

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Tiago Bueno dos Santos

**Escola e Prisão: a trajetória docente na EJA do sistema prisional
em um município do interior de São Paulo**

Taubaté – SP

2024

Tiago Bueno dos Santos

**Escola e Prisão: a trajetória docente na EJA do sistema prisional
em um município do interior de São Paulo**

Pesquisa apresentada à Universidade de Taubaté
como requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade
Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos
Diniz de Castro

Taubaté – SP

2024

TIAGO BUENO DOS SANTOS

Escola e Prisão: a trajetória docente na EJA do sistema prisional em um município do interior de São Paulo

Pesquisa apresentada à Universidade de Taubaté como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Data: 17/09/2024

Resultado: Aprovado

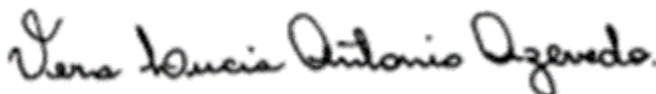
BANCA EXAMINADORA



Membro: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro – Orientador(a), UNITAU



Membro: Profa. Dra. Maria Gimenes Corrêa Calil, UNITAU



Membro: Profa. Dra. Vera Lucia Antonio Azevedo, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S237e Santos, Tiago Bueno dos

Escola e Prisão : a trajetória docente na EJA do sistema prisional em um município do interior de São Paulo / Tiago Bueno dos Santos. -- 2024.

141 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação na prisão. 2. EJA. 3. Trajetória Docente. 4. PEP. 5. Conhecimento profissional. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos, uma necessidade recorrente no Brasil, é uma forma de atender a uma demanda da sociedade em seu aspecto socioeducacional, pois as mais diversas expressões da desigualdade social impactam a vida dos sujeitos e os prejudicam em seu processo educacional desde a infância. Algumas dessas expressões também têm impacto direto no aumento da criminalidade, que envolve muitos jovens e adultos detidos nos sistemas prisionais e que demandam formação educacional. Com o propósito de compreender essas relações para elucidar as práticas pedagógicas, abordou-se, nesta pesquisa, a temática da atuação dos docentes que lecionam na Educação de Jovens e Adultos em turmas de alunos no sistema prisional. O objetivo geral foi investigar como um grupo de docentes percebe e significa sua atuação pedagógica no Programa de Educação nas Prisões (PEP). Para tanto, foi preciso investigar a dinâmica histórica e contemporânea de construção do processo educacional na prisão, descrever a relação de parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado da Educação e Secretaria da Administração Penitenciária e relacionar a trajetória profissional dos docentes em sua opção e atuação no Programa de Educação nas Prisões. A pesquisa é de natureza qualitativa, com utilização de entrevistas semiestruturadas e questionário sociodemográfico, para conhecer a trajetória desses professores em articulação e diálogo com a própria história do pesquisador, que chegou a atuar como docente e professor coordenador no Programa de Educação nas Prisões. Como resultados, destacam-se a compreensão dessa atuação no contexto educacional brasileiro e contribuição para novas percepções para esse campo de atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação na prisão. EJA. Trajetória Docente. PEP. Conhecimento profissional.

ABSTRACT

Adult and Youth Education, a recurring necessity in Brazil, serves as a means to address societal demands in its socio-educational aspect. Various forms of social inequality impact individuals' lives and hinder their educational processes from childhood. Some of these inequalities also have a direct impact on the rise in crime, involving many young people and adults detained in prison systems who require educational training.

To understand these relationships and elucidate pedagogical practices, this research addresses the role of teachers who work in Youth and Adult Education classes within the prison system. The general objective was to investigate how a group of teachers perceives and interprets their pedagogical role in the Prison Education Program (PEP). To achieve this, it was necessary to examine the historical and contemporary dynamics of constructing the educational process in prisons, describe the partnership established between the State Department of Education and the Department of Penitentiary Administration, and relate the professional trajectory of teachers to their choice and role in the Prison Education Program. This research is qualitative in nature, using semi-structured interviews and a sociodemographic questionnaire to explore the career paths of these teachers in connection with the researcher's own history, who previously worked as both a teacher and a coordinating professor in the Prison Education Program. The findings highlight an understanding of this professional role within the Brazilian educational context and contribute to new insights for this teaching field.

KEYWORDS: Prison Education. Youth and Adult Education (EJA). Teaching Career. PEP. Professional Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa das Unidades Prisionais do Estado de São Paulo	53
Figura 2 – Triangulação dos dados	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento da produção científica sobre o tema	25
Quadro 2 – Artigos selecionados	25
Quadro 3 – Breve histórico sobre o atendimento escolar nas prisões paulistas	32
Quadro 4 – Características da população prisional paulista	41
Quadro 5 – Caracterização do Universo da Pesquisa	50
Quadro 6 – Docentes por área de conhecimento	50
Quadro 7 – Comparativo entre os 10 professores entrevistados	64
Quadro 8 – Tempo de magistério dos professores participantes no PEP	76

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ASP – Agente de Segurança Penitenciária

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CINC – Centro de Inclusão Educacional

CISE - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares

CITEM - Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula

DEINF - Departamento de Informação e Monitoramento

DEMODO - Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

DER – Diretoria de Ensino da Região

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAP – Fundação Dr. Manoel Pedro Pimentel

NINC - Núcleo de Inclusão Educacional (Sigla utilizada até 2 de maio de 2019)

PEB-1 – Professor de Educação Básica 1

PEB-2 – Professor de Educação Básica 2

PEP – Programa de Educação nas Prisões

SAP – Secretaria da Administração Penitenciária

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

SEE – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Sigla utilizada até 2 de maio de 2019).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	12
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	20
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2. Objetivos Específicos	20
1.3 Delimitação do Estudo	21
1.4 Relevância do Estudo/Justificativa.....	22
2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA): a luta pelo direito à cidadania.....	34
2.2 Os adultos e a escolaridade tardia: vivências num sistema prisional	36
2.3 A profissão docente e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional	42
3. METODOLOGIA.....	48
3.1 Delineamento da pesquisa	48
3.2. Tipo de Pesquisa.....	48
3.3. População e campos de atuação dos colaboradores da pesquisa	49
3.4. Instrumentos de Pesquisa	53
3.4.1 A abordagem aos sujeitos por meio do questionário.....	55
3.4.2 A entrevista compondo a pesquisa	55
3.5. Procedimentos adotados para a coleta de dados	56
3.6. Em análise, os dados alcançados	58
4. Diante dos relatos: reflexão sobre os resultados.....	60
4.1 Tempo, espaço e memória: relatos da experiência da trajetória docente na prisão no estado de São Paulo	61
4.2 Sobre as entrevistas: diálogo, reflexão e compreensão da realidade docente na EJA do sistema prisional paulista.....	62
4.3 Início na carreira: primeiras experiências na docência.....	66
4.4 A atuação docente no Programa de Educação nas Prisões	74
5. As primeiras experiências dos docentes na Educação no sistema prisional.....	79
5.1 A prática pedagógica dos docentes por área de conhecimento no PEP.....	83
5.2 Os limites e as possibilidades do trabalho docente nas unidades prisionais	91
6. Conclusões: para além das grades, uma educação libertadora	97
REFERÊNCIAS	100
Apêndice 1 – Questionário sociodemográfico.....	114
Apêndice 2 – Roteiro para a entrevista semiestruturada	117
Apêndice 3: Dados do Questionário Sociodemográfico	118

Apêndice 5 - Memorial.....	124
Anexo 1 – Parecer do CEP	140

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Nasci em 16 de maio de 1990, numa quarta-feira, às 3h da manhã, na cidade de Taubaté, filho de um pedreiro e de uma dona de casa, que muito me ensinaram sobre a vida, a partir de seus exemplos, nas labutas cotidianas.

Cursei a educação básica toda em escolas públicas e isso significou muito para a minha formação, pois me despertou o desejo de poder contribuir atualmente como profissional da educação do magistério público estadual. É interessante observar o quanto o espaço escolar constitui um lugar de formação e transformação, na medida em que nos confrontamos com novos desafios, conhecimentos, questionamentos, aprendizados, dúvidas, incertezas, anseios, sonhos e esperanças. A escola é um lugar de encontro com a realidade que está para além de nossas percepções familiares. O encontro com outros sujeitos, culturas e formas de perceber e interpretar o mundo torna possível nossa formação na alteridade.

Sobre minha vida acadêmica, devo primeiramente registrar que, ao ingressar no curso de graduação em História, em 2008, senti que era um projeto ousado em certa perspectiva, uma vez que tal contato propunha uma nova maneira de pensar o estudo, a leitura e a divulgação do conhecimento. Significava também desconstruir certas projeções mentais ou representações do senso comum, indagar mais e entender o que é História.

Não há como negar que também me vejo como parte desse processo histórico, sendo perpassado por ele, uma vez que minha formação, em escolas públicas, está inter-relacionada com inúmeros projetos políticos e pedagógicos. Sou herdeiro de uma luta democrática, que se consolida com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, com a normatização das garantias e Direitos fundamentais da Educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1997. Posso afirmar que minha geração foi contemplada com essas mudanças na Educação, que iniciamos esse processo, sendo atendidos por um novo contexto legislativo e pedagógico.

Talvez essas mudanças possam ter contribuído para que minhas escolhas pela docência fossem se acentuando ao longo de formação propiciada na Educação Básica. Fato é que o Ensino Superior me permitiu rever algumas questões de meu passado na escola e identificar ou relacionar as mudanças que ocorriam em nosso país, no meu contexto mais próximo: a vivência escolar.

Em 2012, graduado em História, passei a buscar um lugar para exercer a docência. Curiosamente, a primeira escola na qual realizei meus estágios foi a que me convidou para substituir doze aulas da disciplina em seis classes do Ensino Médio, pois a professora efetiva tinha se afastado para aguardar a publicação de sua aposentadoria. Foi um momento de inseguranças, conflitos e certezas.

Em umas das Escolas em que atuei, e na qual participava das reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), conheci professores que exerciam o magistério na Fundação CASA, pois aquela Unidade Escolar também era a vinculadora das classes presentes na Fundação. Ao indagá-los sobre seus desafios e possibilidades, fui-me interessando quanto à possibilidade de atuar em espaços de privação de liberdade ou de cumprimento de medidas socioeducativas.

Assim, em 2013, quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo reassume seu papel na Educação nas prisões, criando o PEP (Programa de Educação nas Prisões), inscrevi-me para atuar em tais espaços. Tendo aulas atribuídas ali, leciono, ao longo deste ano letivo, tanto nas escolas regulares de Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede regular de ensino quanto nas turmas de Educação de Jovens e Adultos unidades prisionais vinculadas.

Ainda em 2013, foi realizado concurso para professores no Estado de São Paulo. Fiz a prova em novembro e, no início de 2014, fui convocado para tomar posse no cargo de Professor de História, em uma escola estadual. Ao longo de 2014, passei a exercer a docência nesse novo espaço, acumulando meu cargo com o contrato de professor para atuar nas prisões.

Em 2016, comecei a atuar como Professor Coordenador do Ensino Fundamental II – Anos Finais, no Programa de Educação nas Prisões, e iniciei o curso de segunda licenciatura em Pedagogia, que finalizei em 2018.

Em 2017, realizei o concurso para Diretor de Escola, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo classificado e convocado para escolha de vaga, porém, por não ter os oitos anos mínimos exigidos de tempo de magistério, acabei não indo à escolha, uma vez que não conseguiria assumir, por não atender ao que dispõe a Lei 1256, de 6 de janeiro de 2015. À época dos fatos, contava com seis anos de magistério na rede estadual de educação.

Em 2019, realizei o concurso para Supervisor de Ensino, da Secretaria de Educação de São Paulo, sendo aprovado e classificado dentro do número de vagas do edital. Assim, em

novembro de 2021, participei da escolha de vaga para o cargo de supervisor de ensino, na sede da Secretaria da Educação, na praça da República, e tive a grata possibilidade de escolher o cargo na mesma Diretoria de Ensino na qual atuei como professor, coordenador pedagógico, vice-diretor e diretor de escola.

O início na supervisão de ensino foi um novo momento em minha vida profissional, visto que ampliou minha percepção da dinâmica de atuação da Diretoria Regional de Ensino, que trabalha com o acompanhamento e supervisão, não somente das escolas estaduais, mas também de escolas municipais que não possuem sistema de ensino, escolas da rede particular e escolas técnicas.

É importante perceber como o contexto profissional permeia a construção de nossa identidade, de nossas percepções do mundo, da constituição de nossos posicionamentos, atitudes, projetos e perspectivas. Além disso, os supervisores atuam por equipes em pastas da Educação Especial, Educação Profissional, Grêmios Estudantil e Colegiados, Vida Escolar e outros projetos da Secretaria da Educação. Essa atuação por equipes de trabalho permite a construção de apoios mútuos entre as equipes no processo formativo do supervisor de ensino como formador de formadores. É necessário, portanto, que ele reflita sobre sua própria prática e pense, coletivamente, em soluções para os desafios cotidianos das unidades escolares.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade, no que se refere à atuação direta da Seduc¹ (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo), vem se reconfigurando desde 2013, período em que reafirma seu papel no processo de oferta educacional a esse público específico, ao firmar um Termo de Cooperação Técnica² com a SAP (Secretaria da Administração Penitenciária), o que permitiu a implementação e o desenvolvimento do PEP (Programa de Educação nas Prisões).

Até 2011, a Educação no sistema prisional estava sob a responsabilidade da FUNAP (Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel)³, fundação estadual vinculada à SAP. Sobre o Projeto Político Pedagógico da FUNAP, Carreira e Carneiro (2009) apontam, na Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação:

A educação no sistema prisional de São Paulo é de responsabilidade da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel-FUNAP, fundação estadual de direito público vinculada à Secretaria da Administração Penitenciária-SAP, órgão responsável pela administração das unidades prisionais do estado. A FUNAP realiza nos presídios atividades de educação, formação profissional, cultural e assistência jurídica. [...] **O atendimento educacional vai da alfabetização ao ensino médio e não conta com o envolvimento da Secretaria Estadual de Educação.** Atualmente a certificação é garantida por meio da participação no Enceja (Carreira, Carneiro, 2009, p. 51, grifo nosso).

Doravante, na seção em que se discorre sobre a conjuntura histórica da Educação nas prisões no estado de São Paulo, essa participação da FUNAP no contexto educacional será

¹ Até 2018, a abreviatura adotada para se referir à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo era SEE. Com o **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019**, acontece a reorganização da Secretaria, e com a **Resolução SE 18, de 2 de maio de 2019**, um novo siglário passa a ser utilizado. Assim, a partir dessa data, a abreviatura da Secretaria da Educação passa a ser SEDUC (Grifo nosso).

² O Termo de Cooperação determina as responsabilidades da parceria entre as duas Secretarias de Estado, no que se refere a matrículas, formação de classes/turmas nas unidades prisionais, treinamento e acompanhamento dos professores que atuam no Programa de Educação nas Prisões, mobiliário das escolas prisionais, dentre outras características de atuação. Até a presente data foram publicados dois Termos de Cooperação entre as duas Secretarias de Estado, a saber: um de Consolidação do Programa Educação nas Prisões, para oferta da Educação Básica para jovens e adultos, em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Um dos Termos foi publicado em DOE em 27/05/2014, p. 58, Executivo, Seção I, e o outro, com o Processo SAP/GS nº 222/2017. Partícipes: Secretaria da Administração Penitenciária/Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel - FUNAP/Secretaria de Estado da Educação. Data da Celebração: 08/03/2017. Vigência: 3 anos, a partir da data de sua publicação, podendo ser prorrogado até o limite de 60 meses.

³ Antes do Decreto 57.238/2011, que instituiu o Programa de Educação nas Prisões (PEP), pelo Estado de São Paulo, atribuindo essa responsabilidade à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) junto com a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) em atendimento a Resolução CNE nº 02/2010, a FUNAP foi responsável pelo atendimento educacional à população carcerária no estado, no período 1979 - 2011.

explicada mais detalhadamente. Contudo, cabe ressaltar que a atuação de docentes licenciados na prisão é um fenômeno que acontece a partir de 2013, pois de 2011 a 2012 aconteceu a transição do modelo de Educação proposto pela FUNAP, para reinserção da Secretaria da Educação no atendimento às pessoas privadas de liberdade. Nesse contexto, os docentes da SEDUC passaram a atuar nas unidades prisionais, assumindo a responsabilidade de desenvolver ações educativas e formativas no cárcere.

Tal inserção demonstra a construção de uma nova perspectiva profissional, na qual a disposição do espaço ou lugar em que se desenvolve a prática docente se reconfigura para atender uma demanda social de ordem estrutural e ideológica, que até então não comportava uma arquitetura educacional democrática ou cidadã, como demonstra Onofre (2014).

A prisão inspira certa relação de interesse, medo e curiosidade, como aponta Foucault (1997, p. 29): “A organização de uma penalidade de enclausuramento não é simplesmente recente, é enigmática”. Considerando esta perspectiva, a prisão é definida por Goffman (2010) como uma instituição total:

Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de ‘fechamento’. [...] Seu ‘fechamento’ ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome **instituições totais** (Goffman, 2010, 16, grifo do autor).

Perceber a prisão com essa característica de instituição total significa analisar seu processo de estruturação e a relação que mantém com a sociedade, isto é, por mais que seja compreendida como espaço da segregação social, manifesta-se como realidade social, como um contexto de vivência ou relação daqueles que, pelo extremismo de seus atos, por seu desacordo com as leis, normas e valores, foram julgados e condenados à separação da “sociedade livre”.

Aliás, ainda que não seja a premissa desta pesquisa, cabe indagar: quem são os bandidos? Nesse sentido, Hobsbawm (2010) propõe uma perspectiva histórica na reflexão sobre a formulação desses sujeitos ao longo do tempo:

Nas montanhas e nas florestas, bandos de homens violentos e armados, fora do alcance da lei e da autoridade (tradicionalmente mulheres são raras), impõem suas vontades a suas vítimas, mediante extorsão, roubo e outros procedimentos. Assim, o banditismo desafia simultaneamente a ordem econômica, a social e a política, ao desafiar os que têm ou aspiram ter o poder, a lei e o controle dos recursos. [...] Portanto, do ponto de vista social, a história do banditismo se divide em três partes: seu nascimento, quando as sociedades anteriores ao bandido passam a fazer parte

de sociedades com classes e Estado; sua transformação a partir da ascensão do capitalismo, local e mundial; e sua longa trajetória sob Estados e regimes sociais intermediários (Hobsbawm, 2010, p. 21, 23).

A caracterização histórica desta relação entre os sujeitos tidos como os “fora da lei” e o espaço constituído para apartá-los do convívio com a sociedade dos “homens livres” é a história da própria prisão como lugar de segregação ou estigma social.

Nesse contexto, há que se indagar se o espaço da prisão considerado território de privação de liberdade pode se constituir, de alguma forma, em espaço de Educação, construído como processo de emancipação ou, como proposto por Freire (2013), da Educação como prática de liberdade?

Em relação a esse processo de formação do adulto privado de liberdade, Silva (2018) propõe pensar sobre os diferentes espaços de experimentação pedagógica:

A pessoa privada de liberdade é, do ponto de vista de sua natureza ontológica, de sua constituição orgânica e do aparato epistemológico, um ser humano como qualquer outro [...] Poderíamos fazer este exercício para tratar de qualquer outra especificidade e teríamos assumido as mesmas tarefas de identificar como a pessoa em determinado contexto produz Cultura e faz a comunicação de seu conhecimento, quais as didáticas e as metodologias implícitas nestas práticas e os imperativos que o meio cria para difusão de determinados conjuntos de códigos, símbolos e valores (Silva, 2018, p. 14).

A partir desta premissa, percebe-se que o ambiente de privação de liberdade, guardadas suas especificidades, pode também constituir-se como espaço de formação, reflexão e transposição de situações-limites. O foco deste estudo está relacionado, não só com a atuação dos docentes ou com a constituição de uma escola formal no sistema prisional, mas também com o envolvimento de todos sujeitos que a constituem, do encontro de projetos de vidas, de encanto e desencanto, do homem aprisionado e do homem livre, ou seja, considerando a liberdade para além dos aspectos físicos.

Destarte, o ser humano está em contínuo processo de formação e aprendizado, e a escola constitui apenas um dos possíveis espaços para sua formação. É claro que, ao se pensar ou se constituir uma escola na prisão, há que se refletir sobre essas questões, sobre os desafios da docência no cárcere e sobre as possibilidades e limites dessa atuação. Segundo Onofre (2014):

As prisões se caracterizam como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos. [...] Neste âmbito, **acentuam-se os contrastes entre a teoria e a prática**, entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social dos indivíduos condenados. [...]

Em toda linguagem, **há pelo menos dois interlocutores**. Neste caso, na linguagem arquitetônica dos presídios, um deles é **a sociedade global** que fica identificada com as muralhas e os instrumentos de repressão utilizados na arquitetura e no aspecto visual das prisões. O outro são **dos condenados**, emparedados, presos, ameaçados, que veem o mundo exterior como ambivalente, ambíguo, altamente desejado, invejado e profundamente castrador, injusto, cruel. Só lhes resta, em sua condição de 'desejo', observar, idealizar e desejar o que fica 'além' (Onofre, 2014, p. 35, 37, grifos nossos).

Percebe-se que o processo de estruturação do cárcere na sociedade é uma formulação que manifesta processos da organização social, conferindo ao Estado o poder de punir, de se legitimar por meio de leis e da própria soberania que lhe é conferida pelo poder público:

Primeiramente, o poder público em si é a estruturação político-administrativa que o povo atribui ao Estado, com funções a serem exercidas por ele. O poder público está constituído através de seus órgãos, detentores de autoridade para atuações específicas de direção do Estado. Relacionada ao **poder público** está a **soberania afirmada pelo povo**. Esta, por sua vez, **dá fundamentação ao exercício do poder do Estado, garantindo a supremacia de suas atuações diante de todos em todo o seu território** (Dallari Júnior, 2011, p. 25, grifo nosso).

Quando se pensa em uma escola para os sujeitos privados de liberdade, há que se atentar para a dinâmica construída por seus inúmeros protagonistas: Diretores de Escola, Diretores de Centro de Trabalho e Educação, Agentes de Segurança Penitenciária (ASP), Professores e estudantes, reeducandos ou indivíduos privados de liberdade.

A escola que se constrói no espaço prisional constitui-se pela presença de diversos universos, o mundo de fora e o mundo de dentro da prisão, o que forma um mosaico composto por vários fragmentos de histórias, experiências, interpretações da realidade e formas de socialização. Uma escola heterogênea, como é próprio da natureza de muitas instituições educacionais; porém, trata-se de um ambiente diverso daquele ao qual os docentes estão habituados, um espaço de Educação que foi adaptado, um lugar que não foi, a princípio, pensado para ser um local de formação e reflexão.

Assim, a pesquisa que aqui vem se constituindo teve como enfoque compreender a atuação docente no Programa de Educação nas Prisões em um município do interior de São Paulo.

A escolha do problema de pesquisa deve-se à própria trajetória do pesquisador, que chegou a atuar como docente no Programa de Educação nas Prisões de 2013 e 2017, como Professor Coordenador Pedagógico do Programa de 2016 a 2018 e como vice-diretor da Escola Vinculadora de 2019 a 2022, auxiliando e refletindo sobre o trabalho pedagógico no cárcere, nesta modalidade de Educação que tem suas especificidades e suas próprias definições.

Nesse sentido, a partir deste estudo busca-se trazer uma contribuição para o conhecimento das políticas sociais voltadas à atuação profissional docente em unidades penitenciárias, ou espaços de restrição/privação de liberdade. Observam-se, também, expressões da questão social que impactam a prática dos docentes, na análise sobre a realidade do trabalho docente no mundo contemporâneo, e tantas outras apreciações que não são possíveis em momentos precipitados, em análises rápidas ou não comprometidas com as práticas sociais.

Dessa forma, elegeu-se como tema de pesquisa a trajetória docente em espaços de privação de liberdade. No caso, a escola da/na prisão, guiando-se pelo desejo de interpretar e refletir sobre a construção da trajetória e do fazer docente, além de investigar como se dá a percepção da prática por parte dos professores que atuam no Programa de Educação nas Prisões.

A delimitação desta dissertação circunscreve-se a uma Escola Vinculadora das classes das unidades prisionais, em uma Diretoria Regional de Ensino da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, no estado de São Paulo. Como participantes, os docentes que atuam nessas unidades e que estão vinculados à Escola Regular (vinculadora). Cabe ressaltar que esta unidade escolar, denominada Escola Vinculadora, é a instituição responsável por acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas classes do sistema prisional, realizando também a formação dos docentes que lá atuam e respondendo por questões administrativas, como certificação dos alunos e da vida funcional dos docentes.

Nessa perspectiva, coube realizar uma análise numa modalidade específica de ensino, a Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na função docente praticada nessa modalidade, em classes multisseriadas, no sistema prisional. Nesse caso, a análise voltou-se para a trajetória docente e para sua relação com o processo educacional no qual se insere.

Nesse diapasão, foi necessário investigar como se estruturam os conceitos de trajetória e atuação docente, recorrendo aos estudos de Perrenoud (2000), Nóvoa (2013, 2017, 2022), Huberman (2013), Goodson (2013, 2019), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2019), Alarcão (2011), Imbernón (2009, 2011, 2015). Compreende-se que os conceitos de trajetória profissional e atuação docente requer certo aprofundamento e, também, compreensão sobre como dialogar com tantas histórias e vivências presenciadas no cotidiano escolar. É como um mosaico composto de muitas peças que precisa ser calmamente observado e analisado, para se perceber as formas individuais e coletivas que se constituíram com o desenrolar do tempo histórico e social.

Somente a partir do diálogo é que se pode construir um processo verdadeiramente democrático, no qual os sujeitos que integram a comunidade escolar, a escola em sua ampla manifestação, possam perceber de fato quem são e quais são as trajetórias que constroem a partir de sua história de vida, de sua formação, da busca por seus sonhos e ideais. Dessa forma, entende-se que a trajetória de vida abarca a constituição vivida na história profissional, numa construção dinâmica e permeada de valores, sentimentos e emoções.

1.1 Problema

Considerando-se que um município do estado de São Paulo tem em seu território a presença de 5 unidades prisionais com um total de 45 classes multisseriadas divididas em Ensino Fundamental I- Anos Iniciais, Ensino Fundamental II – Anos Finais e Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e considerando também a atuação de 45 professores, divididos entre alfabetizadores ou Professores do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais e Professores Especialistas, licenciados ou bacharéis nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, a problemática investigada é: quem são e como percebem sua atuação profissional os docentes que atuam no Programa de Educação nas Prisões (PEP)?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar como um grupo de docentes percebe e significa sua atuação pedagógica no Programa de Educação nas Prisões (PEP).

1.2.2. Objetivos Específicos

- Ouvir e interpretar o que dizem os docentes sobre a prática de ensino realizada em um sistema prisional;
- Identificar os limites e possibilidades que correspondem à realidade do trabalho pedagógico em um programa educativo no sistema prisional;
- Desenvolver uma breve caracterização dos alunos que frequentam a EJA no PEP;

- Conhecer as alternativas adotadas pelos docentes colaboradores da pesquisa, para desenvolver ações pedagógicas significativas e inclusivas na EJA; e
- Elaborar um produto técnico sobre a profissão docente no Programa de Educação nas Prisões no estado de São Paulo, que será disponibilizado no site no Mestrado Profissional em Educação.

1.3 Delimitação do Estudo

A temática sobre a trajetória e a atuação docente em espaços de privação de liberdade é um campo vasto de estudo, pois apresenta várias possibilidades e perspectivas. Quando se fala da Educação para pessoas privadas de liberdade, no estado de São Paulo, deve-se considerar o processo histórico de construção dessa estrutura social e pedagógica nos estabelecimentos penais.

Pensar sobre esse contexto implica conhecer as razões do processo histórico, da construção entre redes e de processos significativos de vivência e interpretação de diferentes espaços educacionais.

Nesse sentido, Aragão e Ziliani (2019) apontam e descrevem como essa modalidade de Educação se constituiu historicamente, as mudanças e transições pelos quais passou e as diferentes parcerias estabelecidas para sua realização.

A educação nos presídios está inserida na modalidade EJA, porém seus objetivos e especificidades vão muito além dessa proposta, oferecida para pessoas que não estão em situação de privação de liberdade. Segundo registros da história da educação nos presídios brasileiros essa educação existe desde a década de 1960 e em quase todas as unidades da Federação, porém sua institucionalização nos presídios acontece depois de sua regulamentação, quando as aulas dadas por monitores presos passam a ser ministradas por professores das Redes Estaduais de Educação (REEs) e as Secretarias de Administração Penitenciária (SAPs) passam a dividir atribuições com essas redes (Aragão, Ziliani, 2019, p. 150).

Dessa forma, percebe-se que o contexto de construção estrutural e teórica sobre a Educação nas prisões no Brasil não foi um processo linear; pelo contrário, caracterizou-se por um caminho de disputas, visões de mundo e concepções sobre os direitos, ora marcado por grandes entraves ideológicos, ora se abrindo para novas perspectivas, como a da

promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu os direitos essenciais dos cidadãos.

Nessa direção, delimitou-se este estudo sobre o contexto da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) privados de liberdade, em unidades prisionais instaladas numa região do interior do estado de São Paulo. A fim de resguardar o anonimato dos participantes os docentes, nem mesmo o nome da cidade em que atuam é mencionado neste texto.

1.4 Relevância do Estudo/Justificativa

Considerando a realidade da Educação no sistema prisional, as instâncias de construção dessa perspectiva e os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, bem como a atuação docente no cárcere, vislumbra-se um universo da ação educacional um tanto quanto diverso daquele ao qual os educadores estão acostumados.

Percebe-se que a Escola que se constrói na prisão é um campo de investigação importante para compreender a dinâmica dos processos educacionais em espaços não convencionais, bem como as possibilidades e os limites impostos e vivenciados pelos educadores.

Nessa perspectiva, compreende-se que, como destaca Onofre (2019), o processo educacional, quando analisado por meio de um processo de desconstrução, permite a ressignificação de saberes, bem como a renovação da própria prática pedagógica:

O nosso desejo é provocar diálogos, processos de desconstrução que revisam, renovam, ressignificam saberes entre a educação, a escola e o ensino nos contextos de privação de liberdade. Se nesses espaços existe uma escola pública, uma sala de aula (mesmo que improvisada, com turmas heterogêneas, multisseriadas, como tantas outras no Brasil), professores (com salários aviltantes, ausência de material didático e outras ferramentas para um trabalho com qualidade social, formação insuficiente para atuar em Educação de Jovens e Adultos) e estudantes (advindos em sua maioria de classes populares), não estamos diante de uma realidade invisível em nosso país (Onofre, 2019c, p. 105-106).

Esta pesquisa pode contribuir para a construção de novos diálogos quanto à atuação docente no sistema prisional, sobre o contexto social e histórico envolvido nesse processo e sobre as práticas docentes desenvolvidas a partir dessa realidade. Quanto a sua pertinência, destaca-se que o conhecimento da atuação docente em diferentes espaços é passível de enriquecer os debates sobre as políticas voltadas à valorização do magistério, à formação continuada e à análise das condições de trabalho da docência no Brasil, de maneira geral, e

em São Paulo, de forma mais específica, uma vez que é sobre uma região do interior deste estado que este estudo foi realizado.

Ainda se ressalta que o tema proposto apresenta profunda relação com a linha de pesquisa sobre Inclusão e Diversidade Sociocultural, do Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado Profissional em Educação, visto que a atuação docente, nesse caso, ocorre em ambiente e condições diferenciadas, tanto na arquitetura dos espaços quanto na ideologia premente no ambiente escolar no sistema prisional.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para realizar a análise da Educação no sistema prisional, consultou-se a base de dados da SciELO e da CAPES, considerando-se a produção acadêmica relacionada ao tema, de 2013, quando efetivamente se iniciou a ação docente nas prisões no estado de São Paulo, até 2024, para que fosse possível vislumbrar a produção acadêmica interligada com objeto de estudo desta pesquisa.

Dessa forma, no portal da SciELO, com os descritores que seguem, foram encontrados estes resultados: “Educação Prisional”, 23 artigos; “Professores da Educação no Sistema Prisional”, 2 artigos; “Educação nas prisões”, 12; “Professores do Sistema Prisional”, 2; “Educação nas Prisões + Professores”, 4; “Docência + prisões”, 0, “EJA + Prisões”, 0. As pesquisas foram realizadas conforme o recorte temporal de 2013 até 2024, quando foi realizado esse levantamento nas bases de dados.

