

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 6

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

6

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 6 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-013-1

DOI 10.22533/at.ed.131181912

1. Aprendizagem. 2. Educação e estado. 3. Prática pedagógica.
4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As práticas pedagógicas ou práticas docentes significam o trabalho que professores realizam com crianças, adolescentes, adultos e idosos, nas salas de aula ou em espaços pedagógicos diversos. Na prática o professor poderá assumir perspectivas bem diferentes daquelas que estão preconizadas na legislação educacional e naquilo que ele aprendeu em sua formação inicial.

A prática pedagógica envolve o conhecimento teórico das áreas disciplinares, mas vai além, como demonstram os artigos contidos neste volume. As práticas envolvem também a organização do espaço pedagógico, o planejamento das atividades que serão realizadas, a relação professor e alunos, alunos e alunos, a avaliação como meio de aprendizagem, o acompanhamento realizado por coordenadores pedagógicos junto aos professores.

Em se tratando da utilização de materiais pedagógicos, alguns artigos abordam que o jogo é o principal recurso no processo do desenvolvimento psicossocial do sujeito de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a prática docente que tende a valorizar e a respeitar os conhecimentos elaborados pelo próprio aluno, efetiva-se mediante diferentes registros (desenhos, relatos, textos e cálculos), mediante a adoção de materiais didáticos diversificados (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, embalagens, palitos de sorvete, tampinhas de garrafas, calculadora, computadores, entre outros).

Uma prática fundamentada no conhecimento teórico e alinhada com a utilização de recursos pedagógicos é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos desde que mediada pela ação docente.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A GESTÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA QUALIDADE DO ENSINO: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE AÇÃO FRENTE ÀS DIFICULDADES DA LEITURA – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Maria das Graças da Silva Reis</i> <i>Lúcia Torres de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819121	
CAPÍTULO 2	14
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O EIXO DA GEOMETRIA	
<i>Leila Pessôa Da Costa</i> <i>Regina Maria Pavanello</i> <i>Sandra Regina D’Antonio Verrengia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819122	
CAPÍTULO 3	25
A PRÁTICA DO JORNAL ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL DE FUTUROS EDUCADORES	
<i>Renata de Oliveira Sbrogio</i> <i>Maria da Graça Mello Magnoni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819123	
CAPÍTULO 4	40
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA PARA A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO COM ÊXITO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS PARNAMIRIM/IFRN	
<i>Vânia do Carmo Nóbile</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819124	
CAPÍTULO 5	58
ANÁLISE DE LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA TRABALHO EM SALA	
<i>Bianca de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819125	
CAPÍTULO 6	66
AS DIFERENÇAS E A SALA DE AULA: DESAFIOS DO PROFESSOR	
<i>Anderson dos Reis Cerqueira</i> <i>Ualace Roberto de Jesus Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819127	
CAPÍTULO 7	73
AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DE PRIMEIRA SÉRIE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RN	
<i>Elcio Correia de Souza Tavares</i> <i>Ângela Maria Ribeiro de Lima Farias</i> <i>Graziella Nonato Tobias Duarte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819128	

CAPÍTULO 8 81

ATRIBUIÇÕES, DIFICULDADES E SATISFAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Gleíza Guerra de Assis Braga
Antonio Nilson Gomes Moreira
Glaucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.1311819129

CAPÍTULO 9 94

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS EM ASTRONOMIA

Erica de Oliveira Gonçalves
Marinês Verônica Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.13118191210

CAPÍTULO 10 104

COMO CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POSITIVA DE CRIANÇAS NEGRAS ENQUANTO EDUCADOR BRANCO

Thais Stefani Donato Lima
Kênia Kemp

DOI 10.22533/at.ed.13118191211

CAPÍTULO 11 121

CRIANÇAS DA NOVA ERA - UMA VISÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

Irani Campos Marchiori
Virgínia de Mauro Faccio Gonçalves Dias

DOI 10.22533/at.ed.13118191212

CAPÍTULO 12 131

CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Darlan Daniel Marcelino de Campos Pereira
Fabiana Meireles de Oliveira
Fatima Ramalho Lefone
José Aluísio Vieira
Mirian Nere
Rodrigo Leite da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191213

CAPÍTULO 13 135

DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA: COMUNIDADE RIBEIRINHA ROSA DE SARON, AM

Germana Ponce de Leon Ramírez
Ariana Dias Machado Tavares Alves
Suellen Contri Mazzo
Vanessa Pires Rocha Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.13118191214

CAPÍTULO 14 145

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Veruska Ribeiro Machado
Rosa Amélia Pereira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191215

