



## EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR EDUCADORAS PRESAS: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Marieta Gouvêa de Oliveira Penna**  
*Universidade Federal de São Paulo*

**Andressa Baldini da Silva**  
*Universidade Federal de São Paulo<sup>1</sup>*

### **Resumo**

Apresenta-se, neste artigo, resultado de pesquisa com educadoras presas, com objetivo de travar discussão sobre a formação em serviço por elas recebida, relacionando-a a aspectos de sua prática docente e da construção de sua identidade como educadoras. A coleta dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com a equipe técnica da Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (gerente regional, supervisor e monitora orientadora) e com duas educadoras presas. Os referenciais teóricos utilizados para a compreensão da formação em serviço recebida pelas monitoras, dos saberes por elas mobilizados em suas ações docentes e de aspectos de sua identidade como educadoras são Maurice Tardif e Carlos Marcelo Garcia. Foi possível evidenciar fragilidades na formação das educadoras presas, que não possuem a formação inicial exigida para o exercício da docência. Ao serem formadas no exercício da função, não encontram espaço para significar sua prática pedagógica, pautada em modelos que adquiriram quando alunas e na qual se destaca seu empenho pessoal.

**Palavras-chave:** Escola na prisão; Educadoras presas; Saberes docentes.

---

<sup>1</sup> Trata-se de pesquisa de Iniciação Científica, que contou com financiamento do CNPq.

## **TEACH ACTUATIONS INSIDE PRISON BY FEMALE PRISONERS EDUCATORS: FORMATION AND EDUCATIONAL PRACTICE**

### **Abstract**

This paper presents the result of a research with female imprisoned teachers, with the aim of discussing the service formation they receive, relating it to THE aspects of their teaching practice and professional identity. The data were collected through interviews formerly prepared with the technical staff from Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (regional manager, supervisor and monitor) and two imprisoned teachers. The theoretical references used to understand their formation, knowledge and actions were Maurice Tardif and Carlos Marcelo Garcia. It was possible to evidence the weaknesses of their formation, once these imprisoned teachers haven't received the necessary formation to teach. Since they only learn it during the practice, they don't have the chance to improve their teaching practice, based on models they used to have when they were students and which shows their personal effort.

**Keywords:** school in prisons, female imprisoned teachers, teaching knowledge.

## 1. Introdução

Neste artigo, apresenta-se discussão sobre a formação em serviço recebida pelas educadoras presas que atuam em escola situada no interior de uma penitenciária, relacionando-a a aspectos de sua prática docente e da construção de sua identidade como educadoras. Tem-se por objetivo ampliar a compreensão sobre o exercício da docência nas prisões para, entre outras questões, contribuir com a reflexão sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos educadores que atuam nesse ambiente. Além disso, a pesquisa traz elementos para ampliar compreensão sobre o papel da educação escolar num estabelecimento penitenciário.

Cabe destacar, já no início deste artigo, que, quando da realização da pesquisa<sup>2</sup>, as aulas nas escolas situadas no interior das penitenciárias paulistas eram ministradas por educadores presos, escolhidos entre a população carcerária. A exigência para sua contratação era ter Ensino Médio completo, ou seja, não era exigida a formação inicial indicada para a docência. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — 9394/96 (BRASIL, 1996) —, tal formação deve se dar preferencialmente em nível superior, em cursos de Licenciatura, admitindo-se a formação em nível médio na modalidade Normal para se lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. A proposta de discutir a formação e as práticas pedagógicas de tais educadoras, bem como os saberes mobilizados em suas ações deve-se ao fato de que, apesar de não serem formadas para a docência, elas, como tantos outros professores leigos que ministram aulas no Brasil<sup>3</sup>, exercem a função de professor e se veem como professoras.

---

<sup>2</sup>A partir da promulgação das Diretrizes para a educação nas prisões em 2010, essa questão passou a ser revista no estado de São Paulo. No início de 2013, foram abertas inscrições no site da Secretaria da Educação para a seleção de professores para ministrar aulas nas prisões, o que pode ser verificado em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-abre-inscricoes-para-docentes-interessados-em-lecionar-em-unidades-prisionais>.

<sup>3</sup>De acordo com dados do MEC (BRASIL, 2009) em 2007, 6,3% dos professores brasileiros não possuíam habilitação para a docência.