Também foram utilizados os mesmos descritores na pesquisa no portal de periódicos da CAPES, obtendo-se o seguinte resultado: “Educação prisional”, 184 artigos; “Professores da Educação Prisional”, 21 artigos; “Educação nas prisões”, 314 artigos; “Educação nas Prisões + Professores”, 86; “Docência + prisões”, 22; e, “EJA + Prisões”, 11.

No Quadro 1 tem-se a sistematização do número de artigos encontrados por descritores em cada portal de periódicos e os artigos citados anteriormente. No entanto, observa-se que foi necessário realizar uma seleção mais atenta do material pesquisado, pois alguns artigos, apesar de citarem os descritores utilizados, não dialogavam com a temática específica da Educação nas prisões ou com os objetivos que foram propostos na pesquisa. Nesse sentido, foi necessário analisar os artigos e selecionar aqueles que tinham maior relação com o estudo desenvolvido.

Não obstante, este estudo também se voltou para a pesquisa dos textos, artigos, dissertações, teses e outras publicações indicadas no material selecionado inicialmente. Dessa forma, além dos textos citados no Quadro 2, foram utilizados também os indicados nos livros ou capítulos dos autores teóricos ou outras publicações de pesquisas que se referendavam à temática da trajetória e da atuação docente na Educação no sistema prisional, tanto de forma ampla com o contexto da escola na ou da prisão, quanto de forma mais específica, ao tratar dos professores e educadores da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade.

Essa articulação entre os dados e os descritores utilizados nas bases de pesquisa, juntamente com a reflexão do trabalho teórico-metodológico, possibilitou o enriquecimento

da discussão proposta, no sentido de se perceber e dialogar com os trabalhos que foram produzidos em temáticas semelhantes ou próximas da que fora proposta nesta pesquisa. Essa perspectiva se inter-relaciona com as vivências do pesquisador em sua atuação nas prisões, como professor, coordenador pedagógico e vice-diretor de escola. Trata-se de um movimento de relacionar a prática com a teoria sobre esse objeto de conhecimento que se interliga com a história dos educadores.

Quadro 1. Levantamento da produção científica sobre o tema

Portal SciELO		
Descritores	Período	Quantidade
Educação Prisional	2013 a 2024	23
Professores da Educação no Sistema Prisional	2013 a 2024	2
Educação nas Prisões	2013 a 2024	12
Professores do Sistema Prisional	2013 a 2024	2
Educação nas Prisões + Professores	2013 a 2024	4
Docência + prisões	2013 a 2024	0
EJA + prisões	2013 a 2024	0
Base de dados: Portal CAPES		
Descritores	Período	Quantidade
Educação prisional	2013 a 2024	570
Professores da Educação no Sistema Prisional	2013 a 2024	28
Educação nas Prisões	2013 a 2024	152
Educação nas Prisões + professores	2013 a 2024	20
Docências + prisões	2013 a 2024	14
EJA + Prisões	2013 a 2024	11

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2. Artigos selecionados nas bases de dados SciELO e CAPES

Base de dados: SciELO				
Ano:	Autor:	Título:	Objetivos:	Metodologia:
2017	BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo	A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional	Compreender a dinâmica do prazer e sofrimento relacionando ao trabalho de docentes de Educação	Psicodinâmica do Trabalho que aborda a saúde do trabalhador. Método qualitativo.

			de Jovens e Adultos nas prisões.	
2016	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano	A prisão: instituição educativa?	Discutir o conceito de transversalidade a partir das ações educativas na prisão.	Pesquisa etnográfica por meio de anotações reflexivas da vivência com diferentes atores.
2016	JULIÃO, Elionaldo Fernandes	Escola na ou da prisão?	Investir na discussão sobre o papel da educação no sistema penitenciário, mais precisamente sobre a escola localizada no espaço carcerário.	Pesquisa bibliográfica e discussão teórica sobre a temática da Educação nas prisões.
2015	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano	Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade	Tecer reflexões sobre o papel da educação escolar para jovens e adultos em um espaço singular: a prisão.	Recortes de dados coletados e desdobramentos de estudos por meio de conversas e observações sistemáticas, registradas em diários de campo, a partir de vivências com educadores prisionais.
2015	SILVA, Roberto da	A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade.	Analisar os processos sociais para produzir conhecimentos cientificamente relevantes.	Trabalho com questionários. Entrevista com os presos e técnicos das unidades penitenciárias.
2013	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes	A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas	Trazer contribuições para o debate sobre a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.	Discussão teórica e reflexiva sobre a política pública de educação nas prisões.
2013	SINHORETTO, Jacqueline; SILVESTRE, Giane; MELO, Felipe Athayde Lins de	O encarceramento em massa em São Paulo.	Abordar os desdobramentos do encarceramento em massa, resultantes das normas e moralidades que regem a vida nas prisões.	Trabalhos de observação participante e entrevistas com atores significativos do cotidiano prisional.
2013	ANDRIOLA, Wagner Bandeira.	Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?	Relatar as principais ações de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são desenvolvidas com profissionais do Sistema Prisional do Ceará.	Relato de experiência.
2013	VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil	A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte.	Desvendar as transformações possíveis em um lugar marcado pelo controle.	Um estudo de caso de base etnográfica, com pesquisa bibliográfica, análise documental, observação participante e entrevistas, a fim de

				caracterizar a cultura de uma escola prisional.
Base de dados: Portal CAPES				
Ano:	Autor:	Título:	Objetivos:	Metodologia:
2019	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano, RODRIGUES, Jarina Fernandes; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira	A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular	Apresentar dados estatísticos, trabalhar a concepção de educação popular, discutir sobre o papel da escola no espaço da prisão e apontar brechas e possibilidades para a educação nas prisões.	Confluência de estudos no campo da educação em espaços de privação de liberdade, com sínteses analíticas a partir da vivência.
2019	ARAGÃO, Ariane Martins; ZILIANI Rosemeire de Lourdes Monteiro	Celas e salas: a recente produção acadêmica sobre educação escolar na prisão (2003-2017).	Analisar a produção sobre educação escolar nas prisões, no cenário brasileiro.	Mapeamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) disponíveis nas plataformas da BDTD-IBICT e da CAPES.
2018	PEREIRA, Antonio	A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões?	Compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional brasileiro, a partir da análise de conteúdo de 14 Planos Estaduais de Educação em Prisões (PEEPs).	Análise de conteúdo de 14 Planos Estaduais de Educação nas Prisões.
2013	MELO, Felipe Athayde Lins de	Inflexões paradoxais: disputas e negociações na oferta de educação nas prisões de São Paulo	Descrever alguns conflitos e negociações presentes no Programa de Educação nas Prisões de São Paulo, Brasil, executado pela Funap – Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel, no período 2004 - 2012.	Observação participante e registros de campo, ao longo dos anos de 2004 a 2012.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre os artigos encontrados na base de dados da SciELO, a pesquisa de Bessil e Merlo (2017), intitulada “A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional”, traz uma grande contribuição quanto à possibilidade de investigação sobre a atuação docente no cárcere, como pode se perceber no trecho que segue:

É relevante abordar as questões subjetivas que envolvem a prática docente no Sistema Prisional, pois existem peculiaridades na realização da prática de Educação de Jovens e Adultos nesse contexto específico. Ao mesmo tempo, é importante investigar a dinâmica prazer/sofrimento vivida pelos docentes de EJA no sistema prisional com relação a sua prática laborativa. Assim, por meio deste estudo temos a oportunidade de refletir sobre o trabalho do educador no contexto prisional e propor ações de saúde do trabalhador específicas para essa categoria profissional (Bessil, Merlo, 2017, p. 286).

O trecho citado demonstra a relevância de se atentar para a prática e atuação profissional dos docentes no cárcere, considerando a dinâmica entre prazer/sofrimento vivenciada pelos professores com relação ao seu trabalho, isso porque pertencem a uma categoria profissional que é receptaria de projetos e políticas públicas no contexto educacional, não só quanto à carreira, mas também sobre sua própria atuação, nos contextos dos currículos e da formação continuada.

Sobre a temática da atuação docente na prisão, encontrou-se, no repositório de dissertações e teses da Unifesp, a dissertação de Silva (2017), intitulada “O trabalho docente na prisão por professores da rede estadual de São Paulo: entre a lógica da formação e a lógica da adaptação”. O objetivo geral do autor foi identificar e analisar aspectos do trabalho do professor em escolas situadas nas prisões, na rede estadual de São Paulo, buscando entender a prática do professor bem como as formas como os sujeitos compreendem e realizam o exercício docente nesse contexto. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores que lecionam em escolas das unidades prisionais paulistas e por meio questionário.

Estudar a Educação nas prisões e o significado da figura do professor e da escola impõe certo desafio, uma vez que a prática educativa que se constrói pelos docentes está profundamente ligada ao processo de libertação ou rompimento de várias camadas de sujeição ou limitação dos sujeitos. Trata-se de uma escola que se constrói no espaço prisional, uma instituição que precisa refletir sobre si mesma, sobre seus próprios espaços de privação e, também, sobre a estrutura arquitetônica ideológica e material que terá que superar ou adequar, como analisa Onofre (2014, p. 162):

Para os professores, trabalhar na escola da penitenciária é enriquecedor, principalmente porque podem conversar com os alunos sobre os assuntos pelos quais têm interesse. Acreditam que o processo educativo é um processo de desprisonalização e socialização, e a presença do professor é vista como a de um sujeito que traz novas ideias, novos conhecimentos, novas posturas, ou seja, que faz da sua prática educativa uma contribuição ao homem, criando novas condições e expectativas de vida. [...] Os professores têm clara visão de que no espaço prisional há um conjunto de contradições que levam à cisão entre os diferentes segmentos, e também uma distância entre projetos governamentais e sua efetivação no cotidiano da prisão.

Tal observação foi apresentada em referência ao período 1998 - 2002, quando a FUNAP era a instituição responsável pela Educação no sistema prisional, com atuação de monitores da própria Fundação e monitores presos. O projeto de escola que se construía a

partir dali não contava com a participação de professores licenciados em disciplina ou área de conhecimento, mas com os próprios reeducandos que já haviam concluído o Ensino Médio antes do cárcere ou de monitores que não tinham na docência sua formação.

É importante ressaltar que, mesmo que de forma específica e com atendimento direcionado ao contexto prisional paulista, a FUNAP conseguiu executar um projeto de educação voltado para as necessidades que encontrara nas prisões paulistas naquele momento histórico. Direcionou-se, então, para as necessidades formativas do homem aprisionado, mas também se esmerou em respaldar o processo formativo que estava propondo, de sonhos e projetos futuros. Considerou a ressocialização do sujeito privado de liberdade e contou com monitores presos comprometidos com esse movimento de construção de uma escola em seu sentido mais amplo e vívido. Isso foi possível porque a escola é mais do que a estrutura física que a cerca; é formada por diversos sujeitos e interlocutores que, nos encontros e diálogos diários, vão descobrindo seus sonhos, perspectivas, metas e as possibilidades que a condição humana lhes permite.

Não obstante, há que se observar que a ação educativa na prisão esteve durante esse período atrelada à conjuntura político-social na qual o Brasil se encontrava imerso, devido ao governo militar, em um contexto ideológico em que se buscavam direitos e que apresentava avanços e retrocessos, como aponta Romanelli (2013).

Nesse contexto, a própria figura do docente e seu campo de atuação ou percepção sobre sua prática estão inter-relacionados às estruturas temporais, aos processos de ocupação e dominação de determinado território, às questões identitárias, de reconhecimento e pertencimento, bem como aos processos econômicos do sistema financeiro internacional, assim como à reelaboração do capitalismo e ao papel que o Brasil ocupa no cenário global. Nesse sentido, devem ser consideradas as práticas e políticas educacionais, bem como a complexidade dos processos sociais.

Assim, o processo educacional brasileiro passa por um período conturbado, até a instauração ou reabertura democrática do país, que permite a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã” e do “Estado de bem-estar social”, que possibilita a reafirmação dos direitos fundamentais dos brasileiros, dentre os quais a Educação ocupa um relevante lugar. Esse movimento interligado à luta pelos direitos evoca diferentes manifestações dos coletivos sociais, das lutas populares por igualdade e dignidade, bem como pelo acesso às condições básicas de saúde, educação, cultura, emprego e emancipação social. O arcabouço histórico de formulação das

concepções e práticas de cidadania e inclusão é um manifesto da potencialidade humana para realizar a leitura das condições sociais e agir a partir do diálogo e da ação política, no sentido de fomentar novas formas de atuação e ação do ser social.

Com o retorno do processo democrático no Brasil, a normatização de outras leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, o contexto educacional passa a ser ressaltado como importantíssimo para o projeto de nação que se propõe pôr em prática, a saber, um Estado Social de Direito, com garantias básicas ou direitos fundamentais a todos os cidadãos. Assim, considerando todas essas lutas históricas, a partir de 2011, considerando a movimentação de diferentes segmentos da sociedade, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo começa a se reaproximar da atuação e oferta de Educação no espaço da prisão. Tal reaproximação se dá com o apoio da FUNAP, que atua ainda como executora de tais atividades educacionais no âmago da prisão até 2012.

Português (2001) aponta os desafios impostos às instituições penitenciárias, no sentido de perceberem seu papel entre o embate de suas finalidades de punir e reabilitar. O autor também cita as contradições do sistema penitenciário e as possibilidades concretas de os indivíduos encarcerados preservarem-se como sujeitos, na resistência em se subjugarem aos valores da instituição. Para Português (2001, 2009), a Educação não é neutra ao processo de contradições da subjugação e resistência. É um desafio pensar a escola no interior da prisão para além dos processos de vigilância, dominação e subjugação dos indivíduos punidos pelo sistema social da prisão. De acordo com esse autor, ao longo de sua história o mundo da prisão é formado por uma dupla exclusão: por um lado, o corpo dirigente e funcional, e por outro lado, pela própria sociedade (Português, 2009). O processo de constituição dessa história é marcado por múltiplos vieses de interação e compreensão da realidade ou de como cada unidade prisional ou psiquiátrica organizou sua gestão interna, a partir da composição da própria comunidade carcerária.

Quanto ao processo de formulação da política pública de educação nas prisões no Brasil, é possível perceber um movimento de construção da legislação e das ações dos poderes estabelecidos, no sentido de se garantir, em nível nacional e estadual, mecanismos e estrutura para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade. Trata-se de uma perspectiva própria de percepção e construção da Educação como direito essencial, porém com características próprias, uma vez que o lugar em que essa oferta ou atendimento educacional acontece possibilita certas questões ao mesmo tempo em que inviabiliza outras.

Considerando a perspectiva histórica de formulação das resoluções, decretos, pareceres, recomendações e demais dispositivos legais, observa-se que o processo democrático permeia ações de concepção de novas legislações, que foram sendo atualizadas a partir da realidade social apresentada. Logicamente, essa não é uma ação que se formula pela ação de um único grupo político ou movimento social, mas por amplas manifestações, tanto no contexto nacional, quanto no internacional, por meio do processo diplomático e dos acordos estabelecidos entre o Brasil e outras nações, na busca por garantir o atendimento ao que fora deliberado em momentos de diálogo e debate. Nessa perspectiva, pensar a educação nas prisões não parte de um contexto apartado da realidade social mais ampla; ao contrário, é uma manifestação do diálogo e do confronto de diferentes perspectivas formativas, educacionais, políticas, sociais, sociológicas e filosóficas.

Nesse diapasão, com a Resolução Seduc nº 85, de 19 de novembro de 2020, há uma substituição das matrizes curriculares do PEP no Ensino Fundamental II – Anos Finais e no Ensino Médio. Os anexos 16 e 17 dessa Resolução alteram as matrizes curriculares do PEP de ambos os segmentos. Com isso, há uma diminuição no número de aulas de Sociologia no Ensino Médio, de duas para uma, e uma alteração no tempo de aula e carga horária dos docentes, que deixam de ter 25 aulas semanais de 50 minutos para terem 27 aulas semanais de 45 minutos.

Isso ocasiona uma readequação por parte das penitenciárias ou unidades psiquiátricas, pois essas instituições, em sua maioria, não dispõem de espaço para a realização das aulas de Educação Física que constam das matrizes curriculares. Essas aulas são substituídas por uma aula a mais nas disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Não obstante, as unidades prisionais vinculadas também precisaram readequar seus horários, considerando que, para comportar as 27 aulas semanais, dois dias na semana teriam que ter 6 aulas, e nos demais dias, 5 aulas. Isso, que parece simples ou corriqueiro para uma escola regular, afeta sobremaneira a organização da oferta educacional no ambiente carcerário, uma vez que as unidades penitenciárias dispõem de uma organização pautada na segurança e no controle do tempo extremamente rígida.

O controle do tempo em uma prisão é primordial para a manutenção da rotina, que deve ser cumprida fielmente por todos os membros da comunidade carcerária. A escola não está à parte da instituição prisional, pois precisa se adequar e negociar seus tempos e espaço no ambiente de privação de liberdade. Cada estabelecimento penal tem uma ordem própria,

determinada a partir de suas estruturas, necessidades, normas e perspectivas de segurança, bem como de seus processos de institucionalização.

Quadro 3. Breve histórico sobre o atendimento escolar nas prisões paulistas

Até 1979	De 1979 a 2010	2011 a hoje
Secretaria de Estado da Educação – comissionamento de professores da rede estadual. Classes vinculadas sob a Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. LDB/61. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. LDB/71.	A cargo da FUNAP: educadores/monitores contratados e monitores presos.	Sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação: atribuição de aulas a professores por perfil e área de Conhecimento; Classes de EJA vinculadas a escolas da Rede; Participação da FUNAP/SAP como executora até 2012.

Fonte: Adaptação do Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB/NINC/SAP nº 2, São Paulo: SEE, 2017, p. 5.

O Quadro 3 demonstra uma cronologia de como se desenvolveu a educação nas prisões no estado de São Paulo. Destaca-se que, até 1979, havia presença e atuação da Secretaria da Educação na oferta e atendimento educacional para as pessoas privadas de liberdade, com a atuação de professores comissionados. De 1979 até 2010, a FUNAP tornou-se a responsável pelas ações educativas nas prisões.

Nesse período havia a atuação do monitor preso, que ministrava as aulas e preparava os colegas para a realização de exames de certificação. Somente a partir de 2011, por força do Decreto 7.626/2011, foi instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), que apresenta como meta ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Ressalte-se que, por não se tratar de Órgão ou representante da SEDUC, não tinha competência legal para a certificação das atividades educacionais realizadas no espaço de privação de liberdade.

Destarte, percebe-se que a atuação da Secretaria da Educação é de vital importância, não só para efetivação das ações afirmativas dos processos educacionais, como para legitimidade e reconhecimento da prática formativa que acontece no cárcere.

Assim, percebe-se que a escola da prisão é uma realidade que se formou ao longo do processo histórico e sociológico, permeada de questões relacionadas aos anseios sociais e aos movimentos políticos e ideológicos de determinada época ou momento da história mundial e do Brasil. Diferentes projetos de sociedade encontram-se em diversos prospectos de prisão. Esta, por sua vez, não está desvinculada da sociedade; ao contrário, a conjuntura social é que lhe confere sentido, significado e legitimidade. Nessa perspectiva, algumas questões trazidas

por Onofre (2019) permitem um aprofundamento quanto à reflexão e aos possíveis caminhos de pesquisa relacionados à temática:

Mas de onde falamos? Qual é o problema que tematiza estes escritos? **A hipótese que tem norteado nossos estudos é que a escola na prisão – instituição singular porque se propõe punitiva, encarcera corpos e mentes – é uma das práticas sociais que pode educar.** Essa instituição tem um papel relevante na formação de uma população que vive à margem porque cresceu nas margens de uma sociedade que exclui pobres, negros, analfabetos. São pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram. **Neste ponto nos deparamos, então, com algumas questões para refletir sobre o papel da educação de jovens e adultos no interior da prisão:** a sociedade prende, majoritariamente, as pessoas que estavam nela inseridas? A prisão é um espaço alheio à sociedade ou uma instituição da sociedade? Não ocorrem processos de socialização entre as pessoas que vivem no interior da prisão? **O que pode fazer a educação nesse espaço singular? Que escola é essa? Como ali se ensina e se aprende?** (Onofre, 2019, p. 100, grifo nosso).

Na proposta de Onofre (2019), as questões são apontadas como direcionadoras de reflexão sobre o contexto da Educação no sistema prisional. Assim, provoca-se análise sobre as relações entre sociedade, prisão e sujeitos privados de liberdade. Perceber quem são esses sujeitos sem atentar para os estigmas sociais ou juízos de valor, permite pensar os processos de constituição da sociedade brasileira. Marcada pelos encontros e desencontros de tantos outros povos, heterogênea e miscigenada desde suas raízes mais remotas, a sociedade brasileira é marcada pela violência, desapropriação e desterritorialização de povos indígenas, africanos, imigrantes oriundos da Europa e de outros tantos continentes.

Conhecer como os professores que optam por trabalhar com a EJA no sistema prisional pensam suas práticas e como percebem, em sua trajetória profissional, sua participação no Programa de Educação nas Prisões, e como se percebem como participantes do processo educacional na construção da prática pedagógica nesse espaço singular, como aponta Onofre (2019), favorece um diálogo muito rico, no sentido de focalizar uma educação para a cidadania ou uma educação como prática de liberdade. Como propõe Freire (2013, p. 61), como o homem está no mundo e é parte da realidade, necessita realizar a leitura desse mundo: “Por isso, desde já, salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação”. Trata-se de um processo dialógico significativamente rico que se constrói por meio da prática educativa.

Nesse sentido, para entender a educação que se realiza na escola do sistema prisional é importante analisar como esse processo educativo é percebido pelos professores que dele fazem parte. Que perspectivas levam os professores à prática docente? Que desafios

enfrentam no dia a dia no ambiente escolar da prisão e como pensam e realizam estratégias para superá-los? Quais são seus limites e possibilidades? Estas são questões essenciais para se refletir, ao tentar conhecer essa modalidade educacional que apresenta tantas possibilidades e, ao mesmo tempo, tantas contradições.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA): a luta pelo direito à cidadania

Pensar sobre a realidade docente na EJA do sistema prisional é necessário, para que seja possível compreender o contexto de construção dessa oferta educacional pautada pelas lutas por uma educação para todos os cidadãos, a partir da perspectiva legal e social. Nesse sentido, é importante contextualizar a Educação de Jovens e Adultos e sua interconexão com o atendimento aos sujeitos privados de liberdade. Entende-se que aqui cabem algumas considerações sobre a EJA, como modalidade de ensino. Quem são seus sujeitos? O que buscam? Sabe-se que a EJA é uma modalidade da Educação Básica, reconhecida pela LDBEN nº 9394/1996, em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Dessa forma, podemos verificar que a legislação trata do direito à educação direcionado aos sujeitos que não tiveram acesso ou oportunidade de permanência e conclusão da educação básica na idade correta, devido a uma série de fatores, como a falta de acesso e as dificuldades sociais e econômicas advindas do contexto social de segregação.

Pensar sobre essas questões leva o estudioso do assunto a buscar compreensão sobre o processo de construção da cidadania e da luta por oportunidades para a classe trabalhadora. Infelizmente, as populações historicamente marginalizadas por questões econômicas, sociais, urbanas, raciais, dentre outras, são as que mais sofrem com a dificuldade para permanência na escola e conclusão da Educação Básica, no Brasil.

Considerando esta perspectiva, percebe-se que o estado de São Paulo atrai indivíduos de diversos outros estados, que buscam melhores oportunidades ou apenas para desejam fugir da miséria de suas regiões. O fluxo urbano e o aumento populacional em regiões metropolitanas trazem a necessidade de se pensar políticas públicas voltadas ao atendimento da população de jovens e adultos que não terminaram os estudos na faixa etária esperada.

Como apontam Catelli Júnior, Di Pierro e Giroto (2019, p. 458), “A relação entre educação e território é uma das variáveis a ser considerada na avaliação de políticas educacionais”. Outro ponto destacado pelos autores é que nem sempre essa demanda da EJA é percebida ou atendida a partir de uma estrutura que permita abarcar todos os sujeitos que dela necessitam:

É fenômeno conhecido que nem toda a demanda potencial por EJA se manifesta ou se efetiva, seja porque faltem condições objetivas de frequência escolar (inexistência de oferta, inacessibilidade física ou econômica dos estabelecimentos escolares; incompatibilidade de horários entre trabalho, escola e tarefas familiares), seja porque faltem motivações (econômicas ou de outra ordem) para o retorno aos estudos, ou, ainda, porque a oferta escolar disponível não é adequada ou relevante face às necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos (Catelli Júnior; Di Pietro; Giroto, 2019, p. 460-461).

Não basta pensar somente na oferta educacional em instituições públicas de ensino, pois é preciso também analisar o impacto das políticas públicas voltadas para essa parcela da população e pensar em questões objetivas de permanência e conclusão dos estudos, considerando suas reais necessidades de aprendizagem. De fato, pensar o contexto educacional da EJA é primordial para a avaliação da política educacional em consonância com a especificidade da proposta pedagógica e curricular voltada para esse público. É necessário, também, analisar a própria formação docente e dos gestores escolares, para que seja possível garantir um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, que dialogue com a realidade dos estudantes que recorrem à EJA, para a conclusão da Educação Básica.

Piconez (2012) destaca os enfoques sociais e políticos da EJA, pensando sobre o contexto brasileiro e a heterogeneidade de situações. São pontos importantes a se analisar ao se voltar para essa modalidade de Educação e pensar sua inter-relação com a realidade brasileira. A autora salienta a contradição da realidade educacional brasileira entre o estabelecido legalmente e a prática social. De fato, é necessário trazer a visibilidade da sociedade e propiciar discussões em relação a esta temática, uma vez que as políticas públicas devem ser refletidas a partir da análise dos indicadores de oferta e atendimento à demanda social vigente. Na sequência deste texto, delinea-se um breve perfil dos alunos que frequentam a EJA.

2.2 Os adultos e a escolaridade tardia: vivências num sistema prisional

A realidade da EJA no Brasil constitui um necessário campo de pesquisa, na atual conjuntura. É necessário compreender o quanto a educação prisional se insere nessa temática, pois demonstra certas especificidades que precisam ser consideradas. Nesse sentido, Silva (2011), ao tratar sobre a política educacional para os regimes de privação de liberdade no Brasil, demonstra que é caótico o contexto de discussões sobre as temáticas de educação, segurança pública e cidadania.

Legislar sobre o caos! Essa parece ter sido a tarefa que se propuseram deputados federais e senadores no período de 1993 aos dias de hoje para encontrar meios de, por um lado, reduzir a superlotação do sistema penitenciário brasileiro e, de outro, acenar para a sociedade brasileira com perspectivas para a reabilitação do preso (Silva, 2011, p. 81).

A política da EJA para pessoas privadas de liberdade apresenta-se como uma temática complexa, ao confrontar diversos interesses no campo legislativo, como as questões da superlotação dos presídios, e o modo como a Educação pode ser pensada no processo de ressocialização do indivíduo privado de liberdade no contexto da remição de pena no Brasil. Silva (2011, p. 103) destaca a gravidade da situação prisional no Brasil: a “[...] prisão está cada vez mais sendo destinada a pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja Educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização”. Em seu texto, destaca que é possível perceber um acirramento das desigualdades, da pobreza e do desemprego.

De acordo com Torres (2019, p. 92), “[...] o Brasil foi o último país da América Latina a institucionalizar a remição de pena pelo estudo”. A Lei nº 12.433/2011, de autoria do Senador Cristóvão Buarque, trouxe alterações à Lei de Execução Penal e garantiu o direito, à pessoa privada de liberdade, de reduzir o tempo de sua pena, em razão de estudar na prisão.

É crucial ponderar sobre essas questões desafiadoras, como oferta de educação para os sujeitos privados de liberdade; esse debate está relacionado a um processo social, político e ideológico bem mais complexo do que aparenta, pois é necessário perceber e construir o diálogo entre duas instâncias com perspectivas diversas. “Quando pensamos educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, é fundamental que compreendamos que estamos falando da intersecção de duas políticas: privação de liberdade e educação” (Julião, 2020, p. 29).

Considerando o desenvolvimento dos ciclos de debates, discussões e projetos de lei apresentados desde 1993 que versam sobre a temática da educação nas prisões e após a publicação da Lei nº12.433/2011, que trata da remição de pena pelo estudo, foi se delineando a necessidade de planejamento, desenvolvimento, monitoramento e acompanhamento da Educação no sistema prisional, tanto em âmbito federal quanto estadual.

Nesse sentido, em 24 de novembro de 2011 foi publicado o Decreto 7.626, que em seu artigo 1º instituiu o “[...] Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais”. De acordo com Julião (2018), a partir da proposta do PEESP, todos os estados deveriam construir também seus respectivos planos.

Foi então que se fez um compromisso assumido pelos Ministérios da Educação e da Justiça, a partir do qual quase todos os estados brasileiros produziram seus documentos. No entanto, segundo o autor, infelizmente muitas dos documentos escritos não conseguiram ter suas propostas transportadas para a prática. Tal situação mostra-se como desafio a ser pensado por setores da sociedade engajados com as políticas educacionais voltadas à EJA, para trazer a lume novas perspectivas sobre o contexto educacional e o atendimento às garantias constitucionais. Considerando tais questões, torna-se relevante pensar a educação no sistema prisional no contexto da discussão sobre a EJA em âmbito nacional, estadual e regional, considerando-se as diversas perspectivas atreladas a esta temática.

No contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação nas prisões, efetivamente, passa a ser reconhecida como EJA, sendo, assim, necessário considerar um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade (Julião, 2018, p. 187).

Assim, é possível compreender que a estruturação da EJA para indivíduos privados de liberdade é um movimento que vem se constituindo historicamente no âmbito legislativo, mas também a partir da movimentação de diversos setores da sociedade, que buscam contribuir para a transformação social e a ressignificação dos espaços de privação de liberdade.

Nesse sentido, é fundamental debater questões estruturais, como a construção, a execução e o monitoramento dos Planos Estratégicos de Educação no âmbito do Sistema Prisional dos Estados, bem como a importância de o poder público pensar na arquitetura dos espaços prisionais para comportar salas de aula, mobiliário e biblioteca.

Não obstante, é relevante pensar na formação docente para atuação em estabelecimentos penais, não somente por parte das secretarias de educação dos Estados, como também por parte dos cursos de formação inicial de professores, visto que muitos docentes poderão atuar no atendimento à oferta de Educação Básica no sistema prisional de seus respectivos estados. De acordo com Julião (2018), é relevante destacar ações visando ao atendimento à diversidade na EJA, a partir dos pressupostos da inclusão articulada à concepção de educação e desenvolvimento sustentável.

Sobre as contribuições para o avanço do conhecimento, espera-se possibilitar um aprofundamento quanto à percepção de quem são os docentes que atuam no ambiente prisional, do porquê optaram em exercer a docência neste espaço e de como percebem sua prática pedagógica e em quais pressupostos fundamentam seu discurso.

No campo teórico, buscou-se, por meio da abordagem histórico-crítica, analisar o que propõem os marcos legais que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e orientam a prática docente para essa modalidade educacional com base no discurso dos educadores que atuam diretamente neste atendimento.

Ademais, este estudo merece atenção, não somente por tratar da atuação docente na prisão, mas também, e principalmente, por refletir sobre as políticas educacionais para a docência e para a análise dos pressupostos da percepção da prática docente em diferentes contextos. O desafio é pensar a perspectiva da escola na ou da prisão e em que dimensão ela atende aos projetos pedagógicos e aos sonhos de alunos e professores.

Considerando a importância da atuação docente nesses espaços de privação de liberdade, e analisando as conjunturas a que este modelo de escola e os educadores que ali atuam estão submetidos, assim como as situações-limites pelas quais passam, é preciso perceber a dimensão dessa política e como outros tipos de políticas públicas ou marcos normativos interferem nesse espaço escolar. Muitos fatores podem interferir na criação ou manutenção de classes dentro do sistema prisional, desde questões estruturais, como espaço físico, pois muitas unidades foram criadas há muito tempo e sua arquitetura não atende às condições mínimas como espaço formativo, o que exigiu certas adaptações para atender às atividades educacionais que se inseriam no âmago da prisão.

As unidades mais recentes já têm em sua arquitetura um espaço próprio para a escola, contando com melhor infraestrutura para o atendimento dos alunos e professores. Outro fator que pode influenciar quanto à criação de novas classes nas unidades prisionais diz respeito ao que o próprio Plano de Educação nas Prisões para o biênio 2016-2017 aponta, quanto à

preferência dos reeducandos por atividades laborativas que, além da remição da pena, oferecem uma remuneração, o que no ambiente prisional acaba sendo determinante para que muitos internos desistam da escola para ocupar uma vaga de emprego.