CAPÍTULO 15	163
EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<i>Andressa Baldini da Silva</i> <i>Marieta Gouvêa de Oliveira Penna</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191216	
CAPÍTULO 16	175
INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROEJA DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	
<i>Láisse Silva Lemos</i> <i>Carmencita Ferreira Silva Assis</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191217	
CAPÍTULO 17	183
INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
<i>Edson Manoel dos Santos</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191218	
CAPÍTULO 18	198
JOGO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR	
<i>Isabela Natal Milak</i> <i>Sonia Regina Silveira Gonçalves</i> <i>Vidalcir Ortigara</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191219	
CAPÍTULO 19	213
MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	
<i>Danielle Rodrigues Monteiro da Costa</i> <i>Airton dos Reis Pereira</i> <i>Mirian Rosa Pereira</i> <i>Elzonete Silva Cunha</i> <i>Odinete Dias Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191220	
CAPÍTULO 20	222
O LADO COLORIDO DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191221	
CAPÍTULO 21	233
O QUE DEVE SER MUDADO NA NOSSA DIDÁTICA PARA ATENDER O ALUNO ATUAL DA ESCOLA?	
<i>Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral Brunatti</i> <i>Alessandra de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191222	
CAPÍTULO 22	240
O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS ADVERSIDADES: A (IN)DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Liane Nair Much</i> <i>Weliton Martins da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191223	

CAPÍTULO 23	249
O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	
<i>Talita Silva Perussi Vasconcellos</i> <i>Rosimeire Maria Orlando</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191224	
CAPÍTULO 24	259
PARCERIA DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO	
<i>Ana Claudia Tenor</i> <i>Débora Deliberato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191225	
CAPÍTULO 25	273
PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPORTÂNCIA MICROBIOLÓGICA DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS	
<i>Wellington Alves Piza</i> <i>Camila Maria De Souza Silva</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Leticia Marques Ruzzi</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Poliana de Faria Cardoso</i> <i>Talita Amparo Tranches Candido</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191226	
CAPÍTULO 26	277
PRECONCEITO E LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O QUE SINALIZAM ADULTOS SURDOS SENDO ESCOLARIZADOS	
<i>Giselly dos Santos Peregrino</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191227	
CAPÍTULO 27	286
PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES: AVALIAÇÃO EM UM CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO CER II/UNESC	
<i>Ana Júlia Rosa</i> <i>Lisiane Tuon</i> <i>Angela Cristina Di Palma Back</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191228	
CAPÍTULO 28	295
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA REGULAR	
<i>Juliana Gisele da Silva Nalle</i> <i>Claudionei Nalle Jr</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191229	
CAPÍTULO 29	303
SENSIBILIZAR PARA EDUCAR: TRABALHANDO A SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Paulo Ivo Silva de Medeiros</i> <i>Maria Luisa Quinino de Medeiros</i> <i>Leandro dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191230	

CAPÍTULO 30	314
TIPOLOGIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>Marília Piazzini Seno</i>	
<i>Thaís Contiero Chiaramonte</i>	
<i>Simone Aparecida Capellini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191231	
CAPÍTULO 31	321
UM EXERCÍCIO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO CAMPO DE LETRAS/INGLÊS: CONDUÇÃO E DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS	
<i>Vivian Mendes Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191232	
CAPÍTULO 32	328
UMA PROPOSTA DE ENSINO DO HANDEBOL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	
<i>Isabella Blanche Gonçalves Brasil</i>	
<i>Eliane Isabel Julião Fabri</i>	
<i>Talita Fabiana Roque da Silva</i>	
<i>Lilian Aparecida Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191233	
CAPÍTULO 33	338
UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E A PRÁTICA DOCENTE NÃO INDÍGENA	
<i>Vivian Cristina Balan Fiuza</i>	
<i>Germana Ponce de Leon Ramirez</i>	
<i>Isabella Loreto Viva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191234	
CAPÍTULO 34	348
HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO CINEMA DE BERNARDO BERTOLUCCI	
<i>José de Sousa Miguel Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191235	
CAPÍTULO 35	357
O ENSINO DE TEATRO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A METADRAMATURGIA COMO ELEMENTO DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM	
<i>Rebeka Carocha Seixas</i>	
<i>Maria Eduarda Oliveira Félix da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191236	
SOBRE A ORGANIZADORA	364

EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Andressa Baldini da Silva

Universidade Federal de São Paulo,
Departamento de Educação.
Guarulhos – São Paulo

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

Universidade Federal de São Paulo,
Departamento de Educação.
Guarulhos – São Paulo

de formação continuada que compreenda temáticas envolvendo tanto a dinâmica prisional quanto as especificidades da educação de jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação nas Prisões. Formação de Professores. Exercício docente.