Para explorar tais aspectos nos valem de dois autores, a saber, Maurice Tardif e Carlos Marcelo Garcia. Marcelo Garcia (1999) apresenta conceito ampliado de formação para a docência, destacando-a como processo que se inicia já na escolarização básica, antes mesmo do preparo profissional. Segundo o autor, essa formação compreende quatro fases: 1) a fase pré-treino— momento em que os futuros professores, ainda crianças, incorporam modelos e crenças sobre a docência; 2) a fase da formação inicial para o ingresso na profissão; 3) momentos de socialização profissional, quando ocorrem as aprendizagens práticas; 4) os processos de formação continuada. De acordo com o autor, diferentes estudos têm apontado para a força de crenças e concepções acerca da escola e do trabalho docente adquiridas ao longo da trajetória de escolarização dos professores, especialmente em sua formação básica, e que não são rompidas nos momentos de formação inicial, ou seja, quando o indivíduo está se preparando para ser, ele também, um professor. Assim, segundo o autor, essas crenças e concepções, aliadas às relações que cada indivíduo estabeleceu com o conhecimento ao longo de sua trajetória de escolarização, passam a compor as práticas pedagógicas dos novos professores, e as imagens construídas sobre si mesmos, que compõem sua identidade e trazem consequências para sua prática pedagógica, guardam estreitas relações com imagens acerca da escola e da docência construídas quando eram alunos. (GARCIA, 1998).

Como já apontamos, as educadoras que atuam na penitenciária paulista investigada não possuem formação inicial para o magistério, sendo formadas no próprio exercício da função. Tendo como referência Garcia (1998), partiu-se do suposto que tais educadoras carregam consigo representações acerca do trabalho do professor adquiridas ao longo de sua trajetória como alunas, e que, portanto, é dessas representações que se compõem suas práticas docentes, de forma ainda mais acentuada se considerarmos a ausência de formação inicial, que poderia propiciar reflexão sobre as citadas representações.

De todo modo, Garcia (1991), aponta igualmente que muitas vezes a formação inicial não é suficiente para romper com tais representações. Além das questões relacionadas às discussões sobre formação e exercício docente, nesta pesquisa, é preciso considerar que tais educadoras atuam no contexto prisional. A prisão é uma instituição total (GOFFMAN, 1999) e todas as atividades que ocorrem em seu interior necessitam ser compreendidas marcadas por tal singularidade. Como afirma Penna (2003, p.2), “a prática pedagógica do professor não se desconecta do contexto social no qual está inserido, fazendo-se necessário buscar-se a compreensão das condições em que ocorre”. A literatura acadêmica tem buscando entender a questão da educação escolar para sujeitos aprisionados<sup>4</sup>. Nesse sentido, é importante destacar que as pesquisas sobre a temática têm indicado que a escola é valorizada no ambiente prisional, sendo considerado o melhor lugar para se estar, onde as relações são distendidas e onde é possível ao preso reconstituir sua cidadania. Além disso, a educação escolar está associada a possibilidades, despontando como espaço de reconstrução da identidade do homem aprisionado. No que diz respeito aos professores, explicitam a necessidade de formação que abarque tal especificidade.

Neste artigo parte-se da compreensão que a educação escolar nas prisões necessita ser considerada como direito, previsto pela Lei de Execução Penal Brasileira (BRASIL, 1984) e sintetizado na Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1988). Em 19 de maio de 2010 foi 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 nos estabelecimentos penais, expressando necessidade de se estimular oportunidades de educação àqueles que se encontram nessa condição. Após a divulgação das Diretrizes, foi

---

<sup>4</sup>Ver, entre outros, Onofre (2007a) e Lourenço e Onofre (2012).

criado, em São Paulo, um Grupo de Trabalho para tratar de sua implantação, propondo políticas e ações voltadas à educação prisional. (SÃO PAULO, 2011a). Em agosto de 2011 foi publicado o Programa de Educação nas Prisões (SÃO PAULO, 2011b), segundo o qual a educação é um meio efetivo para recuperação do preso e para a sua ressocialização (SÃO PAULO, 2011b). O documento institui o Programa de Educação nas Prisões (PEP), com a finalidade de oferecer Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante e Superior aos presos (SÃO PAULO, 2011b). O PEP será desenvolvido por meio de parcerias entre as Secretarias da Administração Penitenciária, da Educação e de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Uma das questões que está sendo debatida é a necessidade de se contratar professores com a formação inicial exigida para o exercício da docência.