Além disso, a Recomendação do Conselho Nacional de Justiça nº 44, de 2013, orienta quanto à remição de pena por aprovação em Exames Nacionais, como ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), PPL (para Pessoas Privadas de Liberdade), em especial para os sujeitos privados de liberdade que não frequentam às aulas regulares no interior da prisão. Nesta perspectiva, o indivíduo que estuda por conta própria, como orientado na Recomendação, e obtém aprovação para Ensino Fundamental II- Anos Finais ou Ensino Médio, ou em ambos, faz jus a 50% da carga horária de cada um destes níveis de Ensino.

Considera-se como carga horária os definidos nos incisos II, III e no parágrafo único do Art. 4º da Resolução nº 03/2010, do CNE (Conselho Nacional de Educação), que institui as Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. A Resolução determina como carga horária 1600 horas para o Ensino Fundamental II – Anos Finais e 1200 horas para o Ensino Médio. Assim, conforme a Recomendação, em atendimento ao disposto no § 5º do Art. 126 da Lei de Execução Penal - LEP (Lei 7.210/1984), o reeducando que alcança a aprovação neste exame faz jus e tem como base de cálculo para fins de cômputo das horas, 800 horas de remição para o Ensino Fundamental II – Anos Finais e 600 horas de remição para o Ensino Médio.

A mesma Recomendação nº 44/2013 estabelece critérios para a remição pela leitura, possibilitando a remição de 4 dias a cada obra lida e apresentada em forma de resenha, permitindo que o reeducando leia e faça a resenha de até 12 obras, considerando a capacidade estrutural e o acervo da unidade prisional, podendo alcançar até 48 dias de remição no prazo de 12 meses, desde que essa atividade atenda aos critérios estabelecidos em legislação específica.

Nessa perspectiva, depreende-se que existe a possibilidade de um sujeito privado de liberdade estudar por conta própria para realização dos exames de certificação e, sendo aprovado, alcançar a remição sem ter participado das atividades escolares regulares na prisão.

Neste sentido, percebe-se que essas ações são boas em suas propostas de ressocialização e reintegração dos sujeitos privados de liberdade, mas concorrem, muitas vezes, junto com o trabalho, em contraponto à educação formal. Tais ações são desenvolvidas

nas unidades prisionais de certa forma apartadas daquelas ligadas diretamente à educação formal, pois nem todos os reeducandos que realizam os exames de certificação ou participam dos clubes de leitura nas unidades prisionais frequentam as aulas na escola formal.

Porém, é interessante observar que o Art. 8º da Resolução Conjunta SEE/SAP nº 2, de 30 de dezembro de 2016, trata também das excepcionalidades do sistema prisional, como a suspensão de aulas por questões de segurança. Nessas situações, o docente que atua no Programa deverá cumprir sua carga horária de trabalho na escola vinculadora, replanejando os conceitos e competências previstas em seu plano de ensino, com vistas a garantir a reposição de conteúdo. Ou seja, mesmo considerando a perspectiva de cumprimento efetivo dos 100 dias letivos previstos por semestre, outras atividades dentro da unidade, ou a própria realização dos Exames de certificação, acabam criando barreiras ou afastando certo número de reeducandos das atividades da escola formal.

Considerando os desafios elencados acima, é importante discorrer sobre a caracterização de quem são os alunos que estudam nas escolas no sistema prisional. Um ponto já destacado refere-se ao contexto da EJA, em que muitos desses alunos são jovens e adultos que não conseguiram completar o ciclo de escolaridade na idade/série corretas, por uma série de fatores. Nessa perspectiva, percebe-se que foram excluídos da educação básica ainda quando crianças ou como adolescentes. Esse aspecto do abandono escolar caracteriza-se por fortes questões sociais e estruturais brasileiras.

Segundo Piconez (2013), essa população de jovens e adultos atendidos pela EJA vem de uma trajetória de exclusão. “Entre os brasileiros com 15 ou mais anos de idade, 14,4 milhões são analfabetos. Destes, a maioria é de homens jovens e de mulheres idosas, em geral, negros e de baixa renda” (Piconez, 2013, p. 9). Considerando os pontos destacados pela autora, e ao estudar-se sobre a EJA no sistema prisional, pode-se perceber que a população de alunos que são atendidos por atividades educacionais nas prisões são homens e mulheres com características sociodemográficas e sociais que demonstram as agruras das condições sócio-históricas da população brasileira.

Segundo dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (Brasil, 2024), em 31 de dezembro de 2023 a população de pessoas privadas de liberdade no estado de São Paulo correspondia a um total de 197.070: 188.504 eram homens, e 8.566, mulheres. Dessa população, 35.075 estavam na faixa etária 18-24 anos, 41.505 na faixa etária 25-29 anos, 38.835 na faixa etária 30-34, 55.906, na faixa etária 35-45 anos, 21.757 na faixa etária 46-60 anos, 3083, na faixa etária 60-70 anos, e 678, estavam com mais de 70 anos. Essas

informações são importantes, pois permitem observar que existe um grande contingente de pessoas jovens, na faixa etária 18-29 anos, encarceradas.

Além das informações sobre o quantitativo de homens e mulheres aprisionados e sobre sua faixa etária, outros dados são importantes, como a distribuição dessa população por cor e a escolaridade da população prisional paulista. Dessa forma, organizou-se o Quadro 4, para sistematizar as informações quanto às características citadas:

Quadro 4. Características da população prisional paulista: cor de pele/raça/etnia e escolaridade

População prisional por cor de pele/raça/etnia:														
Branca			Preta			Parda			Amarelo			Indígena		
Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total
70.355	3.403	73.758	25.152	935	26.087	90.145	4.246	94.391	2.631	7	2.638	9	1	10
Escolaridade da população prisional paulista:														
Analfabeto			Alfabetizado			E. F. Incompleto			E.F. Completo			E. Médio Incompleto		
Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total
2.476	52	2.528	1.551	44	1.595	78.905	3.189	82.094	24.771	778	25.549	44.995	1.830	46.825
E. Médio Completo			E. Superior Incompleto			Ensino Superior Completo			Pós-Graduação			Não Informaram		
Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total
31.812	2.256	34.068	2.290	212	2.502	1507	197	1704	15	4	19	186	0	186

Fonte: Secretaria Nacional de Políticas Penais. (Brasil, 2024).

A partir da sistematização dos dados que constam do Quadro 4, pode-se perceber as características da população atendida pela EJA no sistema prisional: homens e mulheres, relativamente jovens, representados em sua maioria por pardos, pretos e brancos. Quanto ao nível de escolaridade dessa população, observa-se que 82.094 têm o Ensino Fundamental incompleto e que 34.068 têm o Ensino Médio incompleto. Isso mostra que são pessoas que não foram atendidas pela Educação Básica na idade e série corretas.

Nesse contexto, percebe-se que essa população apresenta pontos em comum com a realidade de uma grande parcela da população brasileira, que acaba se evadindo do ensino regular, por uma série de questões, como fatores sociais, econômicos e estigmas sociais de

diversas formas de exclusão, como os preconceitos, o racismo e a violência, em suas diferentes formas de manifestação.

Essas considerações constituem um importante escopo para reflexões sobre a função docente e o papel da Educação no atendimento a essa população. Isso porque é primordial ao profissional que atua nessa modalidade de ensino perceber e analisar o contexto de sua atuação, para pensar possibilidades e estratégias no sentido de permitir uma ressignificação de suas ações e práticas pedagógicas a partir da compreensão da realidade, da leitura de mundo e do processo de formação do profissional reflexivo na EJA.

2.3 A profissão docente e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional

O exercício da função docente na EJA do sistema prisional requer que o professor pense em sua formação e na constituição dos saberes, competências e habilidades que evoluíram, ao longo de sua trajetória profissional. Segundo Nóvoa (2019), o professor precisa, sempre, considerar a importância de sua formação profissional.

Nessa direção, é necessário analisar o crescente distanciamento entre os espaços de formação, na universidade e do trabalho nas escolas, e as discussões das relações entre a teoria e a prática (Roldão, 2017). Nessa perspectiva, Tardif (2014) aponta os movimentos de reafirmação da experiência na produção do conhecimento profissional docente e da constituição de uma epistemologia da prática profissional. É um processo que valoriza, tanto a teorização da prática, quanto o conhecimento pedagógico. Esses autores falam da profissionalidade a partir de uma relação dialética que se volta para as dimensões sociais e pessoais. Considerando estes pressupostos teóricos, é de grande valia analisar a concepção da trajetória profissional docente, e essa análise está relacionada à dicotomia entre o conhecimento das disciplinas e o conhecimento pedagógico.

Trata-se de um processo de aprender a compreender a própria identidade profissional, em aprender a se perceber como professor. Trata-se, também, da socialização de um determinado universo profissional. Nessa perspectiva, é possível pensar-se em percursos formativos, que estão interligados com os processos de colaboração e com o desenvolvimento de potencialidades para a aprendizagem. É necessário que o docente possa tomar consciência da complexidade de sua profissão.

Em suma, a idade do ofício continua seu curso. Devemos até mesmo nos perguntar se, no Brasil e, de forma mais ampla, na América Latina, o ensino atingiu plenamente a idade do ofício. Por exemplo, será que o corpo docente brasileiro da escola básica obrigatória (da 1ª série à 9ª série) constitui um corpo de trabalho com condições de trabalho unificadas, uma identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis (primário e secundário), entre os sexos (homens e mulheres), entre as regiões (urbanas e rurais), entre o privado e o público, entre os diversos estados e municipalidades (Tardif, 2013, p. 558).

A partir dessas reflexões, entende-se que a análise sobre o processo de constituição da docência no âmbito da profissionalidade está diretamente ligado às concepções e ao desenvolvimento docente, para demonstrar as diversas facetas da formação de professores. Considerar esta perspectiva permite compreender o processo de estruturação da profissão docente em consonância com as políticas de formação do magistério, com as propostas de formação inicial e continuada de professores e com o exercício da função nas escolas. É preciso considerar, também, a inter-relação dessas formas de análise sobre a atuação do profissional docente em diferentes ambientes educacionais.

De acordo com esses conceitos de profissionalização, é primordial considerar a formação dos docentes que atuam na EJA do sistema prisional, uma vez que compartilham de saberes e realidades diferentes de outros contextos educacionais. É preciso que o docente observe a importância do convívio e da partilha de práticas e saberes, para aprofundar saberes específicos de sua atuação e conseguir superar os desafios cotidianos.

A formação de adultos é um exercício de liberdade, um instrumento político por excelência, da revolução social. Nesta perspectiva, o trabalho docente configura uma possibilidade de transformação da realidade, de construção de novas leituras de mundo, em um processo de realização da autonomia dos sujeitos.

Como apontam Tardif e Lessard (2019), a docência é uma profissão de relações humanas. Segundo os autores, é preciso pensar o lugar da atuação dos professores em meio a transformações marcadas pela globalização, pelas mudanças nas práticas e relações de trabalho e dos intercâmbios. Para os autores, refletir sobre essas questões implica repensar o processo educacional: “[...] o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado [...]. É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar” (Tardif; Lessard, 2019, p. 23-24). Compreende-se que o trabalho e a ação docente se inter-relacionam com as dimensões da ação formativa e do próprio processo de desenvolvimento

humano. Trata-se de uma questão essencial dialogar sobre o contexto profissional da docência, seus campos de atuação das relações humanas.

Nesta perspectiva, é muito relevante dialogar com os contextos formativos e com o próprio processo de construção das políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes, em articulação com os processos de profissionalização e da própria percepção da identidade profissional docente.

Segundo Tardif (2013), existe nessa empreitada uma discussão profunda sobre a profissionalização do ensino, que é feita de continuidades, desvios, irregularidades, retrocessos e avanços. De acordo com o autor, na história da educação mundial o ensino passou por três idades: da vocação (séculos XVI-XVIII), do ofício (século XIX) e da profissão (a partir da segunda metade do século XX).

Sobre o contexto da profissionalização do ensino, Tardif (2013) aponta que, a partir de 1980, uma série de pesquisas foram desenvolvidas, em países do Reino Unido e nos Estados Unidos, tornando mais relevante a temática da profissionalização docente, relacionando-a ao questionamento sobre as direções do ensino na contemporaneidade. Nessa perspectiva, há inúmeras tensões e desafios sobre a valorização da atuação docente.

Percebe-se que existe uma relação entre os conceitos de profissão e identidade, pois os docentes são vistos como agentes de transformação social. Segundo Morgado (2011), essa ação dos professores para ressignificar a própria prática e construir práticas curriculares autônomas está diretamente interligada com três componentes essenciais, a saber: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente.

Nessa direção é necessário perceber a relação entre a atuação docente na EJA no sistema prisional e os desafios encontrados por esses profissionais para fortalecerem sua identidade e prática profissional. É importante dar voz aos professores, para que se vejam protagonistas de sua própria história de vida e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional (Goodson, 2013). As possibilidades de se trabalhar a partir da história de vida dos professores são muito enriquecedoras para os processos educacionais, formativos e, também, para ações de reflexão e ressignificação da própria prática docente.

Segundo Imbernón (2011), é extremamente relevante a redefinição da docência como profissão. A formação permite a criação de espaços de reflexão, debates e diálogos, na ressignificação para conviver com as mudanças e a incerteza. De acordo com Tiburi e Hermann (2014, p. 23), “Não podemos conhecer a ideia de educação sem que se mostre no concreto [...] Todo professor, nesse sentido, é um sujeito da prática”.

Para Imbernón (2015, p. 76), a profissão docente conduz a “[...] uma continuidade invisível”, considerando-se que deve estar conectada com questões da vida, “recordar o passado” e “projetar o futuro com intencionalidade”. O autor cita novas funções demandadas pela sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, sugere os processos de mudança na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes, e aponta que essa mudança traz a necessidade de vivenciá-la no âmbito pessoal e no âmbito coletivo. Ela é lenta, uma vez que traz consigo uma série de questões processuais; por isso, é importante que esteja alinhada a um projeto mais significativo e interligado com a prática de ensino.

De acordo com Imbernón (2015), admite-se pensar a formação docente na mudança e para a mudança, de forma democrática e em diálogo com a realidade do trabalho pedagógico dos professores. Essa mudança precisa estar relacionada e interligada com o desenvolvimento curricular. O autor reforça a necessidade de se pensar sobre os programas e sobre a melhoria das instituições educacionais, e enfatiza as questões atreladas à própria problemática do ensino. Nesse sentido, Imbernón (2015, p. 80) aponta para essa “[...] a capacidade docente de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

Alarcão (2011, p. 44) auxilia, nesse sentido, ao provocar a análise da formação do professor reflexivo, concepção que percebe o “[...] ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Nesta perspectiva, o professor não age isolado; necessita de um trabalho conjunto com uma escola reflexiva, que esteja engajada também em pensar suas práticas e analisar suas ações para a transformação.

Quanto à atuação docente para a transformação, é importante refletir sobre como esse conceito de profissão e prática docente está vinculado ao processo de estruturação e afirmação da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva inclusiva dos diálogos com o processo educacional.

Capucho (2012), ao tratar sobre a temática da EJA, aponta sua relação com a formação e a prática pedagógica dos professores. A autora discorre sobre a problematização dessa formação docente, destacando haver uma lacuna na formação docente para atuar com esse tipo de público como aluno. Também enfatiza a precarização no processo formativo e na ação pedagógica no Brasil: “No cenário educacional brasileiro, as marcas da precariedade e da improvisação são históricas, não sendo exclusividade dos contextos da EJA. Avanços, retrocessos, idas e vindas marcam política educacional [...]” (Capucho, 2012, p. 65). Ela observa que muitos dos professores que atuam na EJA, nos sistemas municipais, estaduais e no sistema prisional, não receberam formação específica para a função que exercem.

De acordo com essa autora, os professores acabam agindo de forma a ressignificar seus conhecimentos advindos da formação inicial, mas, principalmente, acabam criando estratégias para sua ação por meio da vivência que têm com seus estudantes. Em consonância com essa realidade da formação docente para a atuação na EJA, o contexto do ciclo de vida do adulto e os estágios de desenvolvimento devem ser percebidos e analisados.

Nesta direção, Oliveira (2004) entende como necessária a percepção do adulto trabalhador como sujeito de desenvolvimento e aprendizagem. Em uma de suas pesquisas, a autora traz contribuições em relação ao contexto das práticas pedagógicas, apresentando quatro eixos:

[...] a compreensão do adulto trabalhador como sujeito de conhecimento e aprendizagem, o desenvolvimento de metodologias de ensino para adultos trabalhadores, a construção de itinerários de formação profissional correspondentes a diferentes ocupações demandadas no mercado de trabalho e a criação de possibilidades de organização dos trabalhadores em atividades econômicas a partir de princípios associativistas (Oliveira, 2004, p. 219).

Considerando os eixos propostos pela autora, percebe-se que a EJA exige do professor uma compreensão específica, atrelada ao contexto de aprendizagem do adulto, por meio da utilização de metodologias de ensino para trabalhadores. A pesquisadora também ressalta, em seu trabalho, a problematização de como os alunos da EJA se sentem excluídos e o quanto denotam, em seus discursos, essa relação imbricada com a escola.

Piconez (2012) faz uma reflexão crítica sobre a política formativa da EJA, ao discutir os imperativos do mundo atual quanto à relação entre cidadania, direitos humanos e qualidade. Nesse sentido, evidencia as características do Brasil e suas contradições em relação à emblemática qualidade da educação e ao exercício da cidadania. Para a autora, é importante que a ação pedagógica com os alunos da EJA realce a cidadania como a capacidade de construir culturalmente formas de se fazer uma história própria e participativa: “[...] No entanto, nossas escolas continuam enciclopedistas tal qual as escolas do século XIX” (Piconez, 2012, p. 16). Nesta perspectiva, é importante analisar o contexto de atuação profissional docente na EJA, considerando suas especificidades e a construção de processos pedagógicos inerentes a sua realidade.

Neste sentido, o autor desta dissertação tem a colaborar com a reflexão sobre a temática, ao compartilhar os desafios vivenciados por esses docentes, uma vez que também chegou a atuar na EJA no sistema prisional, para turmas multisseriadas, por área de conhecimento, em unidades prisionais e, também, na coordenação pedagógica do PEP.

Compreende-se, a partir desta reflexão, o quanto o fazer pedagógico dos docentes que atuam na EJA deve voltar-se para uma prática reflexiva sobre essa realidade de ensino, em consonância com o estudo e a compreensão das necessidades formativas dos discentes. Trata-se da discussão e do aprofundamento sobre as habilidades e competências necessárias à atuação docente em contextos de privação de liberdade.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados, define-se o tipo de pesquisa desenvolvida e relacionam-se e descrevem-se os instrumentos destinados à coleta de dados.

3.1 Delineamento da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi feito um planejamento, que se desenvolveu a partir do estudo teórico e da pesquisa de campo, com uso de questionário e entrevista, sobre a educação no sistema prisional e sobre a percepção das práticas pedagógicas pelos professores, a partir de autores nacionais e internacionais. Procedeu-se a um levantamento sobre a produção acadêmica relacionada à temática abordada, a saber: a trajetória e a atuação docente na EJA do sistema prisional.

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, com o levantamento de dados bibliográficos e utilização de questionário sociodemográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o problema pesquisado: a construção da trajetória docente no Programa de Educação nas Prisões em uma Escola Vinculadora em um município do interior do estado de São Paulo.

Como metodologia foi desenvolvido um estudo teórico e pesquisa exploratória com o uso de questionário sociodemográfico e entrevistas com os docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade no sistema prisional, em uma região do Estado de São Paulo, e que estão ligados a uma escola estadual vinculadora. Nesse sentido, a população é composta por docentes da rede pública de Educação que atuam total ou parcialmente na docência nas classes das prisões dessa localidade.

3.2. Tipo de Pesquisa

Considerando as indicações de Silva e Menezes (2005), Minayo, Deslandes, Gomes (2016) e Severino (2016), para a definição de pesquisa e suas classificações, este estudo, do ponto de vista da natureza, é uma pesquisa aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática e dirigidos para a solução de problemas específicos, envolvendo verdades

e interesses locais, a saber, a indagação sobre a trajetória profissional de docentes no Programa de Educação nas Prisões em certa localidade do estado de São Paulo.

Quanto à forma e à abordagem, é qualitativa, considerando-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos, que não pode ser traduzido em números. Compreende-se que o estudo da região que abriga certa quantidade de unidades prisionais, evidencia sua interação com contexto mais amplo do Estado, na articulação de suas políticas voltadas à Educação, nesse caso, direcionadas a um público específico, as pessoas privadas de liberdade.

Nesse contexto, o ambiente natural, o espaço de formação dos docentes, a Escola Vinculadora, responsável pelas salas e turmas de jovens e adultos privados de liberdade, é a fonte direta para a coleta de dados. Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória, uma vez que envolve o levantamento de dados bibliográficos, pesquisa junto aos Órgãos Estaduais responsáveis por essa política educacional, aplicação de questionário sociodemográfico e entrevistas com as pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado.

Quanto aos procedimentos técnicos, envolve levantamento bibliográfico do material já publicado, análise documental da legislação sobre essa temática e, também, levantamento de dados por meio de questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas.

3.3. População e campos de atuação dos colaboradores da pesquisa

O universo desta pesquisa é composto por uma população de 45⁴ professores, divididos por duas categorias funcionais, professores temporários, contratados com base nos dispositivos da Lei Complementar 1093 de 16 de julho de 2009, categoria “O” e professores admitidos nos termos da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974, categoria “F”, estáveis após a Lei 1010/07.

Tais docentes atuam por área do Conhecimento ou por segmento do Ensino, em uma ou mais unidades prisionais localizadas em um município do interior do estado de São Paulo. Ao todo, são 5 unidades prisionais tidas como unidades/escolas vinculadas, duas unidades femininas e 3 masculinas, com regimes diferenciados entre si, que são atendidas por uma Escola Estadual denominada de Escola Vinculadora.

⁴ É importante ressaltar que esse número de docentes pode variar de um semestre para o outro, uma vez que a atribuição das classes multisseriadas para o sistema prisional ocorre semestralmente. Portanto, dependendo do aumento ou da diminuição das classes, o quantitativo de docentes sofre alterações, para mais ou para menos.

Quadro 5. Caracterização do Universo da Pesquisa

Escola Vinculadora	Unidades Prisionais Vinculadas
Conta com 45 professores que ministram aulas nas classes vinculadas, que realizam as reuniões de ATPC e que têm sua vida funcional ligada à Escola Vinculadora.	5 unidades prisionais com o somatório de 45 turmas vinculadas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da lista de Classificação para atribuição de aulas/classes para o Programa de Educação nas Prisões, divulgada pela Diretoria de Ensino responsável pela Escola Vinculadora das Unidades Prisionais.

É interessante observar que, durante os semestres, esse número de docentes pode aumentar ou diminuir, dependendo da demanda de salas ou turmas de alunos que são criadas nas unidades prisionais. Como a maioria dos docentes que atuam no Programa são contratados, eles são atendidos na atribuição de aulas considerando-se sua pontuação e formação, que são critérios utilizados para compor a classificação específica do Programa. Quando se realizou esta pesquisa, a Escola Vinculadora contava com um total de 45 docentes, divididos entre as áreas do conhecimento, como demonstra o Quadro 6. Essa atuação dos docentes, aulas atribuídas por área do conhecimento, é uma das características distintas do Programa de Educação nas Prisões, pois existe uma prioridade para que um mesmo professor atue com o maior número de aulas em uma mesma unidade prisional, dada as características específicas das escolas no sistema prisional, conforme dispõe a Resolução Conjunta SEE/SAP nº 2/2016, que estabelece as diretrizes próprias da EJA no sistema prisional paulista.

Quadro 6. Quantidade de docentes divididos por área de Conhecimento

Área de conhecimento	Quantidade de professores
Alfabetização	9
Linguagens e Códigos	12
Ciências da Natureza	7
Exatas	7
Ciências Humanas	10
Total:	45

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após levantamento prévio a partir da divulgação da lista de classificação dos docentes que atuam no Programa, no site da Diretoria de Ensino responsável por atender a região estudada, à época da pesquisa, chegou-se a este total de professores, que ministram atualmente aulas nas classes do sistema prisional. Foi elaborada uma divisão prévia desses docentes por área do conhecimento.

É interessante observar que a lista traz dados da formação desses docentes, visto que o Art. 6º da Resolução Conjunta SEE/SAP nº 2, de 30 de dezembro de 2016, estabelece uma prioridade para atribuição de aulas aos docentes, considerando preferência: para os formados em cursos de licenciatura plena em Pedagogia, para atuação nas classes de Alfabetização do Ensino Fundamental I- Anos Iniciais; e, formados em cursos de licenciatura plena em Língua Portuguesa para atuação na área de Linguagens e Códigos, tanto para o Ensino Fundamental II- Anos Finais, quanto para o Ensino Médio, formados em cursos de licenciatura plena em Geografia para as classes do Ensino Fundamental II- Anos Finais e História para as classes do Ensino Médio. Para atuação na área de Exatas a preferência é para os licenciados nos cursos de licenciatura plena em Matemática. Nesse caso, os docentes atuam apenas nessa disciplina, pois física é ministrada pelo docente que tem aulas atribuídas na área de Ciências da Natureza. Assim, o licenciado em Física ou Química tem preferência para atribuição de aulas de Ciências da Natureza no Ensino Médio, e o licenciado em Ciências Físicas e Biológicas, no Ensino Fundamental II- Anos Finais.

Dessa forma, quanto à formação e atuação desses educadores destaca-se que muitos que atuam nos Ensino Fundamental I – Anos Iniciais são, em sua maioria, licenciados em Pedagogia (7 docentes), e dois têm o curso de Magistério ou Normal Superior. Em relação aos docentes que ministram aulas na área de Linguagens e Códigos, todos são licenciados em Língua Portuguesa, com habilitação em inglês e/ou espanhol, e outros têm licenciatura em Artes, no caso, 2 professores.

Dos que atuam na área de Ciências da Natureza, 2 são licenciados em Educação Física, 1 é Tecnólogo em Mecânica e tem Licenciatura em Química, 1 tem licenciatura e bacharelado em Psicologia e licenciatura em Biologia, uma professora é bacharel em Enfermagem e licenciada em Biologia, 1 é bacharel em Engenharia Ambiental e licenciado em Biologia, e 2 professores têm somente licenciatura em Biologia.

Dentre os que atuam na área de Exatas, com aulas ministradas na disciplina Matemática, todos têm licenciatura em Matemática. Um deles, além da licenciatura em

Matemática, tem também licenciatura em Física, e outro, além da licenciatura citada, é também bacharel em Ciências Contábeis.

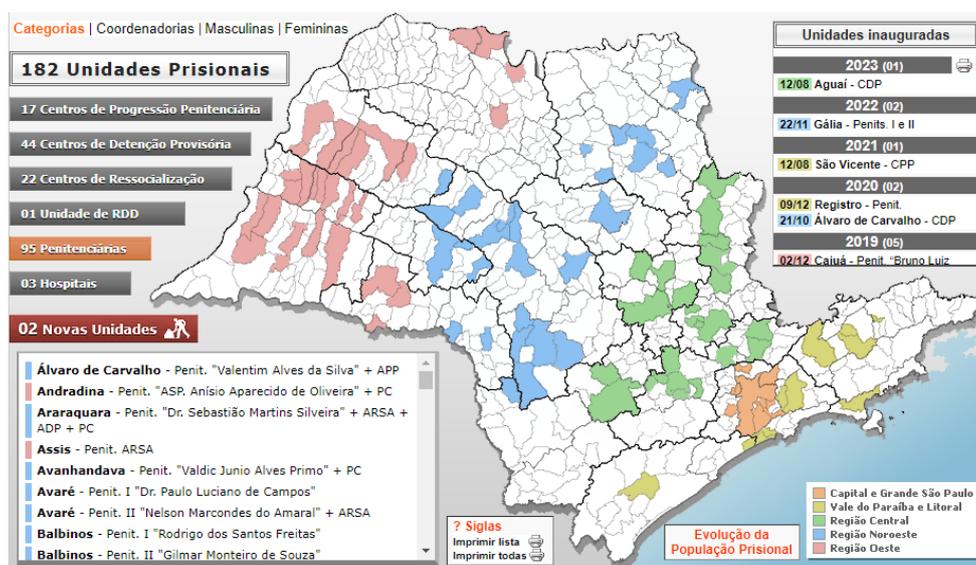
Em relação aos docentes de Ciências Humanas, 1 tem licenciatura plena em História e licenciatura curta em Geografia; 1 tem licenciatura plena em Geografia com carga horária em História; 1 é licenciado em História e Geografia; 1 é licenciatura em Geografia com carga horária em História e Geografia pelo bacharelado em Turismo, além de licenciatura plena em Arte; 1 tem somente licenciatura plena em História; 1 tem licenciatura plena em Sociologia e licenciatura plena em Pedagogia; 1 é bacharel em Direito e tem licenciatura plena em Filosofia; e, 1 tem bacharelado e licenciatura plena em Psicologia.

Dentre os docentes da área de Linguagens e Códigos, a partir do levantamento prévio, verificou-se que 8 deles têm licenciatura plena em Língua Portuguesa e Inglês; 2 têm licenciatura plena em Língua Portuguesa e espanhol; 1 tem licenciatura plena em Artes e em Língua Portuguesa e Inglês; e, 1 tem graduação em Direito e licenciatura em Língua Portuguesa.

Quanto à distribuição das classes nas unidades prisionais, a cada semestre é feito um levantamento da demanda e projeção do número de turmas que serão atendidas em cada estabelecimento penal. Assim, de acordo com a demanda das penitenciárias, o número de classes pode aumentar ou diminuir a cada semestre. Observa-se este movimento principalmente nas unidades de regime semiaberto, que apresentam maior rotatividade de reeducandos.

Dessa forma, o número de docentes que atuam nas classes do sistema prisional é oscilante, aumentando ou diminuindo conforme a demanda a cada semestre. Não obstante, observa-se que o número de unidades prisionais no estado de São Paulo está aumentando, como é possível verificar no mapa das unidades disponível no site da Secretaria da Administração Penitenciária. Isso porque atualmente o Estado conta com 182 estabelecimentos penais e, além disso, duas unidades estão em processo de construção.

Figura 1: Mapa das Unidades Prisionais do Estado de São Paulo



Fonte: <http://www.sap.sp.gov.br/uni-prisionais/pen.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

No mapa reproduzido na Figura 1 é possível observar um panorama das unidades prisionais espalhadas pelo estado São Paulo: 182 unidades construídas, 17 centros de progressão penitenciária, 44 centros de detenção provisória, 95 penitenciárias, 22 centros de ressocialização, 1 unidade de RDD (Regime Disciplinar Diferenciado) e 3 hospitais. Existem ainda mais duas unidades em construção. Esses dados demonstram que o aumento na população penitenciária traz a necessidade de expansão das unidades, para acomodação de sentenciados ou presos provisórios. Uma parcela dessa população acaba solicitando atendimento no setor escolar, em busca de novas oportunidades, ou de remição da pena. A maioria dessas penitenciárias ou unidades prisionais já contam com a presença de professores da SEDUC, que ministram aulas nos diferentes segmentos da Educação Básica.

É interessante observar que, de 2013, quando teve início o Programa de Educação nas Prisões (PEP), até 2024, houve um progressivo aumento nas unidades prisionais no estado de São Paulo.

3.4. Instrumentos de Pesquisa

Utilizou-se como instrumentos de pesquisa um questionário sociodemográfico, disponibilizado aos participantes via *Google* Formulários, para levantamento do perfil de idade e tempo de atuação na docência e no Programa, e entrevista semiestruturada (descritos nos Apêndices 1 e 2, respectivamente). Optou-se pelo questionário e pela entrevista para que

houvesse maior interação entre pesquisador e participantes e, por meio do diálogo, coletar os dados sobre a trajetória de vida acadêmica e profissional dos professores. Duarte (2016, p. 215) aponta contribuição das entrevistas, para coleta de dados:

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. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas, realizadas em etapa posterior ao preenchimento do questionário, com ciência e autorização dos participantes, foram gravadas e transcritas, para facilitar a análise e a comparação entre a trajetória desses docentes e o arcabouço teórico sobre a atuação docente em ambientes de privação de liberdade. Ressalte-se que, para garantir a viabilidade desta pesquisa e, principalmente, o bem-estar dos participantes, as entrevistas foram realizadas por meio eletrônicos, utilizando-se a plataforma de reunião *on-line Microsoft Teams*, com a qual os participantes já estavam habituados, porque é usada em reuniões de ATPC.