RESUMO: O artigo apresenta análises formuladas a partir de pesquisa de mestrado, tendo como objetivo contribuir com a discussão sobre as condições de trabalho docente, com foco na formação continuada de professores que lecionam em unidades prisionais no estado de São Paulo. Também, com base na perspectiva dos sujeitos de pesquisa, busca-se analisar aspectos da docência efetivada no ambiente prisional, investigando as formas como os professores compreendem e realizam seu trabalho nesse contexto. Mobiliza-se os conceitos de campo e de *habitus* estabelecidos por Pierre Bourdieu. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, realizados com professores que lecionam em escolas nas prisões do estado de São Paulo. Também foram analisados documentos que regulam o trabalho dos professores nesse contexto. Com as análises, foi possível identificar a necessidade

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta análises realizadas a partir de pesquisa de mestrado, que contou com o apoio e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - processo nº2015/10087-1.

O tema refere-se às condições de trabalho de professores que lecionam em unidades prisionais no estado de São Paulo, com foco na formação continuada. Parte-se do suposto que o exercício da docência precisa ser compreendido a partir do contexto social e das relações ali estabelecidas (PENNA, 2011). Nesse sentido, torna-se relevante a compreensão, por um lado, das condições de trabalho dos professores na atualidade, e de outro, entender como se dá o exercício da docência no ambiente prisional.

Por meio de uma abordagem sociológica, adotando os conceitos de campo e *habitus* de Pierre Bourdieu, evidencia-se a relevância

de aprofundamento na discussão relativa ao exercício da docência no ambiente prisional, destacando aspectos de sua função social, investigando as lógicas distintas de cada campo aos quais os professores estão submetidos. Bourdieu (2004; 2008), ao explicitar a noção de campo, discorre sobre o espaço social e as lutas entre os agentes nos diferentes campos de produção. Parte-se do suposto que a pesquisa aqui apresentada se refere a dois campos: o educacional e o prisional. Portanto, é importante focalizar facetas que dizem respeito às suas especificidades e lógicas de funcionamento, evidenciando valores que são estabelecidos em cada um desses campos, e que movem os sujeitos aqui investigados em suas práticas e ações.

A noção de campo pode ser compreendida como um espaço de lutas no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem e difundem práticas relacionadas àquele universo social. Trata-se, então, de um universo social como qualquer outro, mas que obedece a leis sociais próprias, determinadas pelas instituições e pelos agentes que estruturam suas posições; tais especificidades dependem das posições dos agentes nesses espaços (BOURDIEU, 2004). No campo educacional, pode-se considerar como fundamental as práticas que envolvem o ensino de conhecimentos escolares e culturais historicamente acumulados; já a prisão caracteriza-se pelas ações voltadas para reabilitação, embora se sobreponha a lógica da segurança e da punição.

Neste estudo, é importante destacar que o estado de São Paulo, cujas escolas prisionais são investigadas, apresenta singularidades na história da educação escolar nas prisões, e recentemente passou por um processo de mudanças.

No que se refere ao histórico, no estado de São Paulo, até o ano de 2013, a Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), instituição vinculada à Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), era a responsável pela oferta das atividades educativas desenvolvidas nos estabelecimentos penais. A fundação foi criada em 1976, tendo por objetivo promover a reabilitação social de homens e mulheres presos e a melhoria de suas condições de vida por meio do trabalho. No momento de sua criação, a instituição tinha como principal função a profissionalização dos detentos (PORTUGUES, 2001). Contudo, ao longo dos anos, a FUNAP se tornou a instituição responsável pela oferta do ensino fundamental nos estabelecimentos prisionais de São Paulo (PENNA, 2003; PORTUGUES, 2001). O programa de educação coordenado pela FUNAP era realizado por meio da contratação de Monitores-Presos, que assim como seus alunos encontravam-se na condição de sujeitos privados de liberdade, sendo responsáveis por ministrarem as aulas nas escolas da prisão.

As modificações em relação à responsabilidade pela educação prisional no estado decorrem do fato de, em 19 de maio de 2010, ser publicada no Diário Oficial da União (BRASIL, 2010) a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE nº 2, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, o que torna necessária a oferta de educação dentro dos estabelecimentos penais.

No texto das Diretrizes, a responsabilidade pela educação nas prisões é conferida às Secretarias de Estado da Educação, que devem assumir sua implantação e execução em parceria com os órgãos que possuíam tal encargo (BRASIL, 2010). Além disso, é importante realizar mais dois destaques no documento, com relação ao financiamento e à formação dos professores.