Até o momento da realização da coleta de dados para a pesquisa, que se deu em maio de 2002, não haviam sido implantadas as mudanças previstas no estado de São Paulo, e a educação escolar estava a cargo da Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP). Criada em 1976 e atualmente vinculada à Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), a FUNAP tem por objetivos promover a recuperação social de homens e mulheres presos e a melhoria de suas condições de vida por meio do trabalho e da educação, além da promoção de projetos que visem à reinserção social do egresso. O programa de educação por ela coordenado é responsável pelas atividades escolares desenvolvidas nos estabelecimentos penais do estado. O quadro de educadores da FUNAP é composto por monitores orientadores, que têm por função orientar e acompanhar o trabalho pedagógico nas escolas situadas nos estabelecimentos prisionais, bem como por educadores presos, contratados para ministrar aulas nas escolas, seguindo o princípio do educador popular, considerando a realidade de cada espaço prisional. Para a FUNAP, o fato de o educador preso ter o domínio da linguagem e da realidade dos detentos pode ser um facilitador do processo educacional

(FUNAP, 2011). No entanto, Penna (2003) indica que a opção pelo educador preso não foi uma escolha pedagógica, mas uma decisão relacionada a questões orçamentárias.

Os educadores presos são selecionados entre a população carcerária para ministrar aulas nas turmas de alfabetização e nas turmas correspondentes aos anos finais dos ensinos Fundamental e Médio. São formados e acompanhados pelos monitores orientadores, e se caracterizam como professores leigos, uma vez que não receberam formação inicial específica para atuarem como professores (PENNA, 2003).

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma penitenciária feminina do estado de São Paulo, situada na capital. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com duas educadoras presas que atuavam na penitenciária, onde são oferecidos cinco cursos: alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, inclusão digital e português para estrangeiras. Só conseguimos realizar as entrevistas com duas educadoras: uma que atuava numa das turmas do Ensino Fundamental I e outra que atuava no curso de Português para estrangeiras. A pesquisa só foi realizada com as duas educadoras presas, pois, não foi possível a obtenção da autorização judicial que permitisse a participação das demais educadoras da unidade<sup>5</sup>. Também foram realizadas entrevistas com a equipe técnica da FUNAP a fim de levantar dados sobre como se dá o processo de seleção, formação e acompanhamento das educadoras presas.

Na primeira parte do artigo apresentamos breve discussão sobre a educação escolar na prisão a fim de se compreender o contexto de trabalho das educadoras presas e os limites e possibilidades implicados em sua atuação. Depois, apresentamos o referencial teórico que norteou a pesquisa no que diz respeito aos questionamentos feitos, à coleta dos dados e às análises realizadas. Por fim, são apresentadas

---

<sup>5</sup>As pesquisas realizadas em estabelecimentos penitenciários em São Paulo devem ser submetidas ao Comitê de Ética da Secretaria da Administração Penitenciária, além da necessidade de autorização judicial.

análises feitas sobre a formação, aspectos da atuação e da construção da identidade docente das educadoras investigadas.

### **1.1. Educação escolar nas prisões**

Onofre (2007b, p.12), ao analisar a questão prisional, relata que “estas [as prisões] são caracterizadas como instituições disciplinares, à base da vigilância, violência e punição”. A escola dentro desse ambiente tão hostil configura-se de forma semelhante ao que encontramos fora dele no que diz respeito às práticas pedagógicas escolares, embora sejam estabelecidas em condições peculiares, sempre marcadas pelo ambiente prisional.

De acordo com Portugues (2001, p. 358) reabilitar e punir são as bases dessa instituição, “duas forças que disputam o controle e a prioridade na formulação das políticas públicas penitenciárias e na organização de seus procedimentos de gestão, que não podem prescindir uma da outra, sob o risco de ambas deixarem de existir.”. No entanto, o imaginário social gira em torno da contenção e punição da massa carcerária. Para o autor, todas as ações desencadeadas dentro desse tipo de instituição estão pautadas na punição, no controle e na vigilância. Nesse sentido, também Leme (2007, p. 113) destaca que “a prisão é um lugar de obediência, de domesticação do corpo, por excelência”. Assim, ao se considerar a prática docente estabelecida na escola na prisão, não se pode esquecer que na cadeia existem regras e condutas a serem seguidas, que dizem respeito à dinâmica coercitiva dessa instituição. As regras da cadeia não são as regras do “mundo livre”, e sim, regras voltadas para a punição, controle e segurança da massa carcerária. “A prisão é um espaço regido pela preocupação com a segurança” (TEIXEIRA, 2007, p. 18).