Assim, esta pesquisa, em nenhum momento, envolveu contato direto com o ambiente prisional, uma vez que, para tal, o cronograma correria o risco de não ser realizado, devido ao tempo disponível, pois houve necessidade de submissão também ao Comitê de Ética da SAP, responsável por analisar e aprovar ou reprovar os pedidos de pesquisa em ambientes prisionais.

Além da composição da fundamentação teórica, priorizaram-se abordagens em campo, após contatos feitos com a Diretoria de Ensino e com a Escola responsável por cuidar dos processos de formação pedagógica e da vida funcional dos professores que atuam nas unidades prisionais. Ou seja, o pesquisador fez contato com responsáveis pela Unidade Escolar Regular, para que fosse possível maior diálogo e aprofundamento da pesquisa, respeitando-se o bem-estar e a integridade emocional dos participantes.

3.4.1 A abordagem aos sujeitos por meio do questionário

Quanto ao questionário sociodemográfico (Apêndice 1), para sua construção foram utilizados alguns conceitos do Censo Escolar e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), referentes aos critérios de gênero, idade, cor ou raça, formação, experiência profissional e características funcionais, realizando-se adequações à realidade da atuação docente na EJA do sistema prisional paulista.

Para a coleta de dados, um dos instrumentos utilizado foi o questionário que, socializado aos participantes por meio do *Google* Formulários, serviu para levantamento do perfil sociodemográfico dos docentes e para viabilizar as entrevistas semiestruturadas, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre a trajetória dos docentes. Inicialmente os 45 professores foram convidados a participar da pesquisa. Ressalte-se que o trabalho buscava contribuir para o maior conhecimento desta especificidade de Educação, bem como para processos de análise e enriquecimento teórico sobre a ação docente em diversos espaços e para o debate quanto às políticas públicas para a Educação em diferentes modalidades.

Após a aplicação do questionário, e considerando-se o maior tempo de docência no Programa de Educação nas Prisões ou de docência de maneira geral, bem como a aceitação em participar, foram selecionados dois professores por área de conhecimento ou segmento (Anos Iniciais/Alfabetização, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Exatas – Matemática), para participação na entrevista semiestruturada.

3.4.2 A entrevista compondo a pesquisa

Considerando o uso de entrevista e sua relação com a construção do conhecimento científico, leia-se o que Brito Júnior e Feres Júnior (2011) afirmam sobre procedimentos para investigação científica:

O ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para esse levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica. No segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações e, em um terceiro momento da pesquisa, o objetivo

do pesquisador é conseguir informações ou coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação. **A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas por pesquisadores para a coleta de dados neste terceiro momento** (Brito Júnior, Feres Júnior, 2011, p. 240, grifo nosso).

Após a aplicação do questionário, e considerando o maior tempo de docência no Programa de Educação nas Prisões ou de docência de maneira geral, bem como a aceitação em participar, foram selecionados dois professores por área de conhecimento ou segmento (Anos Iniciais/Alfabetização, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Exatas – Matemática), para participar da entrevista semiestruturada.

Dessa forma, a utilização de entrevista semiestruturada, seguindo o roteiro proposto no Apêndice 2, permitiu o aprofundamento quanto ao conhecimento da trajetória desses docentes que atuam nas classes do sistema prisional e que concordaram em contribuir na pesquisa por adesão voluntária. As questões norteadoras das entrevistas se pautaram nos aspectos da escolha pela docência, sobre a formação inicial, o início na docência e as primeiras experiências, sobre o momento da trajetória docente que os professores optaram por atuar no PEP, quais foram suas primeiras experiências no Programa, quais foram os desafios e possibilidades encontrados e, por fim, como esses docentes percebiam os limites e as possibilidades da atuação docente no PEP.

Nesse sentido, as entrevistas concluídas foram transcritas, para facilitar sua articulação com os referenciais teóricos selecionados para fundamentação deste estudo.

Dessarte, realizou-se a escrita sobre a análise dos dados coletados e dos textos acadêmicos e demais documentações, como a legislação específica do Programa de Educação nas prisões.

3.5. Procedimentos adotados para a coleta de dados

Devido ao fato de esta pesquisa contar com a participação de professores que atuam na EJA no sistema prisional, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com o objetivo de defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, dentro dos padrões éticos, conforme orientações da Resolução CNS 466/12.

Para viabilizar o andamento dessa investigação, inicialmente foi enviado ofício ao Dirigente Regional de Ensino, responsável pela Escola Estadual Vinculadora, que reúne

esses professores semanalmente para as reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). No ofício foi solicitada autorização para que a pesquisa pudesse ocorrer em contato com os docentes por meios eletrônicos, pois o acompanhamento às classes prisionais demandaria outras autorizações por parte da SAP, autorizações estas que, devido ao tempo para conclusão da pesquisa, não seria possível obter.

Aprovado pelo CEP-Unitau, com os ofícios encaminhados e as devidas autorizações realizadas, o pesquisador, por e-mail e telefone, fez agendamentos com os docentes, para explicar-lhes sobre a pesquisa e sobre seu anonimato, assegurando-lhes também que poderiam deixar a pesquisa a qualquer momento e que lhes seriam providenciadas as garantias para seu bem-estar, resguardando, sobretudo, seus direitos.

A adesão ou participação dos docentes se deu de forma voluntária, sem qualquer imposição ou constrangimento. Foram apresentadas a eles informações sobre a importância da pesquisa para a construção do conhecimento e para contribuições às políticas na área da Educação, voltadas para o atendimento às classes prisionais. Todos os participantes tiveram acesso ao texto Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), que explica os objetivos da pesquisa e que a adesão é voluntária.

O grupo de 45 professores atuantes nessa modalidade de ensino participou voluntariamente da primeira etapa da pesquisa, respondendo ao questionário sociodemográfico. Na sequência, numa leitura prévia dos dados obtidos no questionário, como critério, sobre o total de respondentes, considerou-se o maior tempo de docência no Programa de Educação nas Prisões ou de docência de maneira geral. A anuência e o interesse em participar da pesquisa levou 10 professores (dentro dos 45 da etapa anterior) a preencherem os critérios já descritos. Foram, assim, orientados para a 2ª etapa na coleta de dados. Para a entrevista, foram selecionados dois professores por área de conhecimento ou segmento (Anos Iniciais/Alfabetização, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Exatas – Matemática). Assim ficou organizado o grupo: 2 de Ensino Fundamental I- Anos Iniciais, 2 de Linguagens e Códigos, 2 de Ciências da Natureza, 2 de Matemática e 2 de Ciências Humanas. Cabe lembrar que o critério para o convite para participação na entrevista foi o tempo de atuação no Programa ou no magistério, de maneira geral.

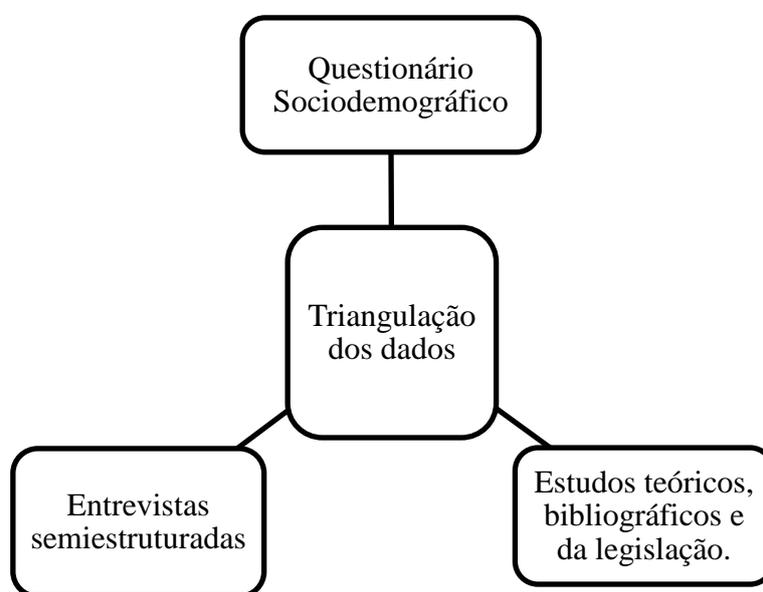
As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por outro recurso tecnológico via web que o participante já conhecia, o *Microsoft Teams*, em virtude da sua utilização por ocasião da quarentena decorrente da pandemia propagada pelo Coronavírus.

Considerando os pressupostos éticos da pesquisa, foi oferecido auxílio aos participantes para utilização dos meios eletrônicos, com orientação prévia para os devidos esclarecimentos na condução da coleta de dados, respeitando-se os direitos dos participantes de deixarem de participar a qualquer momento, sem que viessem a sofrer qualquer constrangimento.

3.6. Em análise, os dados alcançados

Finalizada a coleta de dados, com reforço das leituras realizadas, deu-se início à análise, buscando articulação entre fatores, de modo a compreender, interpretar e inter-relacionar diferentes ideias, contribuindo assim para o enriquecimento da discussão e para o aprofundamento das questões teóricas e práticas. A partir da contribuição dos participantes que vivenciaram a experiência docente no Programa de Educação nas Prisões, prosseguiu-se mantendo o diálogo com os autores selecionados. Desse modo, o texto foi enriquecido com extratos da fala dos docentes que atuaram e/ou ainda exercem a docência no PEP. Para facilitar a representação desse processo, elaborou-se a Figura 2.

Figura 2. Triangulação dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o esquema adotado, formulou-se encontro entre os dados coletados, no sentido de enriquecer o olhar na perspectiva da trajetória docente com os dados mais

relacionados à docência, de maneira geral, e daqueles direcionados à trajetória humana, ou seja, aquilo que cada sujeito traz consigo de sua história e sua relação com o processo educacional. Também se relacionou a dimensão da legislação em termos de política educacional, com a dimensão efetiva da percepção da atuação profissional pelos docentes.

4. Diante dos relatos: reflexão sobre os resultados

Após a coleta dos dados do questionário sociodemográfico e das entrevistas chegou-se aos resultados expostos. Ressaltando-se que na participação do questionário sociodemográfico conseguiu-se a participação dos 45 professores que estavam atuando no Programa de Educação nas Prisões da Escola Vinculadora selecionada. Sobre as entrevistas, obteve-se a participação de 10 docentes, sendo 2 alfabetizadoras, 2 professores de Linguagens e Códigos, 2 da área de Ciências Humanas, 2 de Ciências da Natureza e 2 de Matemática.

Também se consultou os Órgãos Estaduais, via SIC (Sistema de Informação ao Cidadão) do Estado de São Paulo, sobre a implementação da política de educação nas prisões, bem como a interlocução com a própria história profissional do pesquisador, que atuou como professor em 4 unidades prisionais e, também, como professor coordenador pedagógico e vice-diretor de uma das escolas vinculadoras responsáveis pelo PEP. Trata-se de um processo de reflexão dialógico entre os diferentes sujeitos da pesquisa.

Os dados do questionário sociodemográfico foram transformados em gráficos utilizando-se os próprios recursos do Google Formulário para a sua confecção a partir das respostas obtidas. Como ressaltado anteriormente, os critérios foram estabelecidos no sentido de permitir a contribuição de todos os participantes de forma clara e objetiva, respeitando-se à voluntariedade na participação e respostas ao questionário. Buscou-se trabalhar itens relativos à faixa etária, formação inicial e continuada por meio de especialização em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, tempo de magistério, renda, se a pessoa atuava somente no programa, se possuía outra fonte de renda além dos vencimentos que obtinha em sua atuação no PEP, tempo de permanência do Programa.

Quanto à apresentação dos dados coletados, além da disposição desses em gráficos do Google Formulários, relativos ao questionário sociodemográfico ou da transcrição das entrevistas e organização das fichas de identificação de cada uma, utilizando-se de pseudônimos para identificar os participantes, no sentido de preservar suas identidades e o direito ao anonimato, também buscou-se rearticular os itens apresentados nos apêndices. Essa rearticulação dos dados coletados movimenta-se no sentido de trazer a lume a reflexão mais ampla e significativa do processo dialógico estabelecido por meio da pesquisa, analisando à realidade estudada mais a fundo, a partir do diálogo e da triangulação dos dados do questionário e das entrevistas com os estudos teóricos, bibliográficos e da legislação sobre o Programa de Educação nas Prisões do Estado de São Paulo.

Dessa forma, foi realizada a análise do que se apresentou a partir da coleta de dados com o arcabouço histórico e teórico da realidade citada, direcionando-se aos objetivos propostos ao início da pesquisa, a saber: compreender as relações da trajetória profissional na percepção da prática pedagógica pelos docentes que atuam no Programa de Educação nas Prisões; investigar a dinâmica histórica e contemporânea da construção do processo educacional nas prisões do estado de São Paulo; descrever a relação de parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado da Educação e Secretaria da Administração Penitenciária, e relacionar a trajetória profissional dos docentes com sua opção e atuação no Programa de Educação nas Prisões (PEP).

4.1 Tempo, espaço e memória: relatos da experiência da trajetória docente na prisão no estado de São Paulo

O processo dialógico constituído por meio da pesquisa permitiu a construção de novas percepções sobre a realidade da Educação nas prisões no estado de São Paulo, com especial atenção aos profissionais docentes e às pessoas que compõem essa escola na ou da prisão. É uma discussão interessante, pensar como a partir de um espaço institucionalizado e direcionado à privação de liberdade, uma instituição total, pode-se constituir em uma escola? Outra indagação viável é pensar: se essa escola é na prisão ou da prisão?

Essa foi uma das questões que originaram a partir da coleta de dados, percebendo como cada docente compreendia sua inserção nesse universo da prisão ou a transição entre a realidade da escola que os educadores estavam habituados e o espaço do estabelecimento penal. Ou seja, como eles pensaram o dinamismo da Educação em toda complexidade ligada ao diálogo, ao pluralismo de ideias e à luta pelos direitos essenciais e os entraves impostos por um sistema de segurança vigente na prisão?

É importante ressaltar que a partir desse diálogo construído por meio das entrevistas e das respostas do questionário, conseguiu-se traçar ou vislumbrar uma extremidade desse prisma que é a Educação nas prisões. Existe uma transformação que se constitui a partir do encontro de sujeitos com diferentes perspectivas e objetivos, que compartilham de um mesmo tempo, espaço e memórias. Há uma história do atendimento educacional aos sujeitos privados de liberdade no estado de São Paulo, essa construção foi feita por muitas mãos. Não é possível

falar apenas dos marcos legais que permitiram a estruturação do Programa, sem se voltar para as pessoas que fizeram parte dessa trajetória.

De fato, os professores se constituem como parte dessa trama formada por Agentes de Segurança Penitenciária, Polícia Penal, diretores de Centro de Trabalho e Educação, diretores de segurança e disciplina, diretores gerais e demais funcionários dos estabelecimentos penais, membros, representantes e monitores da FUNAP, alunos privados de liberdade, educadores, equipe gestora e funcionários das Escolas Vinculadoras, dentre tantos outros sujeitos que acabam contribuindo direta ou indiretamente para a formulação e consolidação dessa oferta educacional.

É interessante destacar a ação conjunta entre duas secretarias de Estado para a oferta de Educação para os indivíduos privados de liberdade, considerando a atuação docente como essencial para a concretização dessa atividade. Não obstante, pode se discutir em que espaço, no caso nas unidades prisionais, mas com turmas multisseriadas ligadas a uma escola vinculadora, que é o estabelecimento educacional, ligado à Seduc, responsável por realizar desde a matrícula dos alunos, a guarda de seus prontuários escolares, a emissão de documentação de vida escolar, contratação, acompanhamento e demais procedimentos de vida funcional relativos aos professores que ali ministram aulas.

4.2 Sobre as entrevistas: diálogo, reflexão e compreensão da realidade docente na EJA do sistema prisional paulista

A partir das entrevistas realizadas e das perguntas norteadoras foi se desvelando a trama da Educação nas prisões a partir da visão de educadores que compartilhavam semelhanças e diferenças, unidos por sua escolha por atuar em espaços de privação de liberdade. É interesse observar como a história de vida e profissional de cada um dos 10 entrevistados foi sendo desenvolvida até que decidissem por atuar no Programa de Educação nas Prisões. Alguns já tinham um bom tempo de magistério, outros iniciaram sua carreira docente basicamente por meio dessa modalidade educacional.

Considerando a trajetória deste pesquisador, que foi professor em 4 unidades prisionais das 5 pelas quais a escola vinculadora é responsável por um período aproximado de cinco anos, bem como a atuação como professor coordenador pedagógico ao longo de três

anos e vice-diretor de escola por 3 anos também, foi se pensando na construção das questões que serviram de norteadoras das entrevistas.

Desta forma, considerando a experiência vivenciada por este pesquisador como professor no sistema prisional, ressalta-se o que apresenta Charlot (2006), ao tratar sobre a relação entre os professores e o pesquisador:

Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas. E aí pode começar a troca entre o professor – com sua prática – e o pesquisador. [...] O problema é saber se a teoria do pesquisador está falando de coisas que fazem sentido fora da teoria. Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias (Charlot, 2006, p. 95).

É como uma trama composta de muitas histórias de vida, dos encontros, das palavras, da busca pela transformação para a realidade vivida, do tempo de magistério, de formação, do entrelaçamento de vivências, concepções, visões de mundo e formas de conceber e intervir na realidade. De fato, a ação docente, sua trajetória é composta por inúmeros processos de tomada de consciência:

Quando os professores vão tomando consciência da centralidade do tempo nos processos de aprender e de ensinar, vai-se colocando outra questão próxima: os tempos de vida, a infância, a adolescência, a juventude, a vida adulta não têm uma especificidade como tempos de aprendizagem? [...] Em outros termos, como se dão as aprendizagens do ser humano nos vários períodos de sua formação e do seu desenvolvimento (Arroyo, 2009, p. 218).

De fato, por meio de um processo dialógico e reflexivo é possível pensar a própria história para além dos paradigmas impostos. O processo de formação do ser humano não pode estar limitado ao mero cumprimento de metas e prazos. É imperioso compor a história da docência em suas múltiplas manifestações por meio de processos vívidos com a fluidez da narrativa, que trabalha os processos da memória e do tempo na busca por construir ou se descobrir os significados e sentidos da ação humana.

É possível perceber uma parte da trama da vida desses processos que atuam no Programa de Educação nas Prisões, a partir da sua faixa etária, formação, do tempo de magistério de forma geral e do tempo no Programa, sua área de atuação e a categoria funcional a qual pertencem ou pertenciam à época da coleta dos dados. É importante ressaltar, que com o intuito de preservar a identidade de cada participante, foram utilizados pseudônimos, que foram escolhidos por eles, no sentido de se sentirem mais confortáveis

para compartilhar suas histórias. Dessa forma, a escolha dos pseudônimos foi feita pelos próprios participantes, com nomes que lhes inspiravam alguma admiração, simpatia ou outro sentimento que gerasse segurança e confiança para compartilhar suas histórias e memórias.

Percebem-se que esses docentes compartilham certas semelhanças em suas vidas como a faixa etária, tempo de magistério, tempo no Programa, categoria funcional e formação.

No quadro comparativo abaixo é possível perceber a disposição dessas informações, que logicamente não são as únicas trabalhadas nas entrevistas, mas que nos permitem uma primeira visão geral a partir dessas categorias como idade, tempo de magistério, dentre outras já citadas anteriormente.

Quadro 7. Comparativo entre os 10 participantes da entrevista

Participante:	Faixa Etária	Formação	Tempo de Magistério	Área de atuação no PEP	Categoria Funcional
Gabriela	40-49 anos.	Magistério, Pedagogia, Geografia	8 a 14 anos	Alfabetização – Ensino Fundamental I – Anos Iniciais	Categoria “O” – Temporário.
Sofia	55 anos ou mais.	Magistério, Pedagogia, Letras-Português/Inglês	15 a 20 anos	Alfabetização – Ensino Fundamental I – Anos Iniciais	Categoria “O” – Temporário.
Conrado	25 a 29 anos.	Direito, Filosofia	6 a 10 anos.	Ciências Humanas	Categoria “O” – Temporário.
Pombo	30 a 39 anos	História	6 a 10 anos.	Ciências Humanas	Categoria “O” – Temporário.
Venturosa	25 a 29 anos.	Matemática	6 a 10 anos.	Matemática	Categoria “O” – Temporário.
Akin	30 a 39 anos.	Letras – Português/Inglês.	6 a 10 anos.	Linguagens e Códigos	Categoria “O” – Temporário.
Tarso	50 a 54 anos.	Psicologia, Biologia.	Mais de 20 anos.	Ciências da Natureza	Categoria “O” – Temporário.

Clarice	30 a 39 anos.	Magistério, Letras – Português/Inglês.	11 a 15 anos.	Linguagens e Códigos	Categoria “F” – Estável.
Antony	55 anos ou mais.	Matemática.	16 a 20 anos.	Matemática	Categoria “O” – Temporário.
José	30 a 39 anos.	Educação Física.	11 a 15 anos.	Ciências da Natureza	Categoria “O” – Temporário.

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante ressaltar que foram escolhidos e convidados dois representantes de cada área do conhecimento ou modalidade de atuação no PEP para a realização das entrevistas. Sobre a Professora Gabriela é possível perceber que está na faixa etária entre 40 e 49 anos, possui formação em Magistério, Pedagogia e Geografia, já ministra aulas num período entre 8 e 14 anos, está no PEP há aproximadamente 7 anos, com atuação no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais/Alfabetização e pertence à categoria funcional de professores temporários, Categoria “O”, contratada pela Lei Complementar nº 1.093/2009.

A Professora Sofia, também alfabetizadora, tem entre 55 anos ou mais, possui formação em Magistério, Pedagogia e Letras – Português/Inglês, possui de tempo de docência entre 15 a 20 anos, a segunda que possui maior tempo de magistério dos participantes que contribuíram com as entrevistas, está no PEP desde o início, atuando no início no Ensino Fundamental II- Anos Finais e Ensino Médio e, recentemente, como alfabetizadora no Ensino Fundamental I- Anos Iniciais/Alfabetização e também pertence à categoria temporária, sendo que chegou por questões contratuais a se desligar do Programa por um momento, retornando posteriormente como docente alfabetizadora.

Quanto aos professores de Linguagens e Códigos, os professores Akin e Clarice, ambos são formados em Letras – Português/Inglês, possuem a mesma faixa etária, entre 30 e 39 anos. Porém, a Professora Clarice possui mais tempo de magistério de forma geral, de 11 a 15 anos, enquanto o Professor Akin tem entre 6 e 10 anos de magistério, dos quais entre 3 e 5 anos são de atuação no PEP, ou seja, apesar de possuir menos tempo de magistério de forma geral do que a Professora Clarice, possui mais tempo no Programa de Educação nas Prisões. Outro detalhe importante, é que o Professor Akin está como contratado no Programa, e a Professora Clarice pertence à categoria “F”, tendo estabilidade.

Considerando essas condições das categorias funcionais em que os docentes se encontram, é possível perceber que o processo das garantias trabalhistas de permanência e continuidade do docente é ponto fulcral na discussão sobre a qualidade do desenvolvimento educacional, uma vez que a permanência dos professores no programa pode acarretar a continuidade do contexto formativo por eles desencadeado, na compreensão da proposta pedagógica de cada unidade prisional e da própria escola vinculadora.

Percebe-se que a maioria dos professores que atuam no PEP são professores temporários, contratados com base na Lei 1093/2009. Esse é um dado importante ao se discutir sobre a política de oferta educacional aos sujeitos privados de liberdade, uma vez que a contratação temporária gera uma fragilidade em questão de permanência do profissional no Programa, mesmo que haja uma avaliação trimestral, na qual o profissional pode ser reconduzido para a continuidade do trabalho a cada semestre, existe uma questão contratual que determina um desligamento de no mínimo 40 dias entre um contrato e outro. Geralmente, cada contrato temporário que o profissional celebra com a Seduc pode durar em média três anos. Assim, percebe-se que não existem professores efetivos que atuam no Programa, apenas os professores temporários, categoria “O”, e os professores estáveis, categoria “F”.

4.3 Início na carreira: primeiras experiências na docência

Sobre a escolha pela docência, os professores que contribuíram na pesquisa destacaram a importância do convívio com outros professores na família, no caso dos professores Akin e Conrado, outros destacaram a vivência que tiveram em atuação em meios religiosos e o convívio com outras pessoas, que contribuíram para despertar o interesse na atuação como professores, como no caso dos professores Tarso, Pombo. Para outros, a docência apareceu como opção futura, como a Professora Sofia, que gostaria de ter se especializado na área da saúde ou da Professora Clarice, que gostaria de ter se formado na área de administração e atuar como bancária.

O Professor José destacou sua relação com o esporte, sua atuação como treinador esportivo e sua formação na faculdade de Educação Física, que permitiram sua identificação com a docência. O Professor Antony começou a atuar no ensino técnico de eletrônica e,

somente posteriormente, se interessou em cursar a licenciatura em matemática, passando em dois concursos públicos, decidiu-se por ingressar no magistério na rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Em relação as primeiras experiências com a docência, os professores relataram a dificuldade e os desafios enfrentados no início para se adaptarem com a realidade das escolas, dos alunos e com a atuação.

O professor Akin relatou sobre o medo que teve de iniciar na docência e sofrer algum tipo de preconceito: “É interessante que me formei em 2010, mas eu fiquei com medo da sala de aula, da questão do bullying, até do racismo, falei: caramba, os garotos vão me zoar! Não vai rolar! Talvez, eu acabe me traumatizando! Levei um tempo”. (Akin). É importante, destacar nesse sentido o quanto o racismo está presente em nosso país e o que isso gera para as pessoas na perspectiva de sua atuação profissional. O quanto o temor de sofrer racismo ou não ser bem recebido pelos alunos fez com que o professor Akin adiasse seu início na docência, mesmo já sendo formado desde 2010 só começou a atuar em sala de aula no ano de 2013, por incentivo da esposa.

Almeida (2021) destaca como o racismo é estrutural em nosso país, se manifestando como processo político e histórico. Percebe-se o quanto o processo educacional precisa ser provocado no sentido de pensar essas questões e se trabalhar temáticas dos direitos humanos, do combate ao racismo, do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, para que se possa construir uma educação realmente democrática, voltada para a prática da cidadania e combate a todas as formas de intolerâncias e violências.

Sobre o início da docência, a professora Venturosa destacou sobre o desafio encontrado quanto ao contexto da recepção pelos alunos e dos desafios enfrentados nesse começo: “[...] porque o aluno falou, assim, para mim, no primeiro dia de aula: “você não vai aguentar dar aula para a gente até sexta-feira!”. Nossa, aquilo derrubou o mundo para mim, pensei, estou estudando para ser professora, e o aluno já fala isso [...]” (Venturosa). A professora destaca que precisou nesse sentido trabalhar seu emocional, ressignificar o desafio apresentado e buscar alternativas para trabalhar com os alunos, nesse início da sua atuação docente. Desta forma, precisou mudar suas concepções e estratégias de ensino e de gestão de sala de aula, a ponto que o aluno que lhe disse a frase do início, ao acabar o período em que estava substituindo estas aulas ter lhe dito: “Poxa, você já vai embora?” (Venturosa).

O professor Antony ressaltou o quanto o apoio dos colegas foi primordial para ele superar os desafios iniciais e pensar estratégias para superar o desinteresse dos alunos: “E no

começo me ajudaram muito [...] eu vi o desinteresse, eu falei: agora eu vou sofrer! Mas, depois, você vai se acostumando, vai pegando jeito” (Antony).

A professora Sofia relatou as experiências que teve no início da carreira em classe multisseriadas na zona rural: “Tinha um dia na semana que eu ia para a escola rural e eu trabalhava com uma turminha lá multisseriada, na zona rural [...]. Já trabalhei em escola de roça com sala multisseriada, onde eu até preparava a merenda das crianças”. (Sofia). Interessante observar que a professora Gabriela também informou que teve experiência com turmas multisseriadas na zona rural, em seu início de carreira: “[...]eu em 1993 e, na zona rural, salas multisseriadas. [...] Havia a necessidade de levar materiais, também de preparar ali o alimento [...] muitos deles iam apenas pela merenda escolar” (Gabriela).

Já a professora Clarice falou que teve boas experiências com alunos dos Anos Iniciais, porém, ao começar a atuar no Ensino Fundamental II – Anos Finais, enfrentou desafios com a indisciplina e o desinteresse de alguns alunos:

Daí, no Ensino Fundamental II, trabalhar com adolescente já era mais desafiador! Eu fazia apostilas, de repente, eu já via as apostilas no lixo. Nossa, foi frustrante, são realidades diferentes. [...] Por mais que você mudasse a sua metodologia, levasse filme, para poder fazer um link com o conteúdo, era difícil, foi frustrante! [...] Eu também já trabalhei com alunos de realidades difíceis, todavia a escola dava um suporte maravilhoso! [...] A questão da gestão da escola influencia muito também no andamento, na própria motivação do professor em trabalhar naquela escola (Clarice).

A partir do relato da professora Clarice, percebe-se o quanto a gestão de uma unidade escolar pode determinar e auxiliar na convivência e no clima escolar, no sentido de permitir o desenvolvimento da aprendizagem e o estabelecimento de normas e regras de convivência. Outro ponto importante a se atentar, são os desafios encontrados no início da carreira e como os professores estabelecem estratégias e buscam auxílio para superar esses desafios, seja ressignificando a própria prática por meio da adoção de novas metodologias de ensino ou buscando ajuda entre os pares, para superar os problemas enfrentados quanto a indisciplina ou a dificuldade de aprendizagem de determinada turma de alunos.

Os professores Pombo e Tarso destacaram seu início na carreira por meio de aulas eventuais, na substituição de docentes que estavam faltando em suas turmas. O professor Tarso destacou que conseguiu ministrar também algumas aulas em Psicologia, sua área de formação e atuação inicial. Segundo ele, até 2008, a Psicologia fazia parte da grade curricular da rede estadual de ensino de São Paulo.

O professor Pombo destacou como foi marcante sua primeira experiência em sala de aula, pois não esperava ministrar aula naquele dia e foi de imediato convidado a assumir uma turma:

Então, minha experiência mais marcante foi minha primeira aula, eu cheguei na escola de chinelo, assim, para conversar, porque era a escola do meu bairro, aí a diretora falou assim para mim: “Não, dá aula” Dá aula, você tem que dar a primeira aula, que é para você abrir sede!” Eu não sabia nem que era isso. [...] Ela falou: “Não, fica aí, que o professor faltou, sobe, vai dar aula!” E aí a diretora falou: “dá essas duas aulas aí”! Eu acho que eram as duas últimas aulas, da professora de matemática” E aí eu fiquei lá, não sabia nem o que fazer! (Pombo).

Nesse contexto, observa-se que o início de muitos professores na profissão se dá por meio de substituição a ausências de outros docentes efetivos, nos casos das redes públicas. Pode se perceber também que muitos docentes que atuam na substituição dessas ausências não são formados ou estão estudando a disciplina na qual estão atuando. Outro ponto interessante se refere ao acolhimento aos docentes em início de carreira em uma escola. Geralmente, os docentes são direcionados diretamente para a sala de aula e não há uma preocupação quanto à acolhida do profissional, nem um acompanhamento em seus primeiros dias, no sentido de auxiliá-lo em sua adaptação no ambiente escolar.

Com relação a esse processo de acolhida e auxílio no início da carreira, tanto o professor Pombo quanto o Professor Akin destacaram as dificuldades que encontraram:

[...] o que mais me deixava intrigado, pelas escolas por onde passei, nenhuma me deu um suporte, assim, do que eu posso, do que eu não posso fazer, sabe? [...] Então, eu chegava na escola, sabe? “Ah, você é o professor tal, então, beleza” 6ª B é você!” E, eu ia, então, eu não sabia quantos professores eram, quais eram os professores, a diretora não chegava comigo na sala e falava: “Olha, esse é o professor, ele vai ministrar aula para vocês durante o semestre!” [...] A diretora acaba se acostumando com a rotatividade de professores, não é? Acaba não dando tempo dela, com tanta coisa para fazer, ter que ir lá apresentar o professor e se sentar e conversar com ele [...] ela acha que todo o professor já nasce pronto [...] (Pombo).