No documento, está previsto que a educação para os sujeitos privados de liberdade deverá ser realizada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e

será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2010).

Com relação à formação de professores, atenta-se para que tenham acesso a programas de formação inicial e continuada, compreendendo a especificidade da prática educativa.

A partir de 2010, portanto, de acordo com o disposto nas Diretrizes, inicia-se um processo de mudanças no qual a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) assume a responsabilidade pela educação nas prisões desse estado. Em decorrência, foi criado, por meio de um decreto, um grupo de trabalho que instituiu o Programa de Educação nas Prisões (PEP), com o objetivo de propor medidas de desenvolvimento e implantação do programa no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011). Assim, em 2013 a educação escolar em prisões passa a ser desenvolvida por meio da modalidade da EJA em classes vinculadoras a unidades escolares, e professores regulares da rede estadual de ensino de São Paulo passam a desenvolver suas atividades nas escolas prisionais.

Diante disso, o estudo se desenvolve com base em duas questões centrais: como se configura a docência na prisão e quais são as condições de trabalho oferecidas aos professores?; e, como se dá a formação em serviço para atuar no contexto prisional? Neste artigo, o foco é a discussão sobre a formação continuada dos professores para atuar nas escolas situadas nas prisões.

Cabe considerar que as condições objetivas de trabalho dos professores — entre elas a sua formação — estão atreladas a questões mais amplas, atualmente vinculadas ao discurso hegemônico do neoliberalismo. As ações das políticas neoliberais atingiram uma ordem de imposição no cenário brasileiro e mundial, e o contexto de reformas educacionais no Brasil associa-se às recomendações dos organismos internacionais para a educação. Desse modo, torna-se necessária tal discussão para entender a conjuntura dos professores e suas condições de trabalho. A degradação das condições objetivas a que os professores estão submetidos estabelece relação com os processos de precarização e intensificação de sua função e estão atreladas às mudanças mais amplas relativas ao mundo do trabalho.

As reformas neoliberais se configuram em modificações profundas na sociedade. Trata-se de uma nova formulação do capitalismo, sobretudo com ações práticas permeadas por fatores ligados a um contexto globalizado, por meio de grandes e intensas reformas internacionais que tiveram como foco a redução de custos financeiros e políticas sociais, baseadas nos pressupostos de produtividade, eficiência e eficácia (MAUÉS, 2014).

As políticas neoliberais atingem todos os aspectos da docência, desde as facetas correspondentes às relações de emprego, à estrutura disponível para o exercício de sua função, conduzindo para um processo de precarização e intensificação do trabalho (OLIVEIRA, 2004).

Para Evangelista e Shiroma (2007), o processo de reformas iniciadas na década de 1990 no cenário educacional brasileiro, demonstra as diferentes formas de cobrança relativas ao trabalho do professor. De um lado, demandas relacionadas à produtividade, eficiência, criatividade e compromisso com a escola e seus alunos. Por outro, o professor é identificado como o único culpando pela qualidade da educação, o que interfere diretamente em seu trabalho.

Nesse contexto, também se destaca o crescimento significativo dos professores contratados temporariamente, o que notabiliza as condições precárias da educação pública. A análise dos documentos que regulam a forma de contratação dos professores para atuar nas prisões em São Paulo evidencia a precarização de seu trabalho, posto serem admitidos em caráter temporário, na categoria Ocupante de Função Atividade (OFA). Ao se investigar a formação exigida, as formas de ingresso, as relações de emprego e as condições de trabalho dos professores, é importante considerar que esses aspectos estão relacionados ao espaço social e ao valor atribuído aos professores pelas políticas a que estão submetidos.

No caso deste estudo, além da questão da precarização e desvalorização da docência, soma-se a especificidade em lecionar nas prisões. A escola na prisão está submetida à dinâmica carcerária. A preocupação com a disciplina é incessante nas prisões, operada pelos seus dispositivos internos de repressão, opressão e castigo. O isolamento do indivíduo pela privação de liberdade torna-o submisso em relação ao poder exercido sobre ele. Resende (2002), evidencia como a instituição prisional enquadra o sujeito de uma forma tão totalizadora, ao ponto que o próprio indivíduo restringe a sua vida ao tempo de estar privado de liberdade. É nessa instituição e com esses alunos privados de liberdade que se dá o exercício docente aqui analisado.