Goffman (1999), ao caracterizar a prisão como uma instituição total, diz que o que a tipifica é o fato de ser um local em que ocorre uma racionalidade do uso do tempo, implicando a administração formal de diferentes aspectos da vida das pessoas nela internadas e um corpo funcional hierarquizado, exercendo vigilância constante, com



uma forte tendência ao isolamento em relação à sociedade. O bem estar dos indivíduos isolados em seu interior não é o problema imediato a ser resolvido, mas a proteção da sociedade por eles ameaçada. Ao adentrar ao universo prisional, o detento passa a ter sua vida regida por um conjunto de normas e regras estabelecidas de cima para baixo, em que todos os aspectos de sua vida (como o dormir, o lazer, o trabalho e o comer) são realizados em um mesmo local, sob autoridade centralizada e obedecendo a um plano unificado, em conjunto com outras pessoas. Todas as necessidades essenciais das pessoas contidas em uma instituição total devem ser planejadas e controladas. Ainda segundo o autor, para que o indivíduo se submeta às ordens e comandos da equipe dirigente e seja mais facilmente administrável, uma série de estratégias para seu rebaixamento são desencadeadas, desde sua chegada à instituição até sua saída, com o objetivo de promover sua adequação às regras e normas da casa. Para se compreender a educação escolar nos ambientes prisionais é preciso considerar suas especificidades, mesmo porque, paradoxalmente, num espaço de tamanha opressão a escola é valorizada.

Nesse sentido, tornam-se relevantes as considerações elaboradas por Penna (2003), a partir de pesquisa realizada sobre a prática pedagógica do monitor preso<sup>6</sup>. A autora analisa que apesar da escola na prisão ser marcada pelas características específicas desse ambiente tão punitivo e repressor, o exercício da docência nesse espaço é valorizado pelos detentos e a escola é vista como o melhor lugar para se estar, na prisão. Assim, apesar do ambiente de violência e opressão que caracteriza a instituição penal, a escola na prisão se apresenta como uma possibilidade, obviamente que marcada pela lógica dessa instituição. De todo modo, se constitui como um local que representa “valor e possibilidade de resistência e, no limite, a possibilidade de formação.” (PENNA, 2003, p.144). Segundo a

---

<sup>6</sup>Hoje os monitores são chamados de educadores presos.

autora, quando há rebelião, a escola costuma ser preservada pelos detentos.

Em seu estudo, Onofre (2007 b) destaca que a escola na prisão deve ter por objetivo a promoção dos indivíduos, contribuindo para a configuração de sua condição de cidadania e para a ampliação de suas possibilidades de participação no mundo contemporâneo. O próprio texto das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010, p. 68) aponta para o fato de ser necessário que as escolas “nos estabelecimentos penais compreendam as reais necessidades do sujeito privado de liberdade e estejam voltadas para a garantia de direitos e de valorização à reinserção social”. Essa atuação docente certamente necessita ser realizada por indivíduos com formação adequada.

A educação escolar na prisão é, portanto, um direito do preso, que também é compreendido pelo próprio detento. Nesse sentido, Onofre (2007 b, p. 21) destaca a visão dos alunos presos: “a escola na prisão é apontada pelos alunos como um espaço fundamental para que se possa valer seu direito à cidadania, e aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido o mínimo de autonomia”. É nesse local, marcado por tensões e ambiguidades, onde a educação escolar necessita ser exercida como direito e como possibilidade de ampliação das oportunidades existentes na vida dos detentos, que as educadoras exercem o ofício docente — ofício esse a ser compreendido pelo menos em alguns de seus aspectos.

## **1.2 - Formação de professores, identidade profissional e saberes docentes**

As educadoras presas, como se disse, não foram formadas para o exercício da docência. O curso de formação inicial é espaço importante de formação da identidade docente e, portanto, as educadoras presas apresentam sérias lacunas nesse sentido.

Além disso, essa identidade também guarda estreitas relações com as imagens sobre a escola e sobre a docência que elas construíram enquanto alunas, e também com as relações que estabeleceram com o conhecimento ao longo de sua trajetória de escolarização. Garcia (2010) afirma ainda que tal identidade se constitui também no próprio exercício da função. Neste artigo, para a análise de aspectos das práticas pedagógicas, importa considerar os