[...] uma coisa que me marcou no primeiro dia é que ninguém me apresentou a escola [...] ninguém me apresentou nada, o máximo que eles fizeram foi me dá o horário às mãos, para eu seguisse ali na carga horária, mas não houve um processo de integração, de me colocar a par da situação. [...] O professor chega como alguém que cai de paraquedas em meio de uma guerra, de um tiroteio e ele simplesmente tem se encaixar da maneira que ele conseguir e isso é cruel! (Akin)

Os dois destacaram a dificuldade que tiveram no início da carreira docente, pois não tiveram um processo de acolhida e integração nas escolas que iniciaram. Não houve uma apresentação da proposta pedagógica, aos demais professores e funcionários ou mesmo aos alunos. Segundo o professor Akin, “o professor acaba tendo se encaixar da maneira que ele

conseguir” e realmente isso é muito complicado para um docente que está iniciando. Ele também destacou como teve que construir a visão da comunidade escolar sozinho, por meio da sua capacidade observação. Porém, ele também destacou que teve a experiência em uma outra escola, na qual a diretora apresentou a gerente de organização escolar: “A escola que fez isso comigo, na verdade, o T.P. Dona Maria Lúcia mandou muito bem nisso e já me apresentou a Ana! E, lembro que isso teve um impacto muito positivo sobre mim. Porque eu olhei e falei: Nossa, a diretora é negra, a gerente também é negra” Uau, cara, que legal”. (Akin).

A acolhida no início da docência e a cada ano letivo em uma nova unidade escolar é muito importante para que o docente possa se situar e se sentir parte daquela realidade, para que seja possível conhecer formalmente seus colegas de profissão, os demais funcionários, os alunos e o próprio ambiente escolar, para que possa se apropriar da proposta pedagógica daquele estabelecimento de ensino e possa se perceber como parte daquela comunidade. Infelizmente, o que os dois professores relataram acaba se repetindo na experiência de muitos docentes, pois alguns gestores escolares, sentindo-se sobrecarregados, acabam se ausentando dessa dinâmica das relações humanas e da importância do acolhimento para o desenvolvimento de boas relações de ensino e aprendizagem em uma unidade escolar.

Dessa forma, a partir da fala dos participantes, pode-se perceber o quão difícil foi o início da carreira docente para eles, fato para muitos docentes no Brasil, uma vez que não há muitas vezes um acompanhamento ou acolhida do profissional iniciante e muitos acabam se adaptando a rotina escolar de forma “intuitiva”, sem um acompanhamento sistemático por parte dos gestores ou dos professores mais experientes. Nessa perspectiva, Castro (2001) analisa sobre o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver em um mundo em transformação. Ressalta-se que os novos professores são desafiados a conviver com uma série de situações variadas, o que exige o desenvolvimento de habilidades e estratégias para enfrentar os entraves e as dificuldades encontradas no desenvolvimento da profissão.

Uma instituição de ensino, como aliás qualquer grupo social, deve mobilizar os conhecimentos e as competências de seus membros para realizar os seus objetivos e enfrentar os acontecimentos diários. O pessoal docente, em especial os iniciantes nessa atividade, encontram-se frequentemente desarmados em face das tarefas e situações rotineiras da prática pedagógica (Castro, 2001, p. 117).

O professor Akin ressaltou como construiu sua percepção de profissional docente e o quanto demorou a partir de suas observações e vivências para construir, intuitivamente, seu perfil docente no início da carreira:

Demorou, acho umas duas semanas, para eu pegar o jeito, estabelecer um certo começo de perfil de professor, e foi uma coisa meio que espontânea, instintiva, porque nem ver a bagunça que estava na sala o pessoal da escola se interessou em ver não, simplesmente, me deixaram à vontade ali! (Akin).

É interessante como professor destaca a solidão de certa forma que se constitui esse início do trabalho docente, como teve que aprender de forma espontânea a ir construindo seu perfil profissional, como teve que estabelecer estratégias para superar os desafios encontrados, pois se via sozinho com os alunos, a tal ponto que não percebia nem o interesse dos gestores em ir verificar o que estava ocorrendo em suas aulas, o barulho, a “bagunça”.

Essa é uma temática importante para se pensar na formação dos gestores escolares, o quanto o processo de integração, acolhida, acompanhamento e apoio precisa ser estudado e discutido no contexto da formação continuada dos professores. Existe a necessidade do estabelecimento de estratégias e construção de políticas de formação docente voltadas para essa temática do início da carreira docente. Um ponto interessante a se pensar é que o gestor que não faz ou não percebe a importância desse acompanhamento é aquele que justamente também não o teve em seu início de carreira, o que faz com o que esse gestor acabe reproduzindo essa lacuna na formação dos professores iniciantes que atuam em sua unidade escolar.

Considerando a fala dos participantes diante dos desafios encontrados no início da prática docente, ressalta-se a relevância que o processo formativo das unidades escolares esteja articulado com a reflexão sobre a prática docente em consonância com os princípios da formação continuada. Nesse ponto é ponto evidenciar que o início da docência se constitui em um período que manifesta aspectos específicos e necessita do apoio dos professores mais experientes e dos gestores escolares, para que o desenvolvimento docente seja realmente efetivo e faça sentido e significado para o profissional iniciante.

Pimenta (2006) contribui com esta análise, ao escrever sobre o conceito e a concepção de professor reflexivo no Brasil, propondo a valorização da pesquisa e da reflexão sobre a prática docente e o processo de formação contínua em consonância com a percepção e a articulação para as demandas específicas do fazer pedagógico dos docentes:

Nesse contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores de fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. [...] (Pimenta, 2006, p. 22-23).

Essa compreensão do contexto da formação docente no início da profissão e, de forma contínua, ao longo da carreira, se constitui em um campo vasto de pesquisa e reflexão sobre a prática. De fato, percebe-se que necessidade premente em se fortalecer e expandir espaços de formação e diálogo sobre a função docente. Ressalta-se a importância que os docentes pensem sobre sua prática, sobre o início da carreira, reflitam sobre os desafios enfrentados e construam novas percepções sobre os processos de inserção na profissão e sobre a formação continuada, em serviço.

Outro ponto relevante a se destacar é a relação entre a formação e a prática docente. Existe a necessidade em se pensar e refletir sobre o contexto do desenvolvimento formativo dos docentes na conjunta da ação e das práticas pedagógicas; como aponta García (1997, p. 73): “[...] uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor.”. Considerar esse processo a partir das relações entre teoria e prática é essencial para redimensionar a ação docente, considerando as dimensões formativas na construção da trajetória profissional docente.

O ser docente significa perceber sua identidade profissional e estabelecer estratégias de formação para enfrentar e superar os desafios encontrados em cada realidade educacional. Trata-se de um processo dialógico e reflexivo de compreensão, observação, análise e discussão sobre a própria prática em consonância com a busca por aprimorar o fazer docente e propiciar o autodesenvolvimento profissional, criando percepções sobre a própria realidade e desenvolvendo competências para atuar em um mundo em constantes mudanças.

Nesse sentido, para que se possa pensar na formação docente em serviço, é importantíssimo também refletir e analisar sobre o processo de formação dos gestores escolares, que não vivenciaram esse processo de acolhida, acompanhamento e diálogo formativo nem no início de suas carreiras docentes e muito menos como gestores escolares.

Ainda sobre a temática do início da docência, o professor Conrado ressaltou a importância que teve em sua escolha o contato com professores que faziam parte de sua família e que mesmo tendo estudado Direito, também optou por estudar Filosofia e atuar como professor na escola pública e que sua primeira experiência como professor em uma sala de aula foi com a EJA: “Mas, a primeira sala de aula como professor já foi de EJA, na

Escola João Pedro e foi uma experiência incrível! [...] Desde 2012 eu dou aula em escola pública e, para mim, é importante estar em escola pública” (Conrado).

É importante, ressaltar nessa questão como a entrada na carreira é um período de tateamento, de busca por estabilização e por consolidar um repertório pedagógico. De acordo com Huberman (2013), existe um ciclo de vida profissional dos professores, no qual os 2-3 primeiros anos estão relacionados ao início da carreira. Segundo sua pesquisa, essa é uma fase que se caracteriza pelo “choque com o real”, também se caracterizando como um período de “sobrevivência”. Dada essa definição, podemos perceber isso nas falas dos professores Pombo, Akin, Antony, Gabriela, Clarice, Venturosa e Sofia, que encontraram desafios tanto referentes à recepção que tiveram no começo de sua atuação docente quanto em questões de gestão de sala de aula e dos conteúdos curriculares ou em relação aos desafios encontrados na atuação em escolas rurais, no caso das professoras Sofia e Gabriela, com turmas multisseriadas, nas quais além das dificuldades de aprendizagem, precisavam ainda auxiliar até no preparo da merenda dos estudantes.

O autor também fala sobre o aspecto da descoberta e do entusiasmo e como este é vivido em certa sintonia e simultaneidade com o primeiro aspecto do “choque com o real”. Podemos perceber esse entusiasmo na fala dos professores Sofia, Gabriela, Conrado e Tarso:

Então, a minha escolha para poder contribuir para a promoção social das pessoas que não tiveram oportunidades de serem alfabetizadas na idade certa ou mesmo não tiveram oportunidades. Eu comecei pelo magistério. (Gabriela).

E aí deu tudo certo e foi uma experiência muito rica e eu vi aí que a prática; essa prática me fez enxergar a minha escolha, que eu estava no caminho certo! (Sofia).

Nossa, adorei dá aula logo no começo, um pouco por ser EJA, a EJA já tem outra pegada, não é? E era no noturno, foi uma experiência bem legal e já foi em escola pública [...] e para mim é importante estar em escola pública. (Conrado).

É muito gratificante porque eu estava fazendo algo que eu havia optado! E graças a Deus, eu consegui aulas de Psicologia, no Ensino Médio. (Tarso).

Esses professores evidenciaram o sentimento de contentamento, alegria e realização que encontraram no início seja pela contribuição para o processo de emancipação dos sujeitos por meio da alfabetização, seja por terem se sentido realizados com a escolha profissional que tiveram, em se sentirem no caminho certo, ou pela relevância que percebiam em sua atuação profissional na escola pública, pela consciência que manifestaram na busca por contribuir com o processo formativo de seus alunos.

4.4 A atuação docente no Programa de Educação nas Prisões

O tempo da prisão é diferente do tempo de fora dela. Todas as manhãs, desde o primeiro dia letivo de 2013, quando se reiniciou a atuação dos professores nos estabelecimentos penais em São Paulo, os docentes se dirigem às prisões. Geralmente, entre às sete ou oito horas da manhã, se apresentam à portaria principal de cada unidade, e ao terem seu acesso permitido, transitam por uma série de portões e grades até serem conduzidos por um agente de segurança penitenciária ao setor educacional da unidade. Nesse setor, dependendo da unidade, aguardam mais alguns momentos até que seja autorizado o trânsito dos alunos à escola.

Trata-se de um processo diferente da rotina de uma escola regular, o educador está em um ambiente diverso. A segurança é uma questão preponderante a todo o momento. Mas existe um encontro que se estabelece entre mestre e aluno, que rompe os limites do espaço para se transmutar em saber, ressignificação da existência, situação-limite (Freire, 2019), que se apresenta entre as grades da prisão. Ali está o educador, com o propósito de exercer seu mister, para além das estruturas da limitação da arquitetura da privação, existe um olhar de liberdade possível por meio da construção do conhecimento, em um processo dialógico. Percebemos isso na fala da professora Gabriela:

Eu acho que, para mim, vai ser a formação, foi uma grande contribuição também para o meu profissional enquanto educadora! Acho que tem um grande crescimento, porque trabalhando no sistema prisional é uma outra visão de mundo. E eu acredito sim que eles têm um grande potencial para se desenvolver, para dar continuidade, para voltar, na reinserção na sociedade! Eu acho que basta a gente contribuir, colaborar para o crescimento pessoal e social desses jovens, possam melhorar e oportunizar mesmo! (Gabriela)

De fato, o olhar do educador é diverso de outros que se direcionam ao sistema prisional, pois existe uma proposta de formação independentemente do local em que a escola se localize, para além do espaço, existe uma arquitetura do saber que é construída diariamente, a cada interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Essas indagações advindas da própria vivência docente durante os anos de atuação do pesquisador como professor nas unidades prisionais e partir do diálogo construído diariamente com os

diferentes interlocutores do PEP, professores, alunos, agentes de segurança penitenciária, diretores dos Centro de Trabalho e Educação de cada estabelecimento penal atendido pela Escola Vinculadora.

Pensar a realidade docente no Programa de Educação nas Prisões significa perceber e analisar o mosaico de histórias de vidas dos professores em sua caminhada profissional. Significa indagar e perceber quem são os professores que atuam no sistema prisional, como se deu sua escolha pela docência, seu processo de formação inicial, suas primeiras experiências na docência, em que momento em suas trajetórias profissionais escolheram atuar no PEP, quais foram suas experiências e de que forma reagiram aos desafios que o sistema prisional apresenta e como percebem as possibilidades e os limites da atuação docente no ambiente educacional das unidades prisionais.

Nessa direção, ressaltamos a importância em dar voz aos docentes que atuam no sistema prisional, quanto sua trajetória profissional, suas percepções da prática pedagógica na EJA e como pensam estratégias para superar os desafios encontrados ao longo de sua atuação nas unidades prisionais.

Nesta perspectiva, perguntamos aos docentes sobre em que momento de suas trajetórias profissionais decidiram por atuar no PEP e quais foram as primeiras experiências que encontraram ao iniciarem no Programa. É importante ressaltar que alguns profissionais estão em atuação na docência na educação no sistema prisional desde o ano de 2013, quando a Secretaria de Educação reassumiu sua responsabilidade na oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade. Desta forma, os professores Pombo, Gabriela e Sofia estão no Programa desde 2013, o professor Antony desde 2014, o professor Tarso desde 2014 e continuam no PEP até a presente data.

Os professores José, Venturosa, Akin atuaram no Programa no período de 2015 a 2020 e, optaram, a partir de 2021 pelo Programa de Ensino Integral, seguindo novos rumos profissionais. O professor Conrado atuou no Programa no período de 2016 a 2021, optando posteriormente em atuar no exercício da advocacia e na docência no ensino superior. A professora Clarice atuou no PEP entre os anos de 2018-2021, posteriormente, atuou na coordenação pedagógica e, atualmente, está na docência no Ensino Médio regular na escola vinculadora. É interessante observar que dos dez participantes das entrevistas, cinco permanecem até a presente data no Programa.

Assim, a partir do retorno dos resultados da pesquisa aos participantes, organizamos o quadro abaixo, considerando o tempo de magistério na educação no sistema prisional, entre

os docentes que optaram por permanecer no Programa até a presente data e daqueles que optaram, por motivos pessoais ou profissionais, em seguir novos rumos:

Quadro 8: Tempo de magistério dos participantes no Programa de Educação nas Prisões:

Docente:	Período no Programa:	Tempo de docência no PEP:
Gabriela	2013-2024	11 anos
Sofia	2013-2024	11 anos
Pombo	2013-2024	10 anos
Antony	2014-2024	10 anos
Tarso	2015-2024	9 anos
José	2015-2020	5 anos
Venturosa	2015-2020	5 anos
Akin	2015-2020	5 anos
Conrado	2017-2021	4 anos
Clarice	2018-2021	3 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando o contato com os participantes, verificamos que dentre os dez entrevistados, atualmente, cinco permanecem no Programa e os outros cinco seguiram novos rumos profissionais, seja pelas questões contratuais dos professores contratados por tempo determinado, categoria “O”, por questões de buscar novas experiências profissionais como o professor Conrado, que passou a atuar no ensino superior ou da professora Clarice que, por ser categoria “F”, estável, pôde optar por a atuar na coordenação pedagógica de outra unidade escolar da rede estadual ou como no caso do Professores Akin, José e Venturosa que buscaram novas experiências profissionais em escolas do Programa de Ensino Integral – PEI, que oferece melhores remunerações por ter um regime de dedicação exclusiva – RDE, o que permite ao docente atuar por 40 horas semanais em uma mesma unidade escolar, com um adicional salarial pela dedicação ao PEI.

Sobre a questão contratual dos docentes temporários, no caso dos professores que permanecem atualmente no Programa (Sofia, Gabriela, Pombo, Tarso e Antony), a Resolução Conjunta SEE/SAP nº 2, de 30 de dezembro de 2016, permite a recondução do profissional semestralmente, após avaliação favorável realizada pela equipe da unidade escolar vinculadora e pela equipe do CTE (Centro de Trabalho e Educação) das unidades prisionais. Porém, conforme determina o artigo 6º, da Lei 1093/2009, que trata sobre a

contratação por tempo determinado no serviço público estadual, após três anos de contrato, os docentes somente poderão celebrar novo contrato com a rede estadual decorridos 180 (cento e oitenta) dias do término do contrato anterior.

Essa informação é importante, pois o professor Pombo ficou no ano de 2017 impedido de celebrar novo contrato com a rede estadual e, mesmo sendo avaliado favoravelmente pela escola vinculadora e reconduzido, não pôde celebrar novo contrato com a rede estadual. Nesse sentido, só foi possível para ele retornar para o Programa de Educação nas Prisões no ano de 2018.

Ao longo desses últimos anos, entre 2018-2023, esse período tem sido reduzido para 40 dias, considerando a grande demanda da rede estadual para professores temporários, devido à falta de realização de concursos públicos com periodicidade, haja vista que no período entre 2014-2022 não houve a realização de nenhum concurso público para docentes na rede e, somente, no ano de 2023, houve a realização de um concurso para o magistério público estadual.

Quando se trata do Programa de Educação nas Prisões, essas informações são importantes, pois a Resolução Conjunta SEE/SAP nº 2/2016 somente permite a atuação de professores efetivos no PEP em caso de estarem credenciados no Programa e adidos, ou seja, sem aulas atribuídas na rede regular, o que é muito difícil de acontecer uma vez que a demanda do ensino regular é bem maior que a demanda da EJA no sistema prisional, outro ponto é que pouquíssimos professores efetivos se interessam em atuar no programa, dada as suas especificidades como a atuação em unidades prisionais e as questões de segurança advindas desta realidade.

Nesse sentido, o grande número de professores que atuam no PEP é composto por professores da Categoria “O”. Assim, considerando a discussão sobre a consolidação da política de educação há que se atentar sobre o quesito da permanência dos docentes que ali atuam, se assim optarem, uma vez que a possibilidade de permanência no Programa permite a consolidação das práticas e a garantia de continuidade da formação docente em serviço.

Não obstante, observa-se que a premissa da legislação do PEP, de que este profissional docente seja avaliado trimestralmente para a sua recondução, para continuidade do trabalho pedagógico nas unidades prisionais em que fora favoravelmente avaliado, alinhada com a perspectiva da redução do interstício de 180 para 40 dias, para celebração entre um contrato e outro com a rede estadual, tem favorecido a permanência dos docentes Pombo, Sofia, Gabriela, Tarso e Antony no Programa. Outro ponto a se observar é que

mesmo tendo ficado fora do PEP no ano de 2017, em virtude do período de 180 de interstício para a celebração de novo contrato, o professor Pombo retorna para o programa no ano de 2018, permanecendo nele até a presente data.

É interesse destacar que, nas entrevistas, a fala de alguns professores transmitiram essa preocupação quanto à questão da estabilidade, que o PEP permitia em permanecer em uma mesma unidade escolar e com aulas livres, sem preocupação com o retorno do professor efetivo:

Então, o PEP, ele trouxe isso, trouxe medo. Medo para quem? Medo para o efetivo, medo para o “F”. “Imagine, agora a gente vai pra esse lugar?” Imagina! Mas, a gente era “O”, acostumado a pegar aula picada aqui, pegava picado ali! E saber que você tinha um projeto, que você podia ficar seis meses sem perder aula! Nossa, isso para a gente é uma estabilidade! Então, bora! E a gente foi! (Pombo).

E aí eu me interessei, claro, na época, também carga completa para quem tinha 19 aulas, pegar 32 é oferecer doce para criança! [...] Foi uma oportunidade que apareceu! (José).

Foi quando abriu cadastro emergencial, eu fiz o cadastro emergencial, e logo na mesma semana, com dois dias, abriu cadastro para as turmas na EJA do sistema prisional do PEP, que havia sobrado salas, e eu digo para você que cai de paraquedas no programa (Venturosa).

Na verdade, Tiago, quando surgiu para a gente poder fazer inscrição no projeto, eu não tinha muita noção, tudo muito novo e o que levou a princípio a fazer minha inscrição foi a falta de estabilidade mesmo, porque eu sendo categoria “O” e trabalhava projeto P.A. (Professor Auxiliar). E a gente não sabia se esse projeto iria continuar, eu não sabia se no ano seguinte eu iria conseguir pegar aula (Sofia).

Eu fiquei desempregado, no final de 2014, e como eu tinha já experiência na área de docência [...] eu me interessei e fui até a diretoria de ensino, no início de 2015, fiz a inscrição e, em março do mesmo ano, eu consegui 12 aulas semanais (Tarso).

Percebe-se que os professores Pombo, José, Venturosa, Sofia e Tarso relataram as dificuldades enfrentadas pelos professores com contratos temporários quanto às incertezas provenientes da instabilidade que vivenciavam a cada ano letivo, considerando os receios sobre se teriam aulas atribuídas e sobre a própria segurança que necessitavam nesse sentido. Alguns tinha atuado no ano de 2014 no P.A. (Professor Auxiliar), que não continuou no ano de 2015. Assim, esses professores decidiram por realizar o credenciamento no PEP, considerando a possibilidade de concorrer aulas livres e terem a segurança de emprego ao menos por um semestre, período que dura uma turma de EJA.

Depreende-se que essa escolha por atuar no Programa manifestou-se também pela própria fragilidade dos contratos temporários, da falta de realização concursos públicos para a efetivação de docentes na rede estadual entre os anos 2014-2022, pela busca por condições

de maior segurança para permanência. Não obstante, é importante destacar que para além dessas motivações, esses professores foram construindo ao longo dos anos sua prática pedagógica no PEP, o que fez com que criassem outros significados para sua permanência, na construção de perspectivas e na ressignificação da própria prática docente.

Considerando os pontos elencados, pode se compreender que a opção dos docentes pelo programa se manifestou também por suas condições de trabalho, pelas precariedades encontradas na falta de concursos públicos para professores seja da rede estadual ou municipal. Essa questão do emprego é uma temática importante a ser discutida ao se analisar questões relativas à valorização docente, por meio no ingresso e do desenvolvimento profissional na carreira.

Nesse sentido, é importante que a política de contratação de professores temporários para atuar na oferta educacional no sistema prisional seja revista para permitir que os professores efetivos, que ingressaram na rede estadual por meio de concurso público, possam atuar, se assim o desejar, no ensino no sistema prisional. A revisão desta política permitiria a garantia de permanência aos docentes no Programa e, também, o desenvolvimento profissional por meio de evoluções funcionais no plano de carreira do magistério, o que não acontece atualmente, pois os professores temporários não fazem jus ao processo de evolução funcional na carreira.

5. As primeiras experiências dos docentes na Educação no sistema prisional

Quando indagados sobre como foram as primeiras experiências no PEP e quais foram as possibilidades e desafios encontrados, os docentes entrevistados relataram sobre o quanto foi difícil adentrar uma unidade prisional pela primeira vez, o quanto foi chocante e os receios que sentiram: “Eu nunca tinha entrado numa unidade prisional, então, o impacto me bateu diferente. Eu admito que me assustei bastante!” (Akin). Os professores relatam uma mescla de sentimentos quanto aos primeiros dias em que adentraram a unidade prisional para exercer sua prática docente: “Confesso a você que no início foi um pouco tenso, fiquei preocupado sim, por se tratar de um ambiente diferente! [...] eu fiquei um pouco apreensivo, mas essa preocupação, essa tensão inicial, eu procurei não transmitir para os alunos.” (Tarso).

Os docentes relataram situações de nervosismo, apreensão, preocupação e temor. Também destacaram o tempo e o caminho percorrido até a sala de aula, pois, para adentrar o

ambiente escolar na unidade prisional, é preciso passar por uma série de setores e corredores, além de passar pelos procedimentos de identificação, revista e aguardar a liberação para prosseguir rumo ao setor escolar.

A primeira experiência foi justamente o local [...] passei por todos os procedimentos para entrar na unidade prisional, demorei 15 minutos, para poder entrar, porque tem que ver a documentação, se está tudo certinho, se a escola tinha enviado o nome da pessoa, com todos os dados, bater com meu RG, processo de revista, tanto o material que eu levava como o porte físico. Então, demorou um pouquinho para eu entrar lá! (Venturosa).

Confesso que o medo tomou conta de mim, a realidade se tem de cadeia hoje, lembra o filme A Espera de um Milagre, tudo escuro, aquele cara lá atrás daquela jaula e a gente! Vi que não é isso, entendeu? (José).

Então, você transita dentro daquela realidade, e esse trânsito dentro dessa realidade era muito marcante. Eu lembro dos cheiros, eu lembro da iluminação, era tudo no começo meio assustador, tinha um clima pesado realmente! Não é um lugar leve se estar realmente! (Conrado)

De fato, esse primeiro contato com o ambiente prisional, pode acarretar uma série de sentimentos, pois a prisão tem uma arquitetura física e mental na sua forma de organização como instituição total (Goffman, 2010), pautada pela disciplina, pela segurança, pela vigilância hierárquica e pela sanção normalizadora. Foucault (2012) ressalta a importância dada na prisão ao controle da atividade; existe uma lógica da segurança que se sobrepõe a todas as demais atividades, na organização da disciplina, dos horários e do trânsito de pessoas no ambiente prisional.

A professora Venturosa transmite em seu relato os procedimentos que o professor precisa passar para adentrar diariamente o ambiente de uma unidade prisional e poder ministrar suas aulas, existe um tempo de espera para se realizar todas as autorizações e liberações até o ambiente prisional.

Ao se analisar o rol de procedimentos na área de educação no sistema prisional, verifica-se as diretrizes para a orientação da prática docente desde a chegada a unidade prisional até o ambiente educacional. Nesse sentido, observa-se que o docente precisa, para chegar a escola na unidade prisional, passar pelo setor da subportaria, onde deverá se identificar e aguardar autorização para seguir para o setor de portaria, no qual deverá se identificar novamente, passar pelo detector de metais, com posterior revista pessoal, bem como serão observados objetos, não sendo permitido adentrar na unidade prisional portando caneta de tinta vermelha, caderno espiral, material cortante e outros objetos que possam ser considerados lesivos.

Caso o professor esteja portando celular ou qualquer outro dispositivo eletrônico, este deverá ficar guardado em um armário no setor de portaria. Somente após a realização de todos esses procedimentos de segurança, e acompanhado por um ASP (Agente de Segurança Penitenciária, que o docente poderá prosseguir rumo à escola da unidade prisional.

De acordo com o Documento Orientador SEE/CGEB e SAP/FUNAP nº 1, de 2018, os profissionais da educação que atuam nas unidades prisionais, deverão:

- a) Apresentar-se convenientemente trajado;
- b) Usar vocabulário comedido em sala de aula e abster-se de qualquer prática vinculada a manifestações ou propaganda que motivem a subversão à disciplina nas Unidades Prisionais ou nos HCTP, a discriminação de qualquer tipo e o incitamento ou apoio a crime, contravenção ou qualquer outra forma de indisciplina;
- c) Atentar-se para não ceder a pedidos das pessoas em situação de privação de liberdade, ainda que a solicitação pareça insignificante ou comum, procurando sempre orientações junto aos funcionários da Unidade Prisional ou do HCTP em caso de quaisquer dúvidas;
- d) Comunicar ao setor de segurança sempre que ocorrerem irregularidades na sala de aula, solicitando a presença de Agentes de Segurança sempre que necessário;
- e) Além disso, não será permitido: a entrada ou saída de qualquer objeto estranho às atividades exercidas pelo profissional, a utilização de tinta vermelha e material cortante nas aulas, inclusive nas aulas de Arte (Seduc, 2018, p. 47).

Dadas as situações de especificidades do sistema prisional, percebe que existe uma lógica de direcionamento da ação docente no sentido de propiciar orientações, diretrizes e determinações a serem cumpridas e respeitadas por todos os que adentram o ambiente educacional nas penitenciárias. Nesse sentido, a prática docente nas unidades prisionais necessita se adequar a uma série de normas procedimentais e de segurança para se possa adentrar com segurança na escola. Conforme Português (2009), a gestão penitenciária se organiza no sentido de adaptar os indivíduos:

Na gestão penitenciária, a primazia recai em adaptar os indivíduos punidos à sua cultura, num processo ininterrupto de subjugação. Tal assertiva não equivale a afirmar que processos de reabilitação (e de educação em especial) são inexistentes, mas que coadunam com aquelas finalidades e são por elas prescritos (Português, 2009, p. 111).

Considerando o que o autor acima propõe, destacamos a fala do professor Conrado em relação a sua experiência na atuação docente em uma unidade prisional:

A experiência foi bem intensa, já não era a primeira vez que eu entrava em um presídio! Mas eu nunca transitei próximo do pavilhão delas ou assim num espaço maior. Eu já entrei como advogado, mas era em lugares pré-determinados! Quando

you enter to give class, for example, in the case of the female unit, I already counted! You go through fifteen doors and gates until you reach a classroom (Conrado).

Professor Conrado demonstrates thus the difficulties that the teacher encounters to reach the classroom in a prison unit, in his case, having to pass through approximately fifteen doors and gates. In fact, the school that structures itself in prison units has certain characteristics in terms of the structure of space and in its own dynamics of time.

Adorno (1991), in his research on criminal recidivism and its relationship with the penal institution in the state of São Paulo, describes the conjuncture of construction of the prison logic from the perspective of its protagonists, in his case, his research subjects, who were the individuals deprived of liberty: "In prison, they become familiar with institutional practices, more particularly with the punitive arbitrariness." (Adorno, 1991, p. 34). In fact, the educational process that is constructed in the prison school does not present itself free of this institutional logic, there is a control that is projected over the educational context, which is the structuring of the punitive reason, of security and discipline.

Professors Conrado, Pombo and Sofia also pointed out the challenge of working not only with classes of students who use psychiatric medication and the challenges of dealing with emotional issues in the classroom of these realities:

I found in the female penitentiaries also a very complicated reality of psychiatric medication! That scared me a little, you know? I see people there who were half alienated, you know? They lost it like that, as if they had lost their own selves, they were coming with all the problems, but it was all wiped out, everything repressed by a medical question, I found that very serious! (Conrado).

For example, inside a female unit it is very different, depending on the unit, there are many girls who take a lot of medication or, at times, they need psychological attention and for various reasons they don't have it! Even so, they go to class! Then everything changes as you approach from one side to the other, the clients! [...] This situation of crime, whether you want it or not, ends up interfering in the lives of these people, it also interferes in the pedagogical process (Pombo).

I worked in male and female units. [...] I think that this question of gender also influences! Men are more, some days, more closed, more on their own! Now the girls, women, no! They are more emotional! It's not? They cry in the classroom, when they are exposed more than the men! (Sofia).

Considering the affirmations of the two professors, we perceive that the challenges that are presented for the teacher's performance in certain prison units go beyond the

questões de segurança, passando por contextos de saúde mental e apresentando situações que interferem diretamente na ação docente.

Santos (2012) define o universo prisional como um “terreno pantanoso”: “No limite, o fim da prisão não é a readaptação do sujeito à sociedade, mas o de ajustá-lo às normas do estabelecimento prisional” (Santos, 2012, p. 120). Analisar essa temática é essencial para perceber as nuances do processo de construção da prisão na arquitetura mental dos sujeitos ali detidos. No processo educacional, a escola que se desenvolve no ambiente da prisão não está apartada dessa realidade

Resende (2012) fala nesse sentido da objetivação e sujeição na educação do condenado, pela operacionalização de técnicas do aparelho penitenciário. Para o autor: “As histórias de vida dos presos condenados parece sofrer um corte incisivo na trajetória de cada um a partir de seu ingresso na prisão” (Resende, 2012, p. 51). De certa forma, o sujeito acaba por reproduzir os efeitos dominantes do sistema. Savenhago e Souza (2014) realizaram uma pesquisa muito interessante nesse sentido ao analisarem dezoito cartas recolhidas em uma penitenciária em Ribeirão Preto durante a vigência do Programa “Liberdade Consciente”, nessas cartas o presídio é comparado a uma escola.

A educação nas prisões se constitui em um grande desafio e ao mesmo tempo em uma grande possibilidade para a atuação docente, à medida, que permite a reflexão sobre os contextos históricos, sociais e ideológicos na formação da sociedade brasileira em todas suas contradições, rupturas, permanências e reinterpretações ao longo do tempo.