A racionalidade da instituição marca o comportamento dos prisioneiros e dos funcionários, e permeia as ações desenvolvidas na escola. Goffman (2015), ao estudar as instituições nas sociedades modernas, considera como “instituições totais” aquelas que apresentam tendências de fechamento, podendo compreender limites e barreiras definidas entre o “mundo interno” e o “mundo externo”. Todas as ações que ocorrem em seu interior, portanto, são consideradas a partir de tal aspecto. Para esta pesquisa é importante refletir sobre como a docência se constitui num ambiente com essas

características, elencadas por Goffman (2015).

Ao adentrar em tais instituições, é necessário enquadrar-se nas regras do estabelecimento, sendo consideradas operações de rotinas para quem ali se encontra. Os processos de entrada requerem a clara obediência às regras estabelecidas pela instituição total, e tais processos também são vivenciados pelos professores ao adentrar nas unidades para lecionar.

A partir do exposto, pode-se afirmar que, ao se analisar a escola no interior das prisões nos deparamos com duas lógicas antagônicas, por um lado a prisão, um ambiente hostil e de opressão. Por outro, temos a escola, ambiente que por sua natureza e função necessita estabelecer um esforço para a formação dos sujeitos. A fim de se compreender como se dá o encontro dessas duas lógicas distintas, torna-se importante compreender como a docência se desenvolve no interior de estabelecimentos prisionais.

Pesquisas indicam que as ações realizadas na escola estão inseridas a partir da lógica carcerária, conforme ressaltado nos estudos de Português (2001) e Penna (2003). No entanto, verifica-se também a contribuição da educação escolar nas prisões, que, pelos detentos, é claramente considerada como um valor (PENNA, 2003; ONOFRE, 2011). Nesses estudos, entende-se a educação escolar como um processo importante no desenvolvimento humano, seja como um espaço de aprendizagem da leitura ou escrita e/ou como possibilidade de interação social.

2 | METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O procedimento de pesquisa adotado para a realização da pesquisa referiu-se a entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados com o grupo de professores que lecionam em dois estabelecimentos penitenciários no estado de São Paulo. O questionário foi aplicado em 17 professores e foram realizadas seis entrevistas. A utilização do questionário teve por finalidade elaborar um perfil dos professores que atuam nas escolas investigadas. As entrevistas semiestruturadas buscavam coletar informações sobre a escolha dos professores por atuar no contexto prisional, os processos de formação inicial e continuada, bem como sobre suas condições de trabalho. Destaca-se que os nomes dos sujeitos de pesquisa utilizados são fictícios. Também foram analisados documentos que regulam o trabalho dos professores nesse contexto.

Como referência teórica utilizou-se os conceitos de campo e *habitus* formulados por Bourdieu. Evidenciou-se a necessidade de um referencial teórico que auxilie na compreensão da lógica estabelecida em cada campo, as quais movem os sujeitos em suas práticas e ações.

O conceito de campo pode ser compreendido como um universo no qual estão

inseridos os agentes e as instituições que produzem e difundem práticas relacionadas a um universo social. Um campo define-se, então, a partir dos objetos e interesses específicos que estão em disputa, e que são irreduzíveis às regras e aos interesses próprios do campo, posto que também dizem respeito ao universo social. Ele pode ser compreendido como uma rede de relações configurada com base nas posições objetivas disputadas pelos agentes: “os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

O campo é um lugar de relações de poder e de lutas que tendem a transformá-lo; portanto, um espaço social de disputas, de reconhecimento e de mudanças permanentes, constituídos do *habitus* que envolve o reconhecimento das leis gerais regentes do campo, ou seja, as regras imanentes do jogo (BOURDIEU, 1983).

Diante disso, importa questionar: como os professores que lecionam nas unidades prisionais estabelecem valores, formas de agir, maneiras de ver e classificar seus alunos, ou mesmo como estabelecem suas práticas nas escolas dentro das prisões, sendo tal instituição ao mesmo tempo distante e próxima à *doxa* do campo educacional?

O espaço escolar inserido na prisão está sendo considerado como um microcampo, entendido segundo as ideias de jogo, engajamento e disputas por posições. Esse microcampo está submetido aos interesses e às especificidades de duas lógicas de funcionamento: a educação escolar e o aprisionamento como forma de punição. Ou seja, a escola na prisão submete-se às pressões que dizem respeito ao funcionamento dos campos educacional e prisional.

