicada em 1967), 2011.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser professor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Morata, p. 39-68. 1988.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sonia Maria. **Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores**. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, p. 67-85.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **A construção da memória da cultura escolar prisional**. In: congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades, 2012, Niterói, ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VIGOTSKI, Lev. **A formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

VOIGT, Jane Mery Ricther; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática. **Rev. bras. Estud.**

pedagog., Brasília, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/8KYpZ488YyX3CZJmzmQnXkj/>. Acesso em: 15/12/2024.

ANEXO: Projeto submetido ao Comitê de  tica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM				
<small>Continua�o do Parecer: 6.926.283</small>				
Conclus�es ou Pend�ncias e Lista de Inadequa�es: O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notifica�o os relat�rios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais altera�es antes da finaliza�o do prazo inicialmente previsto.				
Considera�es Finais a crit�rio do CEP:				
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:				
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situa�o
Informa�es B�sicas do Projeto	PB_INFORMA�ES_B�SICAS_DO_P ROJETO_2310367.pdf	10/04/2024 17:15:02		Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	10/04/2024 17:13:41	SARAH PINTO RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	10/04/2024 17:02:54	SARAH PINTO RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Aus�ncia	TALE.pdf	10/04/2024 16:55:44	SARAH PINTO RAMOS	Aceito
Outros	TA.pdf	10/04/2024 16:49:31	SARAH PINTO RAMOS	Aceito
Outros	COMPRO.pdf	10/04/2024 16:47:22	SARAH PINTO RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Aus�ncia	TCLE.pdf	10/04/2024 16:43:53	SARAH PINTO RAMOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/04/2024 16:41:24	SARAH PINTO RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	10/04/2024 16:41:04	SARAH PINTO RAMOS	Aceito

Situa o do Parecer:
Aprovado

Necessita Aprecia o da CONEP:
Não

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **CEP:** 69.057-070
E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 06 de 07

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM				
<small>Continua�o do Parecer: 6.926.283</small>				
MANAUS, 02 de Julho de 2024				
<hr style="width: 30%; margin: 0 auto;"/> Assinado por: Eliana Maria Pereira da Fonseca (Coordenador(a))				

APÊNDICE

Apêndice I: Roteiro para entrevista com os Professores

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO?
2. EM QUE LOCAIS VOCÊ TRABALHA?
3. COMO É SER PROFESSOR NA ESCOLA DA PRISÃO? É DIFERENTE? QUER ME CONTAR?
4. VOCÊ JÁ CONHECIA A ESCOLA DE UMA PRISÃO QUANDO VEIO DAR AULAS AQUI? NA SUA FORMAÇÃO VOCÊ OUVIU FALAR DA ESCOLA NA PRISÃO?
5. ME CONTE SOBRE COMO VOCÊ PREPARA AS SUAS AULAS.
6. AQUI VOCÊ FAZ EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS COM OS ALUNOS NAS AULAS DE CIÊNCIAS?
7. QUER ME CONTAR UM POUCO SOBRE AS SUAS AULAS? ELES GOSTAM DAS AULAS DE CIÊNCIAS?
8. VOCÊ SENTE QUE OS ALUNOS GOSTAM DE VIR PRA ESCOLA? O QUE ELES DIZEM? ME CONTA UM POUCO.
9. NA SUA PERCEPÇÃO A PRISÃO AJUDA AS PESSOAS PARA A SUA LIBERDADE DEPOIS? QUER ME FALAR UM POUCO SOBRE ISSO?
10. QUER ME CONTAR MAIS ALGUMA COISA QUE PODE AJUDAR NO MEU ESTUDO?

Apêndice II: Roteiro para entrevista com Pedagogo(a)/Equipe pedagógica

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO?
2. EM QUE LOCAIS VOCÊ TRABALHA?
3. COMO É SER PEDAGOGA NO ANEXO DA PRISÃO? É DIFERENTE? QUER ME CONTAR?
4. VOCÊ JÁ CONHECIA A ESCOLA DE UMA PRISÃO? NA SUA FORMAÇÃO TINHA OUVIDO FALAR DA ESCOLA NA PRISÃO?
5. ME CONTE SOBRE COMO VOCÊ ORIENTA/ AUXILIA OS PROFESSORES. AS ORIENTAÇÕES PRECISAM SER DIFERENTES DAS QUE SÃO DADAS AOS PROFESSORES DA ESCOLA REGULAR?
6. EM QUE FREQUÊNCIA HÁ ENCONTRO PEDAGÓGICO/ ACOMPANHAMENTO JUNTO AOS PROFESSORES? SÃO EM GRUPO OU INDIVIDUAL COM CADA PROFESSOR?
7. OS PROFESSORES QUE LECIONAM NA ESCOLA NA PRISÃO ELES PARTICIPAM DE FORMAÇÕES VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NESTE AMBIENTE?
8. VOCÊ PERCEBE QUE OS PROFESSORES APRESENTAM MAIS DIFICULDADES PARA REALIZAR SEUS PLANEJAMENTOS?
9. NA SUA PERCEPÇÃO A PRISÃO AJUDA AS PESSOAS PARA A SUA LIBERDADE DEPOIS? QUER ME FALAR UM POUCO SOBRE ISSO?
10. QUER ME CONTAR MAIS ALGUMA COISA QUE PODE AJUDAR NO MEU ESTUDO?

Apêndice II: Imagens

Imagem 1: Professor Ubiratã aguardando o aluno na sala de aula; Imagem 2: professor Ubiratã e aluno durante a aula; Imagem 3: Livros didático do professor.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2025.



1)

2)

3)