5.1 A prática pedagógica dos docentes por área de conhecimento no PEP

Pensar o contexto da atuação docente no sistema prisional se constitui em um processo que exige perceber que tipo de educação é essa e como ela se constitui a partir de seus marcos legais e pedagógicos. Considerando que esta oferta educacional ocorre pela atuação de professores ligados à Seduc, mas que atuam nas classes multisseriadas das unidades prisionais, da SAP, é importante destacar que estes professores atuam com aulas atribuídas por área de conhecimento, conforme determina o artigo 5º, da Resolução Conjunta SEE/SAP nº 2, de 30 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a oferta da educação básica a

jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado de São Paulo.

De acordo com Julião (2013), é importante estabelecer uma análise significativa entre as diretrizes pedagógicas da educação nas prisões e seus marcos legais, com destaque para a Lei de Execução Penal e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade em estabelecimentos penais:

Para que a educação escolar nas prisões ocorra, no que diz respeito aos conteúdos curriculares, o texto das Diretrizes atenta para a importância de se pautar o trabalho educativo em um processo de síntese no qual sejam postas em evidência as aspirações dos próprios presos e os conteúdos propostos pelos educadores (Julião, 2013, p. 125).

O autor salienta como a escola se destaca no ambiente prisional, que as relações se pautam em outra perspectiva, na qual os alunos são chamados pelos seus nomes e há o estabelecimento de uma relação pautada pelo respeito entre alunos e professores. Nesta empreitada, buscamos analisar como os professores entrevistados pensam sua prática pedagógica por área do conhecimento, que estratégias utilizaram para trabalhar os desafios de trabalhar diversas disciplinas para além da sua disciplina de formação.

Dessa forma, os professores Conrado e Akin, que são formados em Filosofia e Letras, respectivamente, destacaram como pensam o currículo de ciências humanas e sua prática pedagógica.

No PEP, quando entram essas discussões sobre sociedade, sobre Estado, sobre desigualdade social, criminalidade, etc. Todos são temas que aparecem na Filosofia. [...] Como manejar isso sem criar atritos, instabilidades e tal? [...] Existe uma realidade prisional ali que tem uma tensão muito grande. [...] Porque o ambiente, por mais que não se queira que seja assim, ele é marcado por uma rivalidade o tempo inteiro entre quem está lá dentro! (Conrado).

Agora, a gente acaba minando os assuntos que são mais relevantes em nome dessa falsa segurança: “bom, pelo menos não estamos causando nenhum tumulto”, sabe? Mas no fundo, no fundo, talvez, a gente ainda esteja preso a um modelo que não tem um resultado prático, porque essas pessoas vão sair para a liberdade, vão voltar para a sociedade e se eles não voltarem um pouco mais conscientes, não sei se nosso trabalho vai ser realmente efetivo, entente? (Akin).

A fala dos dois professores evidencia a preocupação quanto a abordagem de conteúdos concernentes a temas mais polêmicos ou que possam gerar qualquer tipo de instabilidade na ordem e na rotina no ambiente prisional. De fato, constitui-se um grande

desafio para os professores poderem organizar seu planejamento e seus planos de aulas, considerando as especificidades das unidades prisionais em que atuam.

Nessa direção, podemos estabelecer uma reflexão com um artigo do pesquisador Silva (2012), ao tratar sobre o espaço administrado da prisão e a escola como *locus* de resistência. Assim, o autor nos provoca a pensar sobre a tarefa da escola no ambiente prisional. Analisando as afirmações do professor Conrado, sobre os desafios encontrados para sua prática como professor de ciências humanas e a proposta apresentada por Silva (2012), é possível compreender a necessidade em buscar criar formas de superação das limitações impostas, por meio de uma intencionalidade construída em direção a um processo de reestruturação da razão crítica.

Dada essa realidade, faz-se essencial para o profissional docente buscar compreender criticamente o contexto de estruturação da educação nas prisões e se engajar em formas de educação comprometidas com a superação das desigualdades, o combate ao racismo estrutural e às formas de violência e silenciamento das sociedades marginalizadas. Como propõe Freire (2019), o diálogo começa na busca do conteúdo programático:

Daí que, para esta concepção com prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em sua situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta do que vai dialogar com estes (Freire, 2019, p. 115).

Nesse sentido, o planejamento docente, o estudo sobre sua própria realidade de atuação, pode contribuir nas descobertas de brechas ou possibilidades de atuação. Onofre (2019a), ao tratar sobre a EJA em contextos de privação de liberdade, destaca a importância em se pensar sobre os desafios, mas também sobre as brechas para a Educação Popular. É preciso que os profissionais docentes que atuam no sistema prisional se posicionem criticamente em relação ao contexto de educação que vivenciam, não no sentido da rebeldia ou desobediência as regras dos estabelecimentos penais, mas no sentido de pensarem novas estratégias para abordarem as situações-limite.

Por meio de ações atreladas a contexto educacional emancipatório do sujeito: “A privação de liberdade carrega situações-limite para o espaço da escola, da aula. Como educar para a autonomia e para a criticidade aqueles que sequer são autorizados a levantar a cabeça para caminhar e, por vezes, são proibidos de olhar nos olhos dos educadores?” (Onofre, 2019a, p. 468). Essa reflexão é deveras importante para a compreensão da realidade da educação prisional em sua estruturação, sobre a percepção do papel e da função docente nesta

escola que existe no sistema prisional, mas não é uma escola da prisão, mas sim uma escola que está na prisão, que acontece ali, mas que em suas práticas pedagógicas pode ir para além da realidade prisional, ao permitir que os sujeitos que ali estão possam sonhar e ressignificar suas experiências por meio de processos educacionais emancipatórios.

Sobre o contexto do planejamento docente, o professor Pombo destacou como pensa seu trabalho docente por área do conhecimento em eixos temáticos:

[...] Você pode trabalhar por eixo temático, então, no meu caso, eu pego o livro do CEEJA, eu penso nos temas que o livro já propõe para mim, até porque eu posso usar e utilizar ali com eles, e dali eu crio meus próprios temas e, com meus próprios temas, eu preparo as minhas aulas. (Pombo).

O trabalho pedagógico desenvolvido por meio de eixos temáticos e da pedagogia de projetos é uma das possibilidades para o desenvolvimento do trabalho docente na EJA no sistema prisional, em turmas multisseriadas. Conforme a Resolução Conjunta SEE/SAP nº 2/2016, isso permite ao docente o desenvolvimento de uma metodologia flexível, observando as diretrizes pedagógicas da rede estadual de ensino, promovendo a motivação, autonomia, autoestima, a solidariedade e o incentivo de continuidade nos estudos aos alunos em privação de liberdade.

Sobre a temática das práticas pedagógicas, Perrenoud (2000) destaca que elas mudam de forma lenta, mas profunda:

Ora, sob as aparências de continuidade, as práticas pedagógicas mudam, lenta, mas profundamente. Ao longo das décadas, elas: [...]

- Manifestam maior respeito pelo aluno, por sua lógica, seus ritmos, suas necessidades, seus direitos;
- Vinculam-se mais ao desenvolvimento da pessoa, um pouco menos à sua adaptação à sociedade; [...]
- Direccionam-se a um planejamento didático mais flexível, negociado com os alunos, suscetível de integrar ocasiões de aportes imprevisíveis; [...]
- Estão cada vez mais enquadradas ou dirigidas ao nível da instituição, que se torna um ator coletivo e conduz um projeto ou uma política (Perrenoud, 2000, p. 156-157).

Considerando as ponderações de Perrenoud (2000) quanto a concepções de práticas pedagógicas e articulando-as com a fala dos professores que foram entrevistados, percebe-se que esses professores tiveram que pensar em seu desenvolvimento, para enfrentar, não só os desafios institucionais para atuação no sistema prisional, como também tiveram que pensar sobre novos saberes para atender as demandas de aprendizagem de turmas de EJA multisseriadas. Ainda, percebe-se que os docentes tiveram que pensar em um planejamento didático flexível, pautado na interdisciplinaridade e no trabalho por meio de projetos temáticos.

Quanto ao conhecimento do Programa de Educação nas Prisões e as estratégias adotadas, os professores Venturosa, Akin e Antony destacaram a importância que perceberam em se trabalhar de forma interdisciplinar e por eixos temáticos:

Nossa, Tiago! Demorei um pouco para entender o programa, sabe? [...] o programa me obrigou de uma forma positiva, muito positiva, em relação a trabalhar de forma interdisciplinar, a trabalhar junto com os outros professores, temas transversais, que pudessem nos permitir estarmos alimentando os nossos alunos, enriquecendo tanto o vocabulário com também conhecimento [...]. Então, o elo com outros professores fortalece bastante a interatividade nas próprias aulas (Venturosa).

Hoje, eu já penso as coisas de maneira mais prática! Eu já, antes de qualquer coisa, penso como conectar as ideias, os conteúdos, nas diferentes áreas, porque se elas realmente não se comunicam, fica um negócio distante e fica difícil até para os alunos aprenderem pontos de vista tão díspares, tão separado (Akin).

E o programa vai se amoldando, então que eu e você estamos mudando com esse programa! O curso da EJA me deu uma formação nesse aspecto de como trabalhar com a sala multisseriada, que me ajudou bastante! [...] Foi muito produtivo, eu gostava de participar porque eu estava aprendendo a fazer isso com alguns professores (Antony).

Sobre essa perspectiva elucidada pelos professores em relação às estratégias adotadas e a importância que perceberam em trabalhar de forma interdisciplinar e articulada para atender as demandas formativas de seus alunos em turmas multisseriadas, destacamos a obra de Silva (2018), que articulou uma experiência coletiva para a construção de uma metodologia para o ensino dentro de prisões e unidades de internação de adolescentes, que envolveu mais de 200 profissionais em 12 meses de trabalho, intitulada “Didática no cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo”.

Nesta proposta metodológica, Silva (2018) propõe, junto com seus colaboradores, a percepção do universo, a natureza e o corpo humano com matrizes de aprendizagem: “[...] Matriz de Aprendizagem, nesta proposta, se refere ao elo inicial a partir do qual se constrói o conhecimento sobre o Universo, a Natureza, a Vida, o Ser Humano e o mundo eu ele criou” (Silva, 2018, p. 55). Ele também destacou em seu trabalho a importância do trabalho docente e do planejamento pedagógico estarem voltados para os conceitos de alfabetização científica, da inteligência, da memória, da história, da linguagem, da comunicação e do capitalismo científico, pensando-se nos componentes operacionais da didática, considerando as habilidades e competências sociais na avaliação dos saberes constituídos no mundo da vida.

Considerando a ação docente, a partir da fala dos participantes, percebe-se que eles tiveram que mobilizar e constituir uma série de saberes e práticas para atuarem no PEP, haja vista os desafios encontrados ao longo de percurso profissional. Nesta perspectiva, Perrenoud

(2000) destaca que os docentes necessitam constituir novas competências para ensinar. A partir das reflexões do autor, percebe-se que os docentes desenvolvem saberes e práticas para enfrentar os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação continuada, conhecendo suas práticas e criando um programa de formação pessoal, bem como acolhendo a formação dos colegas e participando dela.

Julião (2013) destaca, ao escrever a prática docente em um estabelecimento penal, destaca a relação entre a prática pedagógica e o currículo. Na época de sua pesquisa, as atividades educacionais nas unidades prisionais eram desenvolvidas pela Funap, por meio de educadores presos.

Nesse mesmo ano de 2013, a educação nas prisões voltou para a responsabilidade da Seduc. Nesse sentido, o autor descreve um período de transição entre a proposta pedagógica construída pela Funap no período de 1970-2012. Essa informação é importante para que possamos compreender como se estruturando ao longo do tempo a oferta de educação nas penitenciárias e demais estabelecimentos de privação de liberdade. Considerando o marco situacional, o autor apresenta como ocorria a prática dos educadores, com especial atenção ao currículo real que se desenvolvia em sala de aula, por meio destes educadores.

Segundo Onofre (2019b, p. 50): “A escuta dos estudantes e dos professores é fundamental [...], bem como a formação em contexto, pois os processos de ambientação e a troca entre pares podem garantir aos professores alguma segurança em relação às tensões”. Neste contexto, a autora nos provoca no sentido de pensarmos outras possibilidades de concepção do currículo para a escola no sistema prisional, partindo de um processo dialógico de reflexão entre alunos e professores e ousando em novas perspectivas de atuação.

Ela também nos alerta quanto aos perigos em nos acomodarmos em repetir os entraves impostos pelo sistema, quando existem uma série de entraves para a realização das atividades educacionais: “[...] falta espaço, há poucos funcionários, no período noturno a movimentação para se deslocar dos pavilhões pode desestabilizar a segurança. Até quando a educação escolar garantida como um direito será considerada ‘uma visita inoportuna’ nas unidades prisionais. (Onofre, 2019b, p. 53).” Nessa conjuntura, percebe-se a lógica de dois sistemas distintos, o sistema prisional e sistema educacional, que se articulam pela estrutura legal dos marcos normativos do Programa, mas que se distanciam em termos de planejamento coordenado das ações em uma perspectiva que a Educação possa ser percebida e atendida de forma significativa.

Depreende-se que existe uma estrutura escamoteada quando se fala em educação nas prisões, uma vez que se percebe o atendimento aos dispositivos legais, mas não há na estrutura no sistema prisional articulada de fato para se fortalecer a política de oferta educacional nas penitenciárias. Nesse sentido, a escola, os professores e os alunos estão sujeitos à razão organizacional das penitenciárias, pautadas nas estruturas de segurança, que se sobrepõem as demais atividades no ambiente prisional.

Para que possamos discutir sobre a temática do trabalho pedagógico e a prática docente na escola na prisão, é importante que possamos conhecer e refletir sobre experiências e vivências com a EJA, a partir de diversos campos de atuação, considerando a possibilidade de compreensão e reflexão sobre o saber-fazer docente.

Nesse sentido, Barcelos (2012) contribui na reflexão sobre a perspectiva do trabalho docente na EJA ao discutir o currículo e práticas pedagógicas. O autor também trabalha com a perspectiva da afetividade na EJA ao discutir as contribuições da Biologia do Amor e da Biologia do Conhecimento. Ele trata nesse sentido sobre o trabalho com a alternativa de estudo da Sociopoética, que tem como pressuposto básico a não separação entre ciência e arte, razão e emoção. O pesquisador trata nesse sentido sobre o contexto do trabalho pedagógico e as possibilidades de se trabalhar com o emocional, na perspectiva de Humberto Maturana: “Todo sistema racional tem um fundamento emocional” (Maturana, 1998, p. 15 *apud* Barcelos, 2012, p. 54). Desta forma, percebemos que é essencialmente profícuo analisar possibilidades em se trabalhar propostas pedagógicas e didáticas alinhadas às temáticas da afetividade.

Nesta perspectiva, os professores entrevistados relataram também suas estratégias para trabalhar com o contexto emocional dos alunos, no desenvolvimento de sua prática pedagógica:

Pensar a sala de aula não é só para a gente ensinar conteúdo de Matemática, Português, Biologia, Química e Física, mas é um espaço onde a gente tem que falar de outros assuntos, outros temas, principalmente, que leva os alunos a uma reflexão, fala sobre autoestima, fala sobre superação, sobre esperança, sobre mudança (Tarso).

[...] eu li algumas coisas sobre o ato educacional, como esse fenômeno acontece [...]. Você estava ali com o sujeito aluno e o sujeito professor em relação! E aquilo por algum motivo deu certo [...]. Enfim, é atrás dessa substância que estou correndo até hoje, o que faz dá certo! (Conrado).

[...] a dificuldade de ordem emocional, isso sim, é uma coisa que primeiro você tem que trabalhar. Você tem que ir que trabalhando a autoestima emocional [...]. É um trabalho que você tem que fazer paralelo o tempo todo, eu procuro levar textos reflexivos, conversar e ir levantando a autoestima para poder ver o resultado em relação aos conteúdos trabalhados. [...] você é um professor, também precisa sentir,

ter um equilíbrio emocional, para desenvolver essa habilidade para lidar com esse contexto! Precisa ter essa sensibilidade! (Sofia).

Eu acredito, assim, que dentro dessa questão antes mesmo do professor, do educador, ensinar a ler e escrever, ele precisa resgatar a autoestima desses alunos que aí vêm de uma cultura de que não sabe ler, de uma exclusão da parte cultural. Não é? Acho que resgatar essa autoestima desses alunos e trazê-los para o mundo letrado de uma forma mais descontraída, trabalhando a partir da realidade daquilo que ele já conhece (Gabriela).

Considerando a fala dos professores em relação às estratégias que adotam para superar os desafios em sua prática pedagógica na escola na prisão, é notório que todos eles ressaltaram o quanto a questão da autoestima dos alunos interfere no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, os professores elencaram as alternativas adotadas para ressignificar suas práticas e a abordagem do conteúdo curricular planejado para se trabalhar com a turma de discentes. Alguns adotam a utilização de textos reflexivos e conversar sobre a temática apresentadas, outros ainda trabalham a partir da realidade de vida do mundo do adulto. O professor Tarso destacou como acha importante e trabalha com temas como esperança, superação e mudança.

Ensinar é também estimular o desejo de saber. Só se pode desejar saber ler, calcular de cabeça, falar alemão ou aprender o ciclo da água, quando se concebem esses conhecimentos e seus usos. Às vezes, isso é difícil, porque a prática em jogo permanece opaca, vista do exterior. Como alguém que nem mesmo imagina o que é cálculo diferencial poderia desejar dominá-lo? (Perrenoud, 2000, p. 71).

Nesta direção, Perrenoud (2000) corrobora com a fala dos docentes ao destacar que os processos de ensino e de aprendizagem são realmente significativos quando se articulam com a dimensão do sentido e do saber dos sujeitos, ao se pensar o conhecimento como algo dinâmico e enriquecedor no contexto do desenvolvimento e da formação do ser humano. O conhecimento que faz sentido é aquele que dialoga com a realidade do sujeito, que lhe apresenta indagações significativas, que permite o estabelecimento de vínculos afetivos e a construção de novos significados a partir das percepções apresentadas. Nesse sentido, o professor pode estabelecer junto com seus alunos novas possibilidades de compreensão da realidade, pensando em questões práticas a partir da análise das realidades apresentadas.

É importante nesse sentido que o professor que atua no PEP busque pensar sobre a própria dimensão do currículo da EJA, na construção de seus planos de ensino e de aula, considerando a realidade do adulto aprendiz. Trata-se de um processo dialógico de

construção do conhecimento, no qual tanto os professores quanto os alunos aprendem, constroem e ressignificam seus saberes e práticas.

5.2 Os limites e as possibilidades do trabalho docente nas unidades prisionais

O processo de análise e reflexão sobre a prática docente no PEP nos leva a pensar sobre os limites e as possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. Penna (2012) ressalta, ao refletir sobre essa temática, importância em se analisar nestas perspectivas as relações estabelecidas em uma unidade prisional, que dizem respeito à dinâmica da instituição prisional e como essas relações se apresentam no ambiente educacional: “[...] a escola na prisão é vista como local em que as relações podem ser travadas em outras bases, para além da lógica do universo criminal” (Penna, 2012, p. 132-133). De acordo com a autora, apesar de ser respeitada como lugar de trabalho e aprendizado, a escola não está imune às problemáticas existentes no ambiente penitenciário.

Nessa perspectiva, pode-se analisar como os professores entrevistados percebem as possibilidades e os limites para o seu trabalho docente na escola da unidade prisional, considerando suas percepções frente aos desafios encontrados: “[...] em presídio, eu ouço muito que a comida é ruim, o tratamento é ruim, falta remédio, falta condição para dormir com decência, [...] uma tensão constante e isso interfere na minha prática docente, não é?” (Conrado). Nesse contexto, os professores se percebem diante de inúmeros desafios inerentes ao sistema prisional quanto aos seus aspectos estruturais e sua lógica institucional.

[...] no setor de segurança, enquanto os agentes do setor, eles não entenderem que a escola vai sempre para o bem daquela pessoa que está ali, tem que mudar a cabeça! Então, quem somos nós perto dos agentes para fazer alguma coisa lá? Eles, querendo ou não, eles têm que usar a autoridade lá! Então acredito que essa relação Estado e segurança, a educação e segurança, ela tem que melhorar um pouco, tem que falar a mesma língua (José).

[...] Os professores têm essa dificuldade de se posicionar ativamente. Parece que estão sempre amedrontados, doentes, abatidos e é uma realidade triste e brutal que coloca a gente numa posição de já perdemos! A gente não pode nem lutar, porque a gente já perdeu! O salário é esse mesmo, as condições de trabalho são essas mesmas! Não existe uma possibilidade de luta, um engajamento mais profundo, de transformar a realidade (Akin).

A gente está tentando fazer uma educação para a liberdade num contexto que não é para a liberdade, que é contrário, que priva de liberdade! E eu acho que a

possibilidade, ela é limitada pela própria natureza do sistema, daí a gente que criar as nossas formas, não é? Tem que construir outros caminhos pedagógicos ali para alcançar nossos objetivos, entende? (Conrado).

Considerando a fala dos professores, Day (2001) corrobora na perspectiva de compreender a carreira docente dia dos desafios que enfrenta, tais como as dificuldades do processo de ensino, as questões pessoais dos professores e a própria pressão enfrentada. É importante destacar esses pontos apresentados pelo autor, pois demonstram desafios enfrentados pelos professores em sua profissão, sendo possível perceber tais desafios destacados nas falas dos professores José, Akin e Conrado, referentes aos desafios que enfrentam com sua atividade docente na escola no sistema prisional.

Canário (1998) destaca a que ação dos professores ocorre em um ambiente com regras articuladas em sistemas coletivos de tal forma que os professores agem de maneiras diferentes em diferentes escolas:

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas colectivos de acção cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos actores sociais em presença. É nesta perspectiva que podemos falar de um 'jogo colectivo', susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos (Canário, 1998, p. 16).

Nesta perspectiva, pode-se perceber que o contexto da escola no sistema prisional e as relações estabelecidas com o local em que está situada, não só em termos arquitetônicos como também no campo das regras e normas desse sistema.

Sobre essa questão do setor educacional em uma unidade prisional, da lógica de sua arquitetura mental e da disposição de seus espaços, tempos e rotinas, Miranda (2014), em seu livro “Crônicas de um detento em São Paulo”, fala sobre sua experiência no convívio diário com os professores:

Existia e funcionava, era admirável de se ver a maneira como a engrenagem se movia. Às 07h30 da manhã caminhávamos em direção ao setor de educação. Eram cinco salas [...] Entre as salas havia uma biblioteca [...] A mesma sala servia como secretaria onde os professores se reuniam enquanto os alunos chegavam acompanhados de um funcionário. [...] Eu por minha vez trabalhava ali com a função de assistente. A assistência aos professores era uma tarefa simples, mediante a disciplina imposta no estabelecimento (Miranda, 2014, p. 12).

Nesta citação, por parte do autor, é possível perceber a organização da rotina e do trânsito professores e alunos até a escola na prisão. Ele, que auxiliava os docentes quanto à

organização dos materiais e livros, descreve como a biblioteca da escola também era utilizada como “secretaria” ou sala para os professores, enquanto aguardavam que os alunos chegassem nas salas de aula, para poderem iniciar seu trabalho. O autor também destaca a disciplina imposta no ambiente pela lógica do sistema prisional, o que discutimos ao refletir sobre a razão e arquitetura física e mental de uma unidade prisional.

O adentrar uma unidade prisional não se constitui em tarefa fácil ao docente, uma vez que se trata de uma realidade distinta em termos estruturais ao se comparar com uma escola regular. Existe uma série de procedimentos de segurança, revistas dos materiais, o trânsito por uma série de portais, detector de metais, escâner e revista corporal. A vestimenta precisa estar adequada, a postura, a conduta. Exige-se do profissional uma adequação em todos os sentidos. O tempo da educação da escola em uma unidade prisional também é distinto, pois nem sempre as aulas irão começar no horário que estão programadas, uma vez que para isso se depende de uma gama de fatores, que precisam funcionar de forma articulada, o que nem sempre acontece.

Para o professor transitar da portaria da unidade prisional até o setor escolar necessita do acompanhamento de um agente de segurança penitenciária. O mesmo ocorre quando o docente irá deixar a unidade, pois este necessita ser acompanhado pelo trânsito até a saída da unidade. Assim, também é com os alunos que para chegarem ao setor da escola necessitam de autorização. O trânsito dos reeducandos até a sala de aula necessita ser liberado e depende do setor de segurança da unidade prisional.

Dada essas especificidades, Miranda (2014) também escreve sobre as instâncias das relações sociais no ambiente educacional na unidade prisional:

[...] Ao entrar na secretaria dava um bom dia em voz mediana para me certificar de que estava tudo ok. Tal cumprimento era de fundamental importância nas relações sociais naquele ambiente. Todos sabiam da minha posição, não podia esconder a cor de minha calça, mas me respeitavam como humano, eu os respeitava da mesma forma e ainda como educadores destemidos ao entrar na metafórica sala dos leões, como eram conhecidos os prisioneiros através de programas sensacionalistas (Miranda, 2014, p. 12).

As relações sociais na prisão são desta forma permeadas de contextos próprios e, ao mesmo tempo, escamoteados por uma série de fatores e por uma trama muitas vezes deletéria, que se desenvolve no âmago das unidades prisionais, repercutindo por seus corredores e afetando diretamente as relações do trabalho docente no setor escolar.

Sobre essa perspectiva, é necessário indagar sobre que “ideia de escola e currículo se estabilizam em nossas vivências?” (Onofre, 2019b, p. 41). Existe uma perspectiva de escola

e currículo pensada e trazida pelos educadores em suas práticas, existe também uma concepção do papel da escola advindas por parte da unidade prisional. Muitas vezes essas concepções não se completam e são diametralmente contraditórias entre si.

Onofre (2019b) nos faz refletir sobre a relevância e a necessidade premente na prática e na reflexão docente em se pensar brechas e possibilidades, para que possa reafirmar e fortalecer o processo educacional em consonância a concepção de uma pedagogia dos sonhos possíveis: “[...] acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudança.” (Freire, 2014, p. 49).

Nesse contexto, o processo educacional, que se constrói na relação entre docentes e alunos, necessita estar pautado em reflexões direcionadas para ações concretas em consonância com a educação como prática de liberdade (Freire, 2013). Dessa forma, para se pensar na transformação, é profundamente necessário ouvir os professores.

Goodson e Cole (2019), ao tratarem sobre a temática do conhecimento profissional dos professores, ressalta a importância do desenvolvimento docente. Tratar sobre essa questão é vital para a ressignificação do próprio processo educacional. Os autores ressaltam a importância em se ouvir os profissionais em suas práticas formativas e em seus processos de formação continuada. Esse é um ponto relevante a se pensar quando tratamos sobre a ação docente na escola no sistema prisional, pois esses profissionais têm uma visão e uma percepção significativa desta construção. Os autores falam sobre o conhecimento profissional, que vai muito além “do conhecimento do pessoal, do prático e do pedagógico” (Goodson; Cole, 2009, p. 144). Os autores, em sua pesquisa, tratam sobre professores que tiveram que vivenciar tanto uma mudança de carreira quanto de meio profissional.

Considerando a discussão sobre a temática proposta em articulação com as políticas públicas sobre os desafios das políticas relacionadas ao contexto da profissionalização docente, Fanfani (2007, p. 345) aponta que:

Muchas de las propuestas de profesionalización docente se inscriben en políticas más amplias que buscan introducir cambios substantivos en la organización del sistema educativo como totalidad (descentralización, autonomía de las instituciones, financiamiento a la demanda etc.) y en la dinámica y estructura de las propias instituciones educativas autónomas (el director como “gerente” o “gestor” del proceso de formación, con capacidad de contratar docentes, “liderar” proyectos institucionales, coordinador del trabajo en equipo etc.). En este sentido, el programa de profesionalización docente no sería más que la transferencia (con las necesarias adaptaciones) de los modelos de organización y gestión del capitalismo postfordista al campo de la educación pública.

Percebe-se que a discussão sobre as políticas de profissionalização do magistério se insere em um amplo escopo de projetos de gestão e administração escolar, que se direcionam para contextos da economia e dos projetos de escola. Não obstante, há que se indagar sobre como construir políticas voltadas para a formação dos professores no sentido de fortalecer sua ação profissional, em consonância com práticas e saberes específicos da docência. Nesse sentido, para além da mera construção de formas de adaptação de gestão educacional, deve-se analisar os processos de formação da profissão docente, em sintonia com o desenvolvimento dos profissionais, de forma significativa e articulada com os saberes da profissionalidade.

Nesse diapasão, Gatti (2009) reflete sobre a importância do professor como “figura imprescindível” da relação na educação e no processo educacional. Segundo a autora, é importante que se pense, no processo de melhoria da educação, a partir da percepção sobre a relevância da formação dos docentes e a necessidade de articulação e atenção junto às políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos docentes:

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infra-estrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. (Gatti, 2009, p. 91).

Considerando a importância em perceber a dinâmica de construção das políticas públicas voltadas para a formação docente, percebe-se que essa realidade no Brasil necessita ser profundamente discutida e acompanhada, no fortalecimento de comunidades de aprendizagem, que propiciam o enriquecimento das práticas e ações pedagógicas.

Grossman, Wilson e Shulman (2005) destacam a relevância em se discutir políticas formativas voltadas para a profissão docente, no sentido de se fortalecer a formação continuada, o acompanhamento pedagógico e a própria ação profissional do magistério. Pensar sobre esse contexto formativo é primordial ao se analisar a construção das práticas pedagógicas, do conhecimento dos professores e o desenvolvimento dos profissionais.

Diante da centralidade da ação docente no processo educacional a partir de seus saberes profissionais, pode-se citar tipos específicos do conhecimento pedagógico dos professores, como a capacidade para tomar decisões. Nesse sentido, García (1997) discute sobre essa perspectiva considerando a reflexão em relação à investigação sobre o pensamento do professor, sobre os tipos de conhecimento pedagógico e o desenvolvimento do

conhecimento de ensino: “[...] A definição de actividade docente como profissão fundamenta-se, justamente, na capacidade de tomar decisões e para as justificar.” (García, 1997, p. 59). Compreender essa dimensão do contexto profissional da ação e da prática docente constitui-se em um desafio importante ao se pensar sobre a dinâmica do fazer pedagógico dos professores a partir das investigações sobre a realidade educacional em diferentes perspectivas e espaços.

Desta forma, pensar a processo de constituição da docência por parte dos professores que atuam no PEP é importante para analisar como essa realidade se constitui e, a partir da ação dos docentes, se ressignifica e constrói novas possibilidades para o contexto profissional e educacional na EJA.

Apesar de não tratarem especificamente dos professores que atuam no sistema prisional, os autores lançam luz para uma temática muito preciosa ao se tratar sobre a atuação docente, que é o processo do desenvolvimento profissional e o quanto este movimento está relacionado à ressignificação da própria educação. Dessa forma, percebe-se que essa reflexão é importante no sentido de buscar fortalecer a ação docente a partir do processo formativo e reflexivo em relação a prática docente.

Nesta direção, pode-se considerar que o pensamento do professor sobre sua prática é essencial para fundamentar sua ação: “O que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar”. (García, 1997, p. 65). Assim, ressalta-se o que os participantes elencaram sobre suas concepções de Educação quanto aos desafios encontrados no sistema prisional para a ação docente: “A gente está tentando fazer uma educação para a liberdade num contexto que não é para a liberdade [...]” (Conrado). Essa dicotomia entre duas lógicas institucionais distintas ao mesmo tempo que gera certas angústias e inquietações para os docentes, lhes permite refletir sobre suas possibilidades, no sentido de ressignificarem sua prática docente e estabelecerem conjuntamente estratégias para superar os desafios encontrados, desde a formação colaborativa em pares, para pensar o planejamento das aulas, até a constituição de redes de apoio para se fortalecerem enquanto profissionais e afirmarem sua ação formativa, a partir de suas reflexões sobre a prática docente em espaços de privação de liberdade.

6. Conclusões: para além das grades, uma educação libertadora

A partir dos dados coletados e analisados, percebeu-se a complexidade da realidade docente na EJA no sistema prisional. Constatou-se que as indagações levantadas ao longo da pesquisa dialogam com a própria história profissional do pesquisador, na constituição do desafio de aprofundar reflexões sobre a realidade da qual faz parte. Ser docente no sistema prisional apresenta desafios próprios, sentimentos, perspectivas, inquietações, anseios e sentimentos diversos. Perceber quem é esse docente, dar-lhe voz por meio da escrita dessa dissertação significa a possibilidade de permitir a reflexão ao próprio pesquisador sobre sua prática profissional no Programa de Educação nas Prisões e sobre sua história na prática docente no sistema prisional.