Para se entender a perspectiva dos sujeitos, neste estudo, considera-se a posição ocupada pelos agentes no espaço social, da qual decorrem as representações e a visão dos agentes sobre o mundo. O ponto de vista dos agentes é decorrente da posição ocupada por eles, relativa à sua condição econômica, cultural e social (BOURDIEU, 2011). Já o *habitus* é decorrente das aprendizagens sociais, adquirido de forma durável. Ou seja, refere-se a disposições para a ação socialmente produzidas, ligadas às trajetórias sociais e referidas à pertença de classe. Nesse sentido, é importante refletir sobre quais são as disposições e os valores incorporados pelo grupo de professores que lecionam na prisão, ao exercerem a docência nesse contexto, e que se relaciona a como agem e como compreendem sua prática.

No que se refere ao valor atribuído ao trabalho que desempenham, dentre os resultados obtidos, pode-se destacar que, durante a realização das entrevistas, tal aspecto foi evidenciado pelos sujeitos de pesquisa, de forma contraditória, sendo associado à disciplina existente na sala de aula.

Na prisão, as contradições são afloradas por um ambiente opressor e hostil, inseridas na dinâmica do cárcere, que submetem e controlam o trabalho do professor. São professores bastante depauperados em suas condições de carreira, contratação e salário. Contudo, mesmo permeados pelas contradições da escola na prisão, os

professores se sentem valorizados na relação que estabelecem com seus alunos, ao lecionarem nas unidades prisionais:

O prestígio lá é bem maior do que aqui fora. Prestígio, reconhecimento... A idolatria deles pelo professor é maior – não que o professor deva ser idolatrado, mas lá é bem diferente. [...]. Eu me acostumei com o ritmo lá e pela toda disciplina lá. A valorização do profissional, do professor... Lá é bem melhor (Professor R.).

A maior diferença é a disciplina... Apesar que como eu te falei, eu não tenho problemas, mas criança é fogo! [...] Como eles são adultos, eles já sabem o que é certo e o que é errado e eles têm aquela força de vontade em querer aprender. E assim, por faltar tanto recurso a dedicação é maior. Eu prefiro o presídio, enquanto tiver o projeto, deixa eu lá no projeto... Vontade de querer aprender! (Professora M.).

Primeiro que você trabalha predominantemente com adultos e a questão da própria disciplina, do próprio modo como eles agem dentro da escola é diferente do aluno comum. Lógico, tem algumas coisas que eles fazem, mas a diferença é bem grande. Disciplina, interesse, essas coisas. [...] É mais fácil lá [no sistema prisional]. Mais fácil de trabalhar com o aluno do que aqui fora. Por toda a disciplina lá. [...] Acho que lá é melhor. A valorização do profissional também (Professor R.).

Assim, para os professores que lecionam nas prisões o reconhecimento de seu trabalho pelos alunos e a disciplina em sala de aula são recompensas simbólicas importantes advindas de seu trabalho. A preferência dos professores em lecionar em unidades prisionais do que em escolas da rede estadual também foi apontado nas pesquisas de Vieira (2008) e Nakayama (2011). Nakayama (2011) destaca que mesmo com as questões de precarização da docência – falta de estrutura física das escolas, falta de materiais e a dificuldade relacionada à oposição dos agentes penitenciários – os professores preferem lecionar nas prisões.

Por um lado, os professores pontuam que a grande vantagem em relação à ‘escola da rua’ é a disciplina dos alunos, uma vez que eles respeitam e fazem silêncio quando solicitado. No entanto, a contradição explicitada é que a disciplina que significa valor para o professor, refere-se aos corpos dóceis designados por Foucault (2010).

A disciplina incessante fabrica corpos submissos e corpos dóceis, o que também produz o adestramento dos indivíduos por meio da lógica operada nas instituições disciplinares. O fato de os professores preferirem alunos contidos pela lógica disciplinar carcerária evidencia exercício docente voltado muito mais à adaptação que à formação de seus alunos.

Por outro lado, os professores pontuaram que os alunos na prisão demonstram interesse pela escola e buscam o conhecimento. Conforme apontado nos estudos de Penna (2003) e Onofre (2011), a escola é valorizada na prisão, um ambiente diferente no cárcere, ao qual os alunos atribuem valor.

Sobre a formação continuada, no microcampo – escola da prisão - a importância e a necessidade de formação estão compreendidas pelos sujeitos entrevistados. Soma-se a isso a importância de formação envolvendo as especificidades relacionadas à

prática do professor que leciona no sistema penitenciário. A relevância e necessidade de processos formativos para atuar no sistema prisional estão dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação nas prisões (BRASIL, 2010).

Com a pesquisa, evidenciou-se que as condições de trabalho a que os professores estão submetidos influenciam suas condições objetivas de vida, trazendo consequências para a possibilidade ou impossibilidade de realização de cursos (limitadas por questões financeiras). Também, transpareceu a falta de formação em serviço para atuação do professor no ambiente prisional, como é possível notar nos depoimentos dos professores:

Você está fazendo algum curso?

Não, hoje não... [...] Me sinto assim parado de tudo, me sinto incomodado de não estar buscando novos conhecimentos (Professor M.).

Você quer fazer uma pós-graduação, só que você não tem tempo para estudar em uma pública ou você não tem condições financeiras também, porque você tem que bancar uma condução. E aí, você nunca sabe se no ano que vem você vai ter a mesma quantidade de dinheiro para você bancar... Ou o curso de formação continuada, ou qualquer outra coisa. (Professora I.).

Os professores têm a percepção da importância da formação, no entanto, nota-se que atuam na prisão a partir de sua formação e experiências prévias na docência, aprendendo sobre o ambiente prisional a partir da prática cotidiana. Nas falas acima, também pode-se compreender o lugar social ocupado pelos sujeitos e as condições objetivas de vida às quais estão submetidos.

O saber profissional docente liga-se à questão da formação (ROLDÃO, 2007) para exercer o seu trabalho o professor precisa estar inserido em processo contínuo de reflexão sobre a sua prática, ou seja, a falta de formação gera consequências para a sua ação. No caso desta investigação, os professores lecionam no sistema prisional – necessitando entender as singularidades da ação educativa nesse contexto – e não receberam formação em serviço para tal, como explicitado no excerto abaixo:

Você não tem preparo e você cai lá dentro. Infelizmente o sistema é falho em muitas coisas, principalmente na formação de professores (Professora I.).

Como afirmado, a escola na prisão é um microcampo em que o professor é regido pelas propriedades dos dois campos, e os agentes necessitam compreender o funcionamento e as regras que o compõem. Ou seja, para lecionar na prisão é preciso saber as regras e propriedades dos campos educacional e prisional. A escola na prisão está subordinada ao funcionamento e à dominação do cárcere, conforme apontam as pesquisas de Penna (2003) e Resende (2002). Diante disso, é importante a formação inicial e em serviço do professor sobre essas questões.

A partir do depoimento dos professores é possível observar que a formação para atuarem na prisão teve como objetivo principal a apresentação dos procedimentos

da prisão e suas normas de segurança. Ou seja, na escola da prisão, os professores são submetidos às regras de funcionamento do cárcere e precisam aprender a se portar. Contudo, entende-se que esses aspectos deveriam ser debatidos; não é adequado apenas submeter e limitar os sujeitos ao aprendizado de regras de conduta, conformando suas ações e ocasionando adaptação aos procedimentos da prisão. As estratégias de formação são muito mais para configuração do lugar da segurança e definição do lugar do professor, por meio dos seus modos de agir – pelo seu comportamento, pela sua vestimenta e pelos limites na relação com o seu aluno.

Segundo Penna (2011, p. 145), “a conduta do professor é produto da forma escolar, que pressupõe certos espaços, certas atividades [...]”, os professores aprenderam ao longo da sua trajetória os fundamentos que constituem a escola, no entanto, os professores não conhecem a instituição prisional. Ao não receberem formação em serviço para a sua atuação sentem dificuldades, seja na compreensão do funcionamento do cárcere e de suas regras e impedimentos, seja na realização das atividades com os alunos.

Penna (2011, p. 138) entende que o agente é “duplamente informado sobre as condutas a realizar, ou seja, pela estrutura objetiva das condições a que está submetido e pelos esquemas empregados para compreender essa estrutura”. Percebe-se que os professores que lecionam na prisão vão aos poucos incorporando as regras de funcionamento dessa instituição, promovendo a adaptação às regras do cárcere e promovendo disposições para a ação para poderem atuar nesse contexto.

Ainda, cabe considerar que, ao se investigar a formação continuada dos professores, não se pode ignorar os valores, formas de agir, maneiras de ver e classificar os alunos que permeiam a docência, e que por certo são confrontadas com a lógica da instituição prisional, e que deveriam ser debatidos pelos professores. Não se pode ignorar também que se trata da EJA, que supõe uma formação específica (JULIÃO, 2007), e essa formação não foi identificada na trajetória profissional dos professores aqui investigados.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos documentos realizada para a realização desta pesquisa indicam a falta de uma política de formação em serviço que contemple as especificidades da atuação desses professores, o que explicita a desvalorização dos profissionais que irão atuar com a EJA em situação de privação de liberdade em São Paulo. Com a realização das entrevistas, evidenciou-se que a ausência de formação tanto no que se refere ao contexto prisional, quanto à EJA, dificulta a atuação dos docentes, fazendo com que se sintam vulneráveis e inseguros.