Tratar sobre essas temáticas constitui um processo formativo, na ação profissional, por meio da reflexão sobre o fazer docente. Considerando os objetivos propostos no início da pesquisa e analisados até a presente conclusão, verificou-se que, a partir do estudo da bibliografia sobre o tema e das entrevistas e demais instrumentos para a coleta de dados, foi possível perceber e sistematizar uma compreensão sobre quem é o professor que atua no Programa de Educação nas Prisões no estado de São Paulo. Também foi possível analisar a história do processo de estruturação dessa prática educacional do ponto de vista histórico e dos marcos normativos que permitiram essa formulação.

Destaca-se a importância do diálogo e da interlocução deste estudo com outras pesquisas sobre a educação no sistema prisional a partir de diferentes enfoques, mas que convergem para a necessidade da discussão dessa realidade para fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação dos docentes que atuam nessa modalidade educacional. Convergem também para o fortalecimento das ações educacionais, com vistas a garantir o direito à cidadania a todos os indivíduos que foram privados do direito à educação na infância ou na adolescência, por diferentes motivos.

É possível falar de um processo de transformação do docente, que percebe desafios diários apresentados a cada passo na prisão, considerando a constante necessidade de compreender o ambiente prisional não apenas em sua dimensão conceitual - um saber que se origina da vivência do professor. Em cada estabelecimento penal, a prática docente e o projeto pedagógico de escola que se constrói apresenta características próprias. Existem muitos desafios, não obstante o empenho e a cooperação de cada sujeito envolvido no processo, o que permite a transformação dos desafios em possibilidades.

De fato, pensar sobre o contexto da atuação docente no espaço educacional do sistema prisional, significa buscar compreender os diferentes processos de construção da identidade profissional, da trajetória docente e a própria realidade da educação para jovens e adultos privados de liberdade; na manifestação de seus desafios cotidianos. Perceber essa escola que existe no sistema prisional é também buscar compreender quem são os sujeitos que fazem parte dessa realidade educacional. Nesta perspectiva, pode-se falar da atuação docente em situações-limites demonstra as possibilidades que os professores constroem a partir dos desafios encontrados em seu campo de trabalho.

Compreender essa perspectiva da prática docente no contexto da Educação nas prisões possibilita refletir sobre o contexto da resiliência construída por esses professores ao longo de suas trajetórias docentes, uma vez que os desafios enfrentados pelos docentes nas unidades prisionais apresentam características diversas do que aqueles enfrentados por docentes que atuam em escolas regulares. Não obstante, foi possível perceber que há, por parte dos participantes desta pesquisa, uma preocupação com o trabalho pedagógico, com a aprendizagem dos alunos, com a percepção de sua própria prática profissional, considerando os desafios percebidos no Programa de Educação nas Prisões, bem como a própria necessidade de lidar com emoções advindas das relações institucionais entre as Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária.

Neste contexto, foi possível perceber que as questões das construções das políticas públicas de educação no sistema prisional paulista necessitam ser analisadas de forma mais aprofundada, considerando os processos formativos para a atuação docente em ambientes de privação de liberdade, como o sistema prisional e os desdobramentos da prática pedagógica. A partir desta perspectiva, compreende-se que existem duas lógicas institucionais que ora se articulam, ora se percebem conflitantes, considerando as perspectivas de atuação específicas de cada secretaria de Estado. Não obstante, a atuação docente nesses ambientes busca compreender seu papel, suas possibilidades e seus limites. A ação docente nesse sentido se constitui a partir da percepção do contexto educacional no qual está imersa, se articulando e realinhando para a superação dos desafios encontrados e ressignificando sua própria prática por meio da superação das situações limite.

Desta forma, compreendendo a realidade do exercício do magistério, a partir das contribuições dos participantes desta pesquisa, foi possível vislumbrar as possibilidades e desafios encontrados pelos docentes ao longo de sua trajetória profissional na educação no sistema prisional. Nesse sentido, percebeu-se que a atuação desses profissionais se manifesta

tanto em suas escolhas por atuar no PEP quanto no enfrentamento diário aos desafios inerentes ao sistema prisional. Assim, percebe-se a importância em evidenciar a ação docente e a prática profissional desses professores. Dar voz às suas percepções sobre a realidade de atuação no sistema prisional, compreender como percebem sua ação a partir das concepções que externam referentes às suas práticas pedagógicas.

Nesse processo, depreende-se que a política educacional para a EJA no sistema prisional manifesta uma realidade específica, inerente aos espaços de privação de liberdade, bem como demonstra um retrato do contexto educacional e da ação dos professores, que buscam diariamente refletir sobre sua prática, pensando em formas de compreender a escola que se constitui no sistema prisional paulista, a partir da perspectiva de uma educação emancipadora, mesmo em contexto de privação de liberdade. Analisar essa ação profissional significa buscar compreender os desafios enfrentados por esses docentes, percebendo os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo educacional como os alunos, os agentes penitenciários, os servidores das Secretarias de Estado da Educação e da Administração Penitenciária.

Para além das grades, os professores engajam-se em processos formativos, reflexivos e emancipatórios, nos quais a Educação se formula como possibilidade de desenvolvimento e transformação da realidade. Perceber esse processo significa compreender que a Educação transpõe barreiras e permite aos professores pensarem sobre sua ação, seu processo formativo, na constituição de estratégias e na construção de saberes próprios, que fortalecem sua prática docente, mesmo diante de situações de limitação ou privação de liberdade. Nesse sentido, percebe-se que os professores participantes dessa pesquisa revelam seus anseios, seus desafios, mas também suas esperanças, suas superações, seus sonhos em contribuir para uma Educação para a liberdade e o pleno desenvolvimento do ser humano.

Nesta perspectiva, espera-se que a presente pesquisa possa inspirar novas reflexões sobre a prática docente para contextos de privação de liberdade, possibilitando a percepção de quem são esses docentes, quais são suas necessidades formativas, provocando no sentido de aprimoramento e fortalecimento do Plano de Educação nas Prisões do Estado de São Paulo, na construção de novas possibilidades no contexto educacional no sistema prisional paulista, considerando o termo de parceria entre as duas Secretarias de Estado, permitindo a reflexão sobre os conceitos de Educação e emancipação, voltados para o desenvolvimento humano e para a cidadania.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Sérgio. A prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa. **Revista Tempo Social**. São Paulo, V. 3, 7-40, 1991.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/11.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

ARAGÃO, Ariane Martins, ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Celas e salas de aula: a recente produção acadêmica sobre Educação Escolar na prisão (2003-2017). **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 149-165, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12632>> Acesso em: 3 jul. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, V. 21, n. 2, p. 285-293, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00285.pdf> Acesso em 02 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 junho 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.626/2011**, institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. CNJ (Conselho Nacional de Justiça). **Recomendação n. 44**, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-44-cnj.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < www.planalto.gov.br > Acesso em: 24 jun. 2013.

BRASIL. (Ministério da Justiça). **Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária de 2015**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/plano-nacional-politica-criminal.pdf> Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. (Ministério da Justiça). **Relatório de informações penais**: período de julho a dezembro de 2023. Brasília-DF: Secretaria Nacional de Políticas Penais, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2- semestre-de-2023.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2023.

BRITO JÚNIOR, Álvaro Francisco de, FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

Disponível em: <uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200/186> Acesso em: 20 jun. 2023.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**, PUC, São Paulo, n. 6, p. 9-29, 1998. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874> Acesso em: 10 de jun. de 2024.

CARREIRA, Denise, CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA, 2009.

Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeducacaonasprisoenov2009.pdf>> Acesso: 26 jun. 2024.

CATELLI JR., Roberto, DI PIERRO, Maria Clara, GIROTTO, Eduardo Donizeti. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019. Disponível:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5734>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. *In*: Tavares, José (Org.). **Resiliência e Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DALLARI JÚNIOR, Hélio de Abreu. **Teoria geral do Estado contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Trad. Maria Assunção Flores. Porto, Portugal: Editora Porto, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225. Editora UFPR: 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf> > Acesso em: 10 jul. 2019.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível: em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 de maio de 2024.

FOUCAULT, Michel. A sociedade punitiva. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de professores**. Vol. 1, n. 1, p.90-102, maio, 2009.

GOODSON, Ivor F; COLE, Ardra L. Explorando o conhecimento profissional dos professores: construindo identidade e comunidade. *In*: GOODSON, Ivor F. (Org.). **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Trad. Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2019.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GROSSMAN, Pamela L., WILSON, Suzzane M., SHULMAN, Lee S. Profesores de substancia: el conocimiento para a enseñanza. *In*: **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, V.9, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf> Acesso: 10 de maio de 2025.

HOBBSAWM, Eric J. **Bandidos**. Tradução: Donaldson M. Garschagen. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez: 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição de liberdade: questões, avanços e perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2013.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016. Disponível em:

[https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-](https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025#:~:text=Fundamentado%20em%20uma%20concep%C3%A7%C3%A3o%20cr%C3%ADtica,este%20artigo%20se%20prop%C3%B5e%20a)

[00025#:~:text=Fundamentado%20em%20uma%20concep%C3%A7%C3%A3o%20cr%C3%ADtica,este%20artigo%20se%20prop%C3%B5e%20a](https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025#:~:text=Fundamentado%20em%20uma%20concep%C3%A7%C3%A3o%20cr%C3%ADtica,este%20artigo%20se%20prop%C3%B5e%20a) Acesso em: 10 maio 2023.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA; João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MELO, Felipe Athayde Lins de. Inflexões paradoxais: disputas e negociações na oferta de educação nas prisões de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p.143-161, 2013. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/614/297> Acesso em: 10 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, Douglas de Melo. **Crônicas de um detento em São Paulo**. São Paulo: Casa do Novo Autor Editora, 2014.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 10 de maio de 2024.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.

Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educação e Pesquisa**. 2013, v. 39, n. 4, p.955-968. Disponível em: [scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf) Acesso em: 30 jul. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 211–229, maio 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VfHTCkV5SFZWZf8PNwHk5Xk/?lang=pt#ModalHowcite> Acesso: 10 maio 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf> Acesso em: 20 maio 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão**: o olhar de alunos e professores. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255,

maio/ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf> Acesso em: 20 jul. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf> Acesso em: 20 maio 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades. **Revista Nupem**. Campo Mourão, V. 11, n. 23, p. 99-108, maio/ago. 2019a. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/573> Acesso: 2 jul. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Entre chaves, portões e grades: qual currículo para as escolas nas prisões? In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana. **Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões**. 1. ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019b.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; RODRIGUES, Jarina Fernandes; GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 3, p. 465-474, set./dez., 2019c. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33770/19256> Acesso em: 10 jul. 2023.

PENNA, Marieta de Oliveira. Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. In: LOURENÇO, Arlindo Silva; ONOFRE, Elenice Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: perspectivas contemporâneas**. EdUFSCar, 2012.

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em**

Educação, v. 11, n. 24, p. 245-252, 2018. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657> Acesso em: 20 abr. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação de jovens e adultos**: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. 10. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 27, n. 2, p. 355-374. jul./dez. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a11v27n2.pdf> Acesso em: 10 maio 2023.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação de jovens e adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília, V. 22, n 82, p. 109-120, nov. 2009. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2245> Acesso em: 10 jul. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVpJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 10 jan. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SÃO PAULO. **Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989**. Disponível em:
<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20%2D%20%C3%89%20vedado%20a,as%20exce%C3%A7%C3%B5es%20previs-tas%20nesta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em:
[al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html) Acesso em: 4 abr. 2022.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.331, de 13 de dezembro de 2018**. Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2018/lei.complementar-1331-13.12.2018.html> Acesso em: 8 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011**. Institui o Programa de Educação nas Prisões e dá providências correlatas. Diário Oficial - Executivo, 18/08/2011, p.1. São Paulo: ALESP, 2011. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57238-17.08.2011.html> Acesso em: 10 jul. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial - Executivo, 18/04/2019, p.3. São Paulo: ALESP, 2019. Disponível em: <
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>> Acesso: 6 jun. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.462, de 11 de setembro 2019**. Reorganiza a Casa Civil, do Gabinete do Governador, e dá providências correlatas. Diário Oficial - Executivo,

12/09/2019, p.1. São Paulo: ALESP, 2019. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64462-11.09.2019.html> Acesso em: 10 maio 2022.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Instruções Especiais SE nº 02/2013**. Diário Oficial do Estado de 26 de setembro de 2013. Disponível em:
https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/concursos/instrucoes_especiais_se_02-2013_concurso_peb_ii_-_atualizada.pdf Acesso em: 4 abr. 2022.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Resolução Conjunta SE/SAP nº 1, de 16 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em:
http://forumeja.org.br/sp/sites/forumeja.org.br.sp/files/Resolucao%20Conjunta%20SE_SAP%201_2013.pdf Acesso em: 4 maio 2022.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Resolução Conjunta SE/SAP nº 2, de 30 de dezembro 2016**. Dispõe sobre a oferta da educação básica a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CONJUNTA%20SE%20-SAP-2,%20DE%2030-12-2016.HTM?Time=09/09/2017%2022:30:35> Acesso em: 10 jun. 2022.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Publicado no Diário Oficial do Estado de 15 de agosto de 2013, p. 31. Disponível em:

https://conhecimento.fgv.br/sites/default/files/concursos/resolucao_se_52_2013_passo_a_passo.pdf Acesso em: 4 abr. 2022.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB/NINC/SAP nº 1**, São Paulo: SEE, 2018.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Documento Orientador Conjunto SEE/CGEB/NINC/SAP nº 2**, São Paulo: SEE, 2017.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Resolução SE 20, de 26 de fevereiro de 2018**. São Paulo: SEE, 2018.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Resolução SE 18, de 2 de maio de 2019**. São Paulo: SEDUC, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25022014-154503/publico/ROBERTO_DA_SILVA.pdf Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Roberto da. A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0033.pdf> Acesso em: 15 maio 2023.

SILVA, Roberto da. **Didática no cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e seu mundo**. São Paulo: Giostri Editora, 2018.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Andressa Baldini. **O trabalho docente na prisão por professores da rede estadual de São Paulo: entre a lógica da formação e a lógica da adaptação**. 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/50245/09%20-%20Andressa%20Baldini%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 30 abr. 2024.

SINHORETTO, Jacqueline; SILVESTRE, Giane; MELO, Felipe Athayde Lins de. O encarceramento em massa em São Paulo. **Tempo Social**, v. 25, n. 1, p. 83-106, 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v25n1/05.pdf> Acesso em: 3 abr. 2023.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. O compromisso docente com a justiça social e o conhecimento. *In: GATTI, Bernardete Angelina et al. Por uma revolução no campo de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 119-131.

TIBURI, Marcia; HERMANN, Nadja. **Diálogo/Educação**. São Paulo: Editora Senac, 2014.

TORRES, Eli Narciso. **Prisão, educação e remição da pena no Brasil: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18), p. 81-103, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf> Acesso em 10 dez. 2020.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/07.pdf> Acesso em: 10 mar. 2020.

Apêndice 1 – Questionário sociodemográfico

- 1) Qual é o seu sexo/gênero?
 - (a) Masculino.
 - (b) Feminino.

- 2) Qual é a sua faixa etária?
 - (a) Até 24 anos.
 - (b) De 25 a 29 anos.
 - (c) De 30 a 39 anos.
 - (d) De 40 a 49 anos.
 - (e) De 50 a 54 anos.
 - (f) 55 anos ou mais.

- 3) Qual é sua cor ou raça?
 - (a) Branca.
 - (b) Preta.
 - (c) Parda.
 - (d) Amarela.
 - (e) Indígena.
 - (f) Não quero declarar.

- 4) Qual foi o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?
 - (a) Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
 - (b) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).
 - (c) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).
 - (d) Ensino Superior – Pedagogia
 - (e) Ensino Superior – Normal Superior.
 - (f) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
 - (g) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
 - (h) Ensino Superior – Licenciatura em Arte.
 - (i) Ensino Superior – Licenciatura em Educação Física.
 - (j) Ensino Superior – Licenciatura em Física.
 - (k) Ensino Superior – Licenciatura em Química.
 - (l) Ensino Superior – Licenciatura em Biologia ou Ciências Biológicas.
 - (m) Ensino Superior – Licenciatura em História.
 - (n) Ensino Superior – Licenciatura em Geografia.
 - (o) Ensino Superior – Licenciatura em Filosofia.
 - (p) Ensino Superior – Licenciatura em Sociologia.
 - (q) Ensino Superior – Outras áreas: _____.

- 5) Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação):
 - (a) Há menos de 2 anos.
 - (b) De 2 a 7 anos.
 - (c) De 8 a 14 anos.
 - (d) De 15 a 20 anos.
 - (e) Há mais de 20 anos.

- 6) Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de Ensino Superior:
- (a) Não concluí o Ensino Superior.
 - (b) Privada.
 - (c) Pública Federal.
 - (d) Pública Estadual.
 - (e) Pública Municipal.
- 7) De que forma você realizou o curso de Ensino Superior:
- (a) Não concluí o Ensino Superior.
 - (b) Presencial.
 - (c) Semipresencial.
 - (d) A distância.
- 8) Indique o curso de Pós-graduação de mais alta titulação que realizou:
- (a) Não fiz ou não completei curso de Pós-graduação.
 - (b) Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
 - (c) Especialização (mínimo de 360 horas).
 - (d) Mestrado.
 - (e) Doutorado.
- 9) Indique a área temática do curso de Pós-graduação de mais alta titulação que você realizou:
- (a) Não fiz ou não completei curso de Pós-graduação.
 - (b) Educação, enfatizando alfabetização.
 - (c) Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
 - (d) Educação, enfatizando educação matemática.
 - (e) Educação, enfatizando a Educação de Jovens e Adultos – EJA.
 - (f) Educação – outras áreas.
 - (g) Outras áreas, que não a Educação.
- 10) Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto, considerando sua carga horária mensal?
- (a) Até R\$ 937,00.
 - (b) De R\$ 937,01 até R\$ 1.405,50.
 - (c) De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00.
 - (d) De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50.
 - (e) De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00.
 - (f) De R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50.
 - (g) De R\$ 3.279,51 até R\$ 3.748,00.
 - (h) De R\$ 3.748,01 até R\$ 4.685,00.
 - (i) De R\$ 4.685,01 até R\$ 6.559,00.
 - (j) De R\$ 6.559,01 até R\$ 9.370,00.
 - (k) R\$ 9.370,01 ou mais.
- 11) Além da atividade de docente nesta Escola e/ou classes do sistema prisional, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?
- (a) Sim, na área de Educação.
 - (b) Sim, fora da área da Educação.
 - (c) Não.

- 12)** Considerando todas as atividades que você exerce (dentro e fora da área de Educação), qual é aproximadamente seu salário bruto? (com adicionais, se houver).
- (a) Até R\$ 937,00.
 - (b) De R\$ 937,01 até R\$ 1.405,50.
 - (c) De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00.
 - (d) De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50.
 - (e) De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00.
 - (f) De R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50.
 - (g) De R\$ 3.279,51 até R\$ 3.748,00.
 - (h) De R\$ 3.748,01 até R\$ 4.685,00.
 - (i) De R\$ 4.685,01 até R\$ 6.559,00.
 - (j) De R\$ 6.559,01 até R\$ 9.370,00.
 - (k) R\$ 9.370,01 ou mais.
- 13)** Há quantos anos você trabalha como professor(a) no Programa de Educação nas Prisões - PEP?
- (a) 1-2 anos.
 - (b) 3-5 anos.
 - (c) 6-7 anos.
- 14)** Há quantos anos você trabalha como professor(a) no Magistério, de maneira geral?
- (a) Meu primeiro ano.
 - (b) 1-2 anos.
 - (c) 3-5 anos.
 - (d) 6-10 anos.
 - (e) 11-15 anos.
 - (f) 16-20 anos.
 - (g) Mais de 20 anos.

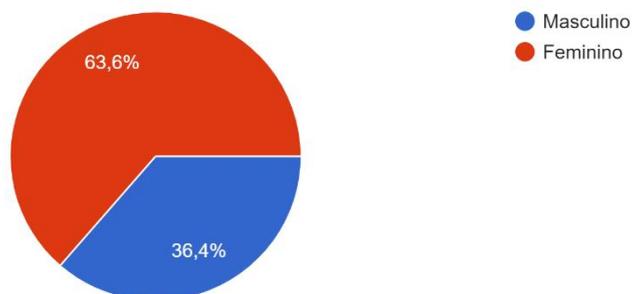
Apêndice 2 – Roteiro para a entrevista semiestruturada

1. Como foi sua escolha pela docência?
2. Como se deu sua formação inicial na faculdade?
3. Descreva algumas de suas primeiras experiências como professor:
4. Por que e quando optou, em sua trajetória profissional, por atuar no Programa de Educação nas Prisões (PEP)?
5. Como foram suas primeiras experiências no Programa de Educação nas Prisões (PEP)? Quais foram as possibilidades e os desafios encontrados?
6. Como pensa sua atuação ou prática pedagógica por área do conhecimento, no Programa?
7. Em sua concepção, quais são as possibilidades e os limites da atuação docente na prisão?

Apêndice 3: Dados do Questionário Sociodemográfico

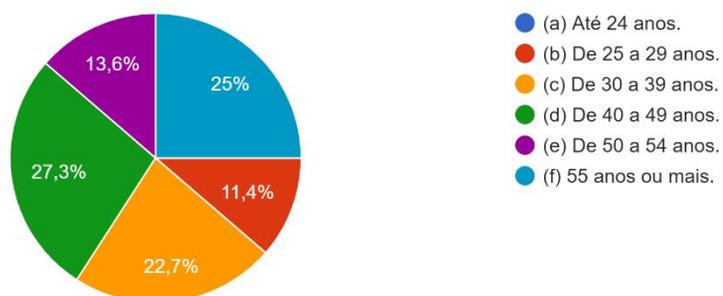
1) Qual é o seu sexo/gênero?

44 respostas



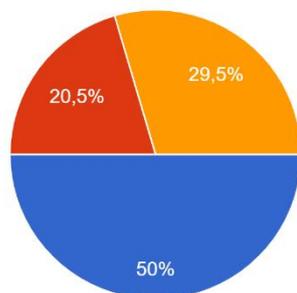
2) Qual é a sua faixa etária?

44 respostas



3) Qual é sua cor ou raça?

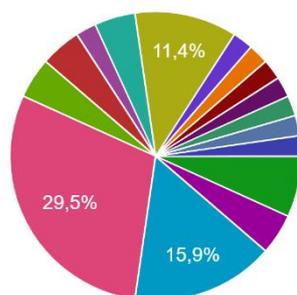
44 respostas



- (a) Branca.
- (b) Preta/Negra.
- (c) Parda.
- (d) Amarela.
- (e) Indígena.
- (f) Não quero declarar.

4) Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?

44 respostas

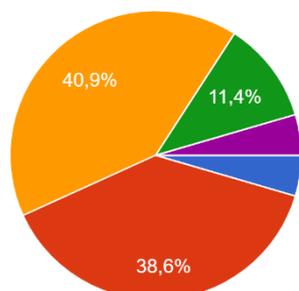


- (a) Menos que o Ensino Médio (antigo...
- (b) Ensino Médio – Magistério (antigo...
- (c) Ensino Médio – Outros (antigo 2º g...
- (d) Ensino Superior – Pedagogia
- (e) Ensino Superior – Normal Superior.
- (f) Ensino Superior – Licenciatura em...
- (g) Ensino Superior – Licenciatura em...
- (h) Ensino Superior – Licenciatura em...

▲ 1/3 ▼

5) Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação):

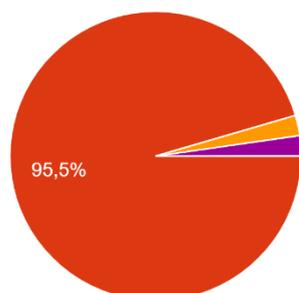
44 respostas



- (a) Há menos de 2 anos.
- (b) De 2 a 7 anos.
- (c) De 8 a 14 anos.
- (d) De 15 a 20 anos.
- (e) Há mais de 20 anos.

6) Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de Ensino Superior:

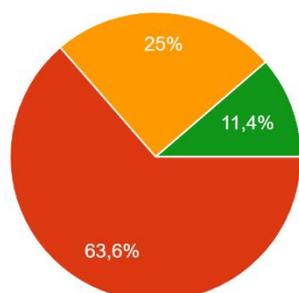
44 respostas



- (a) Não conclui o Ensino Superior.
- (b) Privada.
- (c) Pública Federal.
- (d) Pública Estadual.
- (e) Pública Municipal.

7) De que forma você realizou o curso de Ensino Superior:

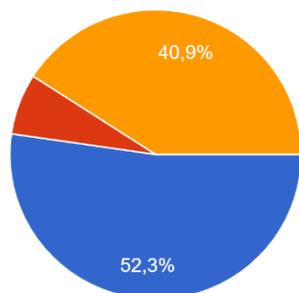
44 respostas



- (a) Não conclui o Ensino Superior.
- (b) Presencial.
- (c) Semipresencial.
- (d) A distância.

8) Indique o curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui:

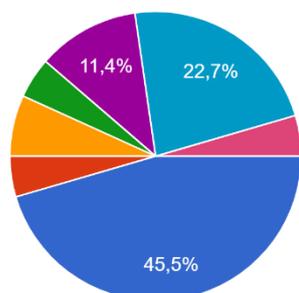
44 respostas



- (a) Não fiz ou não completei curso de Pós-Graduação.
- (b) Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
- (c) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (d) Mestrado.
- (e) Doutorado.

9) Indique a área temática do curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui:

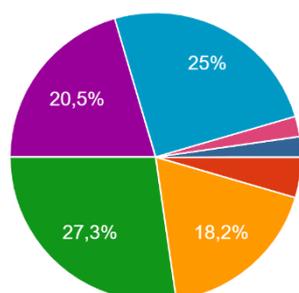
44 respostas



- (a) Não fiz ou não completei curso de Pós-Graduação.
- (b) Educação, enfatizando alfabetização.
- (c) Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
- (d) Educação, enfatizando educação...
- (e) Educação, enfatizando a Educaçã...
- (f) Educação – outras áreas.
- (g) Outras áreas, que não a Educação.

10) Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto, considerando sua carga horária mensal?

44 respostas

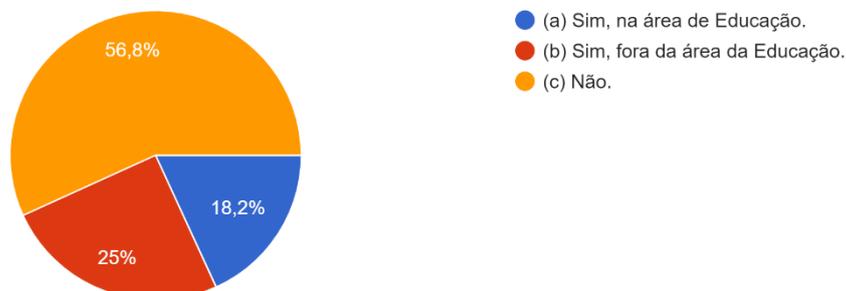


- (a) Até R\$ 937,00.
- (b) De R\$ 937,01 até R\$ 1.405,50.
- (c) De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00.
- (d) De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50.
- (e) De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00.
- (f) De R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50.
- (g) De R\$ 3.279,51 até R\$ 3.748,00.
- (h) De R\$ 3.748,01 até R\$ 4.685,00.

▲ 1/2 ▼

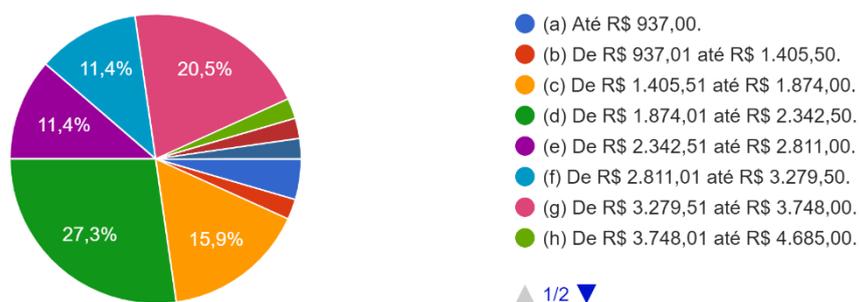
11) Além da atividade de docente nesta Escola e/ou classes do sistema prisional, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?

44 respostas



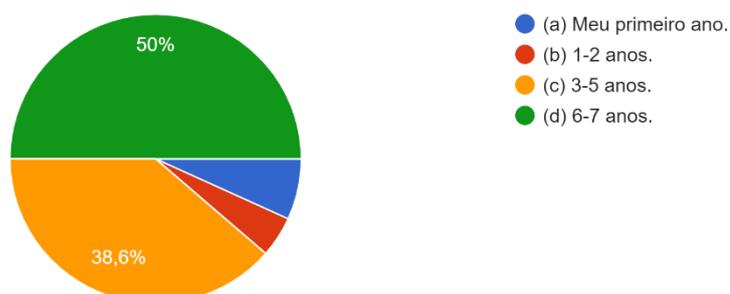
12) Considerando todas as atividades que você exerce (dentro e fora da área de Educação), qual é aproximadamente seu salário bruto? (com adicionais, se houver).

44 respostas



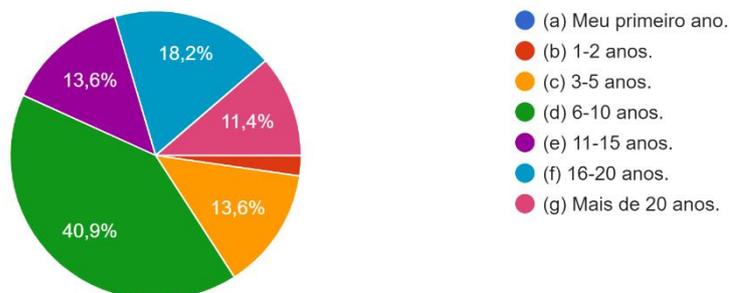
13) Há quantos anos você trabalha como professor(a) no Programa de Educação nas Prisões - PEP?

44 respostas



14) Há quantos anos você trabalha como professor(a) no Magistério de maneira geral?

44 respostas



Apêndice 5 - Memorial

Trajatória de vida: memória e reflexão

Tiago Bueno dos Santos⁵

RESUMO: A partir deste relato, busquei constituir meu memorial da vida acadêmica e profissional, elencando eventos marcantes quanto às escolhas profissionais e formativas pela profissão docente. A proposta foi delinear uma reflexão sobre a constituição de minha identidade, descrevendo fatos significativos no caminho que tracei, desde o início na Educação Básica até a escolha pelos estudos no Ensino Superior, bem como as metas almejadas no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Memorial, Vida Profissional, História, Formação

1. Trajetória inicial:

Nasci em 16 de maio de 1990, numa quarta-feira, às 03h00 da manhã, na cidade de Taubaté, filho de um pedreiro e uma dona de casa, que muito me ensinaram sobre a vida, a partir de seus exemplos, nas labutas cotidianas. Tive também a convivência, ainda que breve, com minha avó materna, que me ensinou sobre a importância em cultivar a paciência e bons valores de caráter, para uma vida mais feliz. Sobre a infância, guardo boas recordações, das tardes sossegadas passadas entre brincadeiras e, quando era possível, alguns passeios, para conhecer a cidade.

Lembro-me que, entre as brincadeiras, agradava-me momentos em que podia assistir canais educativos ou filmes sobre a Idade Antiga e Medieval, que foram me fascinando, encantando-me a História. Talvez, fora ali o primeiro momento que me fez decidir, em idade adulta, a me dedicar a esta ciência. São doces as lembranças de tardes passadas assistindo programas infantis educativos. Nesse período, as crianças não dispunham de tantos aparatos tecnológicos e a TV era um atrativo gigantesco, para um pequeno que buscava passar o tempo. Por sorte, tive a oportunidade de assistir bons programas, que me oportunizavam acesso às coisas do mundo, ao conhecimento, a ciência, aos valores da amizade e da lealdade, histórias que faziam a vida parecer mais bela e enriquecedora.

Ainda na infância, comecei a folhear velhos jornais, revistas e livros, mesmo sem saber, ainda, decodificar aquelas letras. Inspiravam em mim o desejo de um dia poder

⁵ Aluno do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (UNITAU).

entender o que estavam a comunicar. Eram, para mim, a possibilidade de um belo encontro entre o mundo da imaginação e da realidade.