O campo prisional e o campo educacional têm lógicas distintas de funcionamento, e esse confronto entre lógicas distintas transparece nas ambiguidades e contradições

explicitadas na docência no contexto prisional. Por isso mesmo, evidencia-se a necessidade de se desenvolver possibilidades de formação para os professores que atuam nas escolas prisionais. Constatou-se que os professores organizam suas práticas a partir de suas experiências prévias. No entanto, a escola na prisão não pode reproduzir a escolarização posta hoje nas escolas estaduais públicas, que possui tempos e espaços diversos. Há nesse contexto especificidades a serem consideradas, que se ligam aos pressupostos da EJA, e à própria dinâmica carcerária (PORTUGUES, 2001; HORA; GOMES, 2007).

As especificidades da docência na prisão dão a ver a necessidade de formação específica sobre temáticas envolvendo a dinâmica prisional, e sobre a educação de jovens e adultos. Os professores incorporam o discurso do campo prisional, em que a finalidade é a reabilitação do indivíduo; porém, não acumulam discussão sobre o fato de que o cumprimento da pena significa muito mais a adaptação do preso à lógica penitenciária, o que implica na exclusão de qualquer possibilidade de reabilitação (THOMPSON, 2002). Além disso, destaca-se a abstração por parte dos professores no que se refere aos condicionantes sociais da população prisional brasileira, em que a maioria é composta por jovens com baixa escolaridade e negros (DEPEN, 2014).

O trabalho docente na prisão se encontra permeado pelas lógicas da formação e da adaptação ao cárcere. As condições precárias de trabalho dos professores somada às regras hostis da prisão configuram dificuldades na prática dos professores, que marcam suas ações e contribuem para que a adaptação se sobreponha à formação.

A educação escolar nas prisões é um direito a todos os sujeitos privados de liberdade. Com a realização da pesquisa, evidenciou-se que, para que ocorra uma educação de qualidade, é necessário a valorização do professor que atua nas unidades prisionais, bem como que se ofereça formação continuada ao docente.

Sobre a formação para a atuação na EJA, Ribeiro (1999) discute a necessidade da constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico, integrado a uma problemática mais ampla, a partir da construção da identidade dessa modalidade educativa, o que requer uma formação específica para os professores. Para Ribeiro (1999), é necessário abranger na formação inicial e continuada dos professores a dimensão política de sua atuação, articulando uma formação integral e plena, em que se dirija a ação pedagógica para o tempo presente, compreendendo o contexto social em que os jovens e os adultos estão inseridos, a fim de dar significado e sentido à educação escolar, fortalecendo a criticidade do processo educativo. Tal aspecto se constitui como elemento essencial para se refletir sobre a formação dos professores que atuam nas escolas nas prisões.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2011.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 04, de 9 de março de 2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. (2014). **Levantamento nacional de informações penitenciárias INFOPEN** - junho de 2014. Ministério da Justiça, Governo Federal, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set. /dez. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis/RJ: Vozes. 38. ed, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Educação Prisional: o problema do ponto de vista do currículo. **Salto para o Futuro**, Boletim 06 EJA e educação prisional, Brasília: MEC/ SECAD, p. 34-43, maio, 2007.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes. Proposta pedagógica EJA e educação prisional educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. **Salto para o Futuro**, Boletim 06 EJA e educação prisional, Brasília: MEC/ SECAD, p. 03-13, maio. 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rabello; SARTI, Flávia Medeiros. (org.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 37 – 70.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”**: necessidades de formação continuada. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A.; ONOFRE, E. M. C. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdufsCar, 2011, p. 131-146.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos**: Possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo. 2001.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O ofício do professor: As ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos**. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente:** posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

RESENDE, Selmo Haroldo de. **Vidas condenadas:** o educacional na prisão. Tese de Doutorado, Programa de Educação (História, Política e Sociedade), da PUC de São Paulo, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n.69, p. 184-201, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007, p. 94 – 103.

SÃO PAULO (Estado), **Decreto nº 56.800, de 2 de março de 2011**, Institui Grupo de Trabalho para desenvolver estudos e propor políticas e ações voltadas para a educação no Sistema Prisional do Estado de São Paulo, 2011. Publicado na Casa Civil, aos 2 de março de 2011. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-56800-02.03.2011.html> >. Acesso em 05 mai. 2016.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho Docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-013-1