O primeiro contato com o espaço escolar, na Pré-Escola, não foi, porém, tão agradável como pensava, uma vez, que ao ver-me separado de minha mãe, surgiu certo temor, que não conseguia desvendar a causa, era um mundo desconhecido até então, um lugar que nunca frequentara e que me despertava certo receio de ser abandonado ali por aquela a quem eu mais confiava, ou não poder contar com seu apoio nesta jornada que teria que vencer só. Um medo inconsciente que afeta tantas pequenas crianças! Talvez, se o processo fosse mais ameno, construído paulatinamente, com algumas visitas de ambientação e construção de vínculos, fosse menos traumático. Fato é que tal contato me fez ficar retraído por muito tempo, passando a Pré-Escola e parte da Educação Básica, de 1ª a 4ª série, bem tímido com os colegas, com vergonha até de expor aos professores, minha incompreensão sobre determinado conteúdo ou sequência proposta, o gerou certas dificuldades de aprendizagem, que só me foram possíveis de superar, frequentando aulas de recuperação ou reforço, que pela presença de menos alunos, me fizeram confiar mais em mim e expor as dificuldades de aprendizagem, conseguindo saná-las de forma efetiva.

Cursei da 1ª a 4ª na Escola Estadual “Prof. Cesídio Ambrogi”, me transferindo, em 2000, para a Escola “Prof. Walther Thaumaturgo”, estudando, posteriormente, da 5ª a 8ª série e da 1ª a 3ª Série do Ensino Médio, na Escola Estadual “Amador Bueno da Veiga”. Todas localizadas no município de Taubaté. Desta época, guardo boas lembranças, das primeiras letras, do convívio com amigos e professores, que muito me inspiraram nas futuras escolhas profissionais e na construção de minha visão de mundo. Porém, nem toda história guarda somente fatos felizes. Assim, em 2000, com 10 anos de idade, acompanhei o processo de separação de meus pais, e fui morar com meu pai, que passou a cuidar de mim e de meus irmãos. Ali, comecei a construir uma identidade mais madura, uma vez que precisava amparar meus irmãos menores nessa nova jornada.

Mudamos de casa, de escola e amigos. Era um recomeçar do zero, uma mudança radical, que despertou certos medos e outros sonhos, o desejo de encontrar um novo lugar no mundo. Assim, a escola que me despertou certo medo no começo, passou a ser um lugar de refúgio, um abrigo para me reconstruir, para sonhar novamente, a partir das distâncias e proximidades, para entender, principalmente, minha própria natureza humana. A leitura também trouxe certo empoderamento, autonomia para ler e interpretar não somente textos, mas o próprio mundo do qual eu fazia parte.

A partir da 5ª série, comecei a me encantar pelas aulas de História, o que me fez querer ler mais sobre diversos temas desta Ciência, sobre período longínquos, conquistas remotas, mas que estavam presentes na vida cotidiana, ainda que não percebamos. Esse interesse me fez a demonstrar melhor desempenho em outras disciplinas. Tinha um profundo respeito por cada professor que adentrava a sala de aula para compartilhar seus saberes, para oferecer a oportunidade de construir a cada dia numa nova etapa no processo de emancipação, possível por meio da Educação.

É interessante observar o quanto o espaço escolar se constitui em um lugar de formação e transformação à medida que nos confrontamos com novos desafios, conhecimentos, questionamentos, aprendizados, dúvidas, incertezas, anseios, sonhos e esperanças. A escola é um lugar de encontro com a realidade que está para além de nossas percepções familiares! E esse encontro com outros sujeitos, culturas e formas de perceber e interpretar o mundo nos forma na alteridade. Ali construímos sonhos, externamos esperanças e angústias, sendo levados a perceber e refletir sobre quem queremos nos tornar e de que forma nossos sonhos podem contribuir para vencer barreiras, preconceitos, intolerâncias e permitir o fortalecimento da cidadania e da democracia, na constituição de nossa autonomia de forma solidária.

2. Vida Acadêmica

Ao adentrar para o curso de graduação em História, em 2008, senti que era um projeto ousado em certa perspectiva, uma vez que tal contato propunha uma nova maneira de pensar o estudo, a leitura e divulgação do conhecimento. Significava também desconstruir certas projeções mentais ou representações do senso comum, indagar-se mais, entender o que é História. Nesse sentido, um dos primeiros livros que li na universidade e que me recordo, foi a obra “O que é História”, número 17, da coleção “Primeiros Passos”, autoria de Vany Pacheco Borges.

As maiores influências nos trabalhos de história, da metade do século em diante, são, portanto, no mundo ocidental, a visão do materialismo histórico e visão da ‘história das civilizações’, ligada à ‘Escola dos Anaes’, também chamada ‘escola francesa’. Elas partem de explicações da realidade bem opostas, pois o método com que abordam o estudo da realidade é basicamente diferente. Aparentemente podem ser feitas algumas aproximações entre essas duas visões. Ambas se preocupam com a sociedade como um todo e com a lenta evolução do processo histórico. Há entre seus historiadores uma preocupação com uma preocupação histórica de seu tempo e com a produção da vida econômica (Borges, 1983, p. 41-42).

Também, nas aulas de História da Educação, tive a oportunidade de realizar a leitura e o debate de textos muito interessantes e importantes à reflexão sobre o contexto educacional brasileiro, como o texto intitulado “a maquinaria escolar”

Emerge, pois a escola, fundamentalmente como um espaço novo de tratamento moral no interior dos antagonismos de classe que durante todo o século XIX enfrentam a burguesia e as classes proletárias; escola que não era possível no começo do capitalismo em virtude de uma impossibilidade material na época do *laissez faire*: o trabalho infantil. A imposição da escola pública é o resultado destas lutas e supõe fechar passagem a modos de educação gerenciados pelas próprias classes trabalhadoras. A burguesia impede assim a realização de programas de auto-instrução operária que atacavam a divisão e a organização capitalista do trabalho ao exigir uma formação polivalente e uma instrução unida ao trabalho e ministrada pelos próprios trabalhadores com uma projeção política destinada à sua emancipação (Varela, 1992, p. 90).

Não há como negar, que também me vejo como parte deste processo histórico, sendo perpassado por ele, uma vez que minha formação, em escolas públicas, está inter-relacionada a tantos projetos políticos e pedagógicos. Sou herdeiro de uma luta democrática, que se consolida com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, com a normatização das garantias e Direitos fundamentais da Educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1997. Posso dizer, que minha geração, foi contemplada com essas mudanças na Educação, que iniciamos esse processo, sendo atendidos por um novo contexto legislativo e pedagógico.

Talvez, tais mudanças possam ter contribuído para que minhas escolhas pela docência fossem se acentuando ao longo de formação propiciada na Educação Básica. Fato é que o Ensino Superior me permitiu rever algumas questões de meu passado na escola e identificar ou relacionar as mudanças pelos quais nosso país passava com o contexto mais próximo ao qual vivia, a saber: a vivência escolar.

3. O mundo do trabalho: vida profissional

Comecei a trabalhar aos 16 anos de idade, quando ainda cursada o Ensino Médio, em uma papelaria localizada no centro de Taubaté. A princípio, exercia em forma de estágio, as atividades laborativas, das 13h00 às 17h00, após o período das aulas, que ia das 07h00 às 12h20. O trabalho na papelaria se referia ao atendimento ao público, organização do estoque e entrega de materiais de escritório às empresas clientes deste comércio. Foi uma época de decisão também, de projetos e planejamentos para alcançá-los, dentre eles, o que mais me

movia era a possibilidade de frequentar um curso superior, em especial, aquele que mais me interessava era o curso de História.

Em 2008, terminei o Ensino Médio, realizei a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, fiz o vestibular para o curso de Licenciatura Plena em História, da Universidade de Taubaté (UNITAU). Foi um ano um tanto conturbado, pois, passei a trabalhar oito horas diárias, tendo que me transferir, na 3ª série do Ensino Médio, para o período noturno, com o objetivo de levantar recursos financeiros suficientes para custear ao menos o início da entrada na vida universitária.

Em 2009, eu iniciei a graduação em História, na Universidade de Taubaté, mantendo o ritmo de trabalhar durante o dia, das 08h00 às 18h00, e estudar à noite, das 19h00 às 23h00, de segunda-feira a sábado, deixando os domingos para realizar as leituras da faculdade e descansar um pouco. Em 2010, por incompatibilidade de horário, acabei optando por deixar o serviço no comércio, para me dedicar de melhor forma ao curso que escolhi, passei a realizar os estágios obrigatórios, e não remunerados, no ensino de História, no Ensino Fundamental II – Anos Finais e no Ensino Médio, na Escola Municipal de Educação Fundamental – EMEF “Comendador Teixeira Pombo” e na Escola Estadual “Comendador Teixeira Pombo”, localizadas no município de Tremembé, ambas instituições compartilham o mesmo espaço.

Como precisava ainda encontrar algum meio de custear as despesas com o curso, nesse mesmo ano, atuei em uma copiadora, e realizei o processo seletivo para trabalhar como recenseador do Censo 2010, o que fora, para mim, uma grande experiência, permitindo-me entender mais profundamente a importância em conhecer a população brasileira, seus números, características, valores e crenças. Ainda no segundo semestre de 2010, realizei o processo seletivo para atuar nas escolas da rede municipal de Taubaté, como estagiário monitor de estudos, que fazia parte de um Projeto de Escola de Tempo Integral. Posso dizer, que a partir deste momento, passei a ter minha primeira experiência ou contato de forma mais efetiva com a docência, uma vez que atendia certo número de alunos no contraturno de suas aulas, ajudando-lhes a realizarem suas tarefas, pesquisas e lições de casa.

Em 2012, realizei a colação de grau do curso de História, e passei a buscar um lugar para exercer meu ofício docente. Curiosamente, a primeira escola na qual realizei meus estágios, foi a que me convidou para substituir doze aulas da disciplina em seis classes do Ensino Médio, pois a professora efetiva tinha se afastado, aguardando publicação de sua aposentadoria. Foi um momento de inseguranças, conflitos e certezas.

Como as aulas foram atribuídas a título de substituição, não eram classes efetivamente “minhas”. Aos poucos, fui participando das atribuições de aulas, chegando, a atuar em 4 escolas, em turmas do Ensino Fundamental II - Anos Finais, Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos – EJA, em todos os períodos (manhã, tarde e noite), chegando a uma carga horária de 28 aulas semanais, incluindo ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), que consistia em reuniões de professores para estudo, formação, discussão e planejamento das estratégias de ensino-aprendizagem, bem como para alinharem procedimentos, compartilharem sua prática.

Tudo era muito novo para mim. Nesse ínterim, tive o privilégio de retornar à Escola de Ensino Médio, na qual me formei, para ministrar aulas de História, para uma turma de 2ª série do Ensino Médio, ao longo de um semestre, no período noturno. Foi assim, o primeiro contato com a EJA – Educação de Jovens e Adultos, que muito enriqueceram minha visão da Educação e das possibilidades de formação dos indivíduos.

Ainda que com certo receio ao se exercer a docência nos primeiros dias, houve bom acolhimento por parte da equipe gestora e pedagógica da escola em que iniciei, embora tenha tido que solucionar sozinho outras questões, tais como na apresentação aos alunos, na organização dos materiais, estudos, planejamento das aulas e atividades propostas em sala de aula. Gradativamente, fui me apossando dos conceitos necessários para exercer a docência na rede estadual de Educação.

A minha vivência como aluno nas escolas estaduais ajudou-me no processo de adaptação junto a essa proposta que se iniciara. Porém, não tinha ainda uma base para interpretar tantos conceitos, divididos por competências e habilidades.

Comecei a intuir que somente a formação oferecida pela faculdade, não seria suficiente para dar conta da gama de competências que também passavam a serem exigidas de mim enquanto docente. Em se tratando da construção de habilidades ou competências para ensinar, deve-se pensar também na formação para o desenvolvimento desta postura profissional, sobre como agir em determinadas situações e da importância em se compartilhar os saberes, como salientam Tardif e Raymond (2000).

Em resumo, como vemos, **os saberes que servem de base para o ensino**, tais como são vistos pelos professores, **não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado**. Eles **abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho**. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. **Notemos também**

a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças etc. Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em jogo conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino etc. (Tardif, Raymond, 2000, p. 213).

Em umas das Escolas que atuei, e na qual participava das reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), conheci professores que exerciam a docência na Fundação CASA, pois esta Unidade Escolar, também era a vinculadora das classes presentes na Fundação. Ao indagá-los sobre seus desafios e possibilidades, fui-me interessando quanto a esta possibilidade de atuar em espaços de privação de liberdade ou cumprimento de medidas socioeducativas.

Assim, no de 2013, quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo reassume seu papel na Educação nas prisões, criando o PEP (Programa de Educação nas Prisões), eu me inscrevi para atuar em tais espaços. Tendo aulas atribuídas ali, exerço a docência ao longo desse ano letivo, tanto nas escolas regulares de Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede regular de ensino quanto nas turmas de Educação de Jovens e Adultos unidades prisionais vinculadas.

Neste mesmo ano, também aconteceu o concurso para professores no Estado de São Paulo. Realizei a prova em novembro e, no início de 2014, fui convocado para tomar posse no cargo de Professor de História, na Escola Estadual “Professor José Pinto Marcondes Pestana”, unidade escolar pertencente à Diretoria de Ensino da Região de Pindamonhangaba. Ao longo do ano de 2014, passei a exercer a docência nesse novo espaço, acumulando meu cargo com o contrato de professor para atuar nas prisões.

Sobre essa questão da construção da identidade profissional a partir da relação com o grupo, nos aponta Morgado que:

Para além da construção deste saber profissional, a profissionalização contribui, também, para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional, já que, como referimos atrás, lhe permite apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão. São estes elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares (Morgado, 2011, p.798).

Ainda nesse ano, a Secretaria ofereceu como parte do estágio probatório dos ingressantes ao cargo de professor, por meio da EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), um curso à distância, realizado no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação, dividido em dois módulos: um primeiro, de princípios pedagógicos gerais, e um segundo, de prática docente específica do componente curricular de atuação do professor, além de três encontros presenciais, que foram conduzidos pelos supervisores de ensino responsáveis por acompanhar o andamento do estágio probatório.

Esses encontros presenciais foram importantes, para os professores exporem seus desafios, suas dúvidas, certezas, angústias, medos e inseguranças quanto ao início da carreira, pois era um período de transição de propostas e de fortalecimento do Currículo Paulista por meio de um sistema apostilado. Como havia professores que estavam ingressando em seu segundo cargo, estes puderam colaborar com os demais, narrando um pouco sobre sua trajetória e desafios. Também, os docentes foram instruídos sobre os materiais disponibilizados pela Secretaria da Educação, sobre os recursos tecnológicos, para enriquecimento de seu trabalho pedagógico, dentre outros pontos cruciais ao exercício do magistério. A condução da formação realizada pelos supervisores de ensino permitiu o aprofundamento de algumas questões pedagógicas e de legislação quanto às atribuições legais inerentes à função docente na rede estadual de ensino de São Paulo.

Em 2015, continuei atuando tanto nas turmas do Ensino Médio regular na escola citada anteriormente quanto na EJA para indivíduos privados de liberdade nas unidades prisionais. Nesse ponto, percebi a importância do planejamento adequado para atender as perspectivas formativas dos estudantes e, ao mesmo tempo, o quanto o trabalho em turmas multisseriadas de EJA para sujeitos privados de liberdade em penitenciárias, por área de conhecimento, no meu caso de Ciências Humanas, exigia um olhar específico quanto ao planejamento metodológico, quanto à abordagem das temáticas das aulas, considerando a limitação de recursos físicos, estruturais, bem como uma perspectiva de tempo e espaço diversa do ambiente escolar habitual.

Em 2016, comecei a atuar como Professor Coordenador do Ensino Fundamental II – Anos Finais, no Programa de Educação nas Prisões, e iniciei o curso de segunda licenciatura em Pedagogia, o qual finalizei em 2018. A atuação na Coordenação Pedagógica foi de certa forma desafiadora, uma vez que por minha idade, entre 25-26 anos, tive que lidar com professores mais experientes, em tempo de magistério e vida. Mas escutando suas

necessidades, ouvindo seus desafios e posições foi possível, por meio do diálogo, construir grandes campos de colaboração e efetivação do trabalho docente. Porém, a Coordenação Pedagógica também é um lugar até certo ponto solitário, haja visto que não há um manual de prescrições a se seguir, existem sim, muitas orientações quanto ao Currículo e trabalho pedagógico, mas nada que efetivamente auxilie ao professor que deixa, por um momento a sala de aula, para lidar com seus pares, a perceber os alunos em uma perspectiva mais ampla e a contribuir de fato na execução do fazer docente.

Muitas ‘oportunidades-relâmpago’ de formação não satisfazem as necessidades intelectuais e de motivação, a longo prazo, dos próprios professores e não se relacionam com os propósitos morais essenciais que se situam no centro de seu profissionalismo, nem vão diretamente ao encontro das necessidades dos professores que procuram melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos em contextos de mudança. Os compromissos e ligações emocionais dos professores com os alunos, quer sejam positivos, quer sejam negativos, dão energia e articulam tudo o que eles fazem. Ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional (Day, 2001, p. 86)

É necessário compartilhar as experiências, criando uma reflexão teórica a partir do campo da experiência, evidenciando as boas práticas e propiciando o empoderamento do discurso do professor. Assim sendo, passa-se a falar de uma fenomenologia do encontro, na qual o profissional também é percebido em sua natureza humana, vivencial e circunstancial, na qual pontos fulcrais como autoimagem, autoestima, motivação profissional, realização e percepção das tarefas e perspectivas futuras, se inter-relacionam e emergem à consciência de forma dinâmica e intensamente consensuais.

Dessarte, percebo a importância em compreender meu desenvolvimento profissional enquanto professor e a necessidade, como aponta Day (2001), em se pensar a formação contínua por meio do conhecimento do conteúdo, das estratégias de organização da sala de aula e do exercício de papéis de liderança. Geralmente, os docentes não examinam a própria prática porque acreditam que sua ação é algo corriqueiro, que não é importante à curiosidade científica. É preciso pensar sobre isso, tanto em relação à entrada na carreira, quanto sua permanência, como nos aponta Nóvoa:

Por isso, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: *como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?* (Nóvoa, 2017, p. 1113).

Ao longo desse tempo também realizei o curso de segunda licenciatura em Pedagogia, objetivando atuar futuramente na gestão escolar como Vice-Diretor ou Diretor de

Escola, pois ao longo do tempo atuando como Coordenador Pedagógico fui me identificando com os processos de gestão pedagógica e administrativa de uma unidade escolar e a contribuição bem como incentivo de colegas de profissão me permitiram sonhar e projetar a possibilidade de me preparar para contribuir com a liderança educacional.

Em 2017, realizei o concurso para Diretor de Escola, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sendo classificado e convocado para escolha de vaga, porém, por não ter os oitos anos mínimos exigidos de tempo de magistério, acabei não indo na escolha, uma vez que não conseguiria assumir, por não ter este requisito, conforme dispõe a Lei 1256, de 06 de janeiro de 2015. À época dos fatos, contava com seis anos de magistério na rede estadual de educação.

É interessante observar o quanto o contexto da legislação nos favorece conhecer uma perspectiva do que se espera do profissional que almeja atuar na gestão educacional e o quanto o tempo de magistério constituía uma condição para atuação como diretor de escola. Ao mesmo tempo que compreendia a importância preconizada na lei supracitada para o pleno exercício da gestão educacional no cargo de Diretor de Escola, vivenciava um certo sentimento de incompletude, pois havia alcançado a aprovação em um concurso público para um cargo de grande importância para a construção de uma gestão democrática nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Não obstante, aproveitei o ensejo deste momento para ressignificar minhas perspectivas profissionais e busquei junto à gestão da escola na qual estava designado como Coordenador Pedagógico a possibilidade de poder contribuir como Vice-Diretor de Escola, almejando me preparar de forma mais significativa para atuar futuramente como Diretor de uma Unidade Escolar da rede paulista de ensino.

Nesse sentido, em 2018, um supervisor de ensino que se tornou um grande amigo, me convidou para estudar para futuramente prestar o concurso para supervisor de ensino, pois neste mesmo ano também foi publicada uma nova resolução que tratava sobre o perfil, as competências e habilidades requeridas do supervisor, o que se apresentava como um sinal de que a Secretaria de Estado da Educação realizaria um concurso para este cargo. Este fato me animou a estudar e a me preparar para o concurso. Assim, aceitei o convite e me reuni com meu amigo para estudar, além de compartilhar materiais e reflexões sobre suas percepções em relação à atuação do supervisor de ensino. Foram momentos de profundo diálogo na ressignificação dos saberes docentes, a partir da perspectiva legal e do contexto pedagógico de acompanhamento, formação e implementação das políticas públicas para a área educacional.

Neste mesmo ano foi publicado o edital de abertura de inscrições para o concurso público para supervisor de ensino, no qual me inscrevi e passei a me preparar de forma sistemática a partir da publicação da bibliografia teórica básica, referente a essa área de atuação.

Nesse diapasão, em 2019, realizei o concurso para Supervisor de Ensino, da Secretaria de Educação de São Paulo, sendo aprovado e classificado dentro do número de vagas do edital. Nesse ano, também deixei a Coordenação e fui designado para atuar como Vice-Diretor de Escola. Foi um ano de desafios que, em havendo a chamada para escolha de vagas do concurso de supervisor, eu não conseguiria assumir novamente, por não ter os três anos de gestão educacional, pois na época o tempo de coordenação pedagógica não era considerado como gestão educacional.

Porém, havia uma lacuna quanto à função do Professor Coordenador, uma vez que este desempenha funções pedagógicas, mas também auxilia na dinâmica da Escola, tanto no atendimento aos pais de alunos e comunidade, nas ações de mediação escolar, na melhoria dos resultados educacionais, foco principal de todo o trabalho escolar, bem como se inteirando do administrativo escolar nas ações pedagógicas, na substituição de docentes ausentes, na composição das ações de melhoria, no planejamento e acompanhamento da execução das ações.

Tanto o Diretor de Escola, o Vice-Diretor e o Professor Coordenador compõem o que a SEDUC aponta como a Equipe de Gestão Escolar. Ora, se é uma equipe, tal conceito nos traz a ideia de uma unidade e interação participativa e cooperativa como o próprio plano estratégico da SEDUC disciplina. É uma amálgama que se estrutura a partir da parceria e cooperação, pois a realidade de cada unidade escolar apresenta desafios específicos. Logicamente, que considerando o quantitativo de alunos e números de classes/salas, uma unidade escolar pode tanto comportar a presença do trio gestor: Diretor, Vice e Coordenador, quanto ter somente o Diretor e o Professor Coordenador ou apenas o Vice-Diretor de Escola. Na essência, todos estão interligados como parte do Quadro do Magistério e desempenham ações coordenadas e interligadas.

Cabe observar que tanto a Lei Complementar 836/1997 quanto à Lei Complementar 1256/2015, não dispõem sobre essa diferenciação, sendo algo observado somente nas Resoluções que tratam sobre a substituição do Suporte Pedagógico, ao que se percebe tratando-se mais de uma questão de interpretação conceitual do que uma percepção real da prática e do fazer pedagógico no dia a dia da Escola.

Desta forma, busquei aprofundar o estudo sobre os requisitos para assumir o cargo de supervisor de ensino. No ano de 2020, tivemos a pandemia de COVID, o que exigiu da sociedade, do governo federal e dos governos estaduais uma reestruturação em termos orçamentários para atender a demanda da saúde e os protocolos de sanidade e distanciamento social, visando conter o avanço nos casos de contaminação. Não houve chamada entre os anos de 2020 e 2021, para escolha de vagas dos cursos que tinham sido realizados em São Paulo.

Ao longo desse tempo houve uma movimentação do sindicato dos supervisores de ensino do Estado de São Paulo – Apase, para que os aprovados no referido concurso fossem chamados para escolha de vaga do concurso realizado em 2019. A seguir, em novembro de 2021, participei da escolha de vaga para o cargo de supervisor de ensino, na sede da Secretaria da Educação, na praça da República, sendo possível escolher o cargo na mesma Diretoria de Ensino na qual atuei como professor, coordenador pedagógico, vice-diretor e diretor de escola. Minha nomeação, em Diário Oficial, ocorreu no dia 2 de fevereiro de 2022, no exato dia em que completava três anos gestão educacional e tomei posse no cargo no dia 16 de fevereiro de 2022.

O início na supervisão de ensino foi um novo momento em minha vida profissional, que possibilitou a ampliação da percepção sobre a dinâmica de atuação da Diretoria Regional de Ensino, que trabalha com o acompanhamento e supervisão não somente das escolas estaduais, mas também de escolas municipais, que não possuem sistema de ensino, escolas da rede particular e escolas técnicas.

O trabalho é fundamental nos processos de autoidentificação dos sujeitos na relação com a sociedade. Na direção do que estamos abordando, entendemos que a identidade do trabalhador, portanto, é constituída, socialmente na relação dialética, com os papéis e as representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho (Piolli; Chede, 2022, p.101).

É importante perceber o quanto do contexto profissional permeia a construção de nossa identidade, de nossas percepções do mundo, da constituição de nossos posicionamentos, atitudes, projetos e perspectivas. Além disso, os supervisores atuam por equipes em pastas da Educação Especial, Educação Profissional, Grêmios Estudantil e Colegiados, Vida Escolar e outros projetos da Secretaria da Educação. Essa atuação por equipes de trabalho permite a construção apoios mútuos entre as equipes no processo formativo do supervisor de ensino enquanto formador de formadores. É necessário refletir

sobre sua própria prática e pensar coletivamente soluções para os desafios cotidianos das unidades escolares.

Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI (Alarcão, 2011, p. 41).

No ano de 2023, realizei também o concurso para Professor de Ensino Fundamental e Médio, da Secretaria de Estado da Educação, para o cargo de Professor de História, sendo aprovado e aguardando chamada para escolha de vaga. Participar deste concurso foi importante para a minha formação docente, pois além da prova objetiva e dissertativa com questões sobre legislação, autores pedagógicos e específicas sobre o conteúdo da disciplina do docente, também havia a prova prática, com a gravação de uma videoaula de 05 a 07 minutos, sobre umas das temáticas elencadas no edital. Nesse sentido, foi um desafio quanto à gestão do tempo, a utilização de recursos tecnológicos, o planejamento da abordagem da aula e na construção do roteiro de construção do pensamento a partir do tema selecionado, que no meu caso foi sobre a temática do racismo estrutural no Brasil.

Em 2024, também retornei para a sala de aula, com contrato temporário, como professor de História, atuando como professor da Educação de Jovens e Adultos no período noturno na rede estadual. Acredito que esse contato com a sala de aula e a atuação com supervisor educacional permitem a percepção de forma significativa sobre contextos educacionais diversos de forma dialógica e a partir da análise sobre o processo de formação continuada dos docentes.

É interessante ressaltar o quanto é importante valorizar nossa história pessoal e profissional de vida e a relevância que a escola enquanto espaço de encontro, formação, aprendizagem, vivências e superação de desafios nos permite construir nossos projetos de vida. Aprender e ensinar se constitui em um processo de construção contínuo, considerando que desenvolvemos habilidades e competências ao longo de toda a vida. Porém, pensar esse processo de forma profissional, se atendo ao saber e ao fazer docente é de vital importância para ressignificar nossa prática. A docência é um campo profissional.

Verifico ao longo de minha história de vida o quanto o contato com o ambiente escolar, com bons professores, que me inspiraram, me permitiram compreender e escolher estudar e curso a licenciatura em História, depois em Pedagogia e buscar continuamente novos saberes para respaldar minhas práticas. Também percebo que o contato com a

Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade nas unidades prisionais me permitiu pensar em novas possibilidades de minha prática docente, principalmente em relação ao trabalho por área do conhecimento em turmas multisseriadas.

Por fim, percebo que o convívio com bons gestores me inspirou a buscar me especializar na gestão escolar e buscar contribuir com a comunidade escolar como professor coordenador pedagógico, vice-diretor de escolar e diretor de escola em substituição ao longo de 6 anos. Com certeza, todas essas experiências, vivências, saberes, diálogos, desafios e superações me permitiram estar atualmente na supervisão de ensino. Percebo o quão importante é que o gestor educacional desenvolva valores de liderança, respeito, diálogo, cidadania e permita o desenvolvimento contínuo de todos que com ele se relacionam. É vital pensar a docência e a gestão escolar para além dos conceitos de missão ou vocação apenas. Tanto a docência quanto a gestão educacional estão relacionadas ao campo da identidade profissional e se constituem em campos de saberes e práticas específicos. Nesse sentido, me sinto realizado, feliz e grato pelas experiências que tive, pelos professores que me permitiram aprender de forma significativa, a sonhar e a conquistar novos horizontes em minha vida profissional, buscando contribuir com todos aqueles com os quais estabeleço uma relação de trabalho e aprendizagem.

De fato, percebo que tanto a prática docente como a atuação enquanto supervisor de ensino me realizam de formas distintas e complementares. Gosto do contato com a sala de aula, em poder ensinar e aprender com os estudantes e, também, me realizo em atuar na ação supervisora junto às escolas estaduais e aos demais setores da supervisão. Percebo a responsabilidade da nossa ação profissional quando me lembro da frase que um aluno me disse em uma turma do sistema prisional: “professor, eu dependo de sua didática!”. Nossas ações enquanto profissionais docentes ou gestores repercutem para além de nossa percepção imediata e se for possível contribuir de alguma forma para a mudança e a transformação das pessoas, estaremos plantando sementes para o futuro, repletas de sonhos e esperanças para uma sociedade menos desigual, na qual as pessoas possam ter o atendimento de seus direitos essenciais, superando desigualdades e limitações, de forma significativa e solidária.

Referências bibliográficas:

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Vany Pacheco. **O que é História**. 2ª ed., n. 17 (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei Complementar nº 173/2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm Acesso em 11 de julho de 2024.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

POLLI, Evaldo; CHEDE, Rosângela Ferini. A identidade e o trabalho do supervisor de ensino. In: FUSARI, José Cerchi; CHEDE, Rosângela Ferini; PIMENTA, Selma Garrido (organizadores). **Supervisão de Ensino: privatização do público ou direito à educação**. São Paulo: Cortez, 2022.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempos e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano 11, n. 73, dez. 2000.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. n. 6, p. 68-96, Porto Alegre: Pannonica, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar 836/1997. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html> Acesso em: 10 de julho de 2024.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar 1256/2015.

Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1256-06.01.2015.html> Acesso em: 10 de julho de 2024.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 5/2020. Disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/02/resoluo-se-5-2020.pdf> Acesso em 10 de julho de 2024.

Anexo 1 – Parecer do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escola e Prisão: a trajetória docente na EJA do sistema prisional em um município do interior de São Paulo

Pesquisador: TIAGO BUENO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30195020.8.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.074.917

Apresentação do Projeto:

Este projeto se desenvolverá por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, com o levantamento de dados bibliográficos e utilização de questionário socioeconômico e entrevistas com pessoas construção da trajetória docente no Programa de Educação nas Prisões

Objetivo da Pesquisa:

Estão apresentados de maneira clara e objetiva no que tange a importância da compreensão das relações da trajetória profissional na percepção da prática pedagógica pelos docentes que atuam no Programa de Educação nas Prisões.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados adequadamente a pesquisa e muito bem esclarecidos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Um projeto de pesquisa desafiador, pois a escola dentro de um espaço prisional é constituída claramente pela presença de diversos universos, o mundo de fora e o mundo de dentro da prisão, o que forma um mosaico composto por vários fragmentos de histórias, experiências, interpretações da realidade e formas de socialização, inter-relacionar estes mundos é o ponto desafiador.



Continuação do Parecer: 4.074.917

2)TCLE foi apresentado adequadamente, atendendo a recomendação do parecer anterior.

3)Termo de compromisso do pesquisador foi apresentado adequadamente,atendendo a recomendação do parecer anterior.

Recomendações:

Foram atendidas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 05/06/2020 , e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1527699.pdf	29/04/2020 21:32:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/04/2020 21:28:02	TIAGO BUENO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	29/04/2020 21:27:40	TIAGO BUENO DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	29/04/2020 21:08:28	TIAGO BUENO DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMOCOMPROMISSO.pdf	29/04/2020 20:33:49	TIAGO BUENO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURA.pdf	23/03/2020 23:44:55	TIAGO BUENO DOS SANTOS	Aceito
Outros	OFICIODIRIGENTE.pdf	23/03/2020 23:43:41	TIAGO BUENO DOS SANTOS	Aceito
Outros	OFICIO.pdf	23/03/2020 23:40:41	TIAGO BUENO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	23/03/2020 23:33:54	TIAGO BUENO DOS SANTOS	Aceito



Continuação do Parecer: 4.074.917

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 08 de Junho de 2020

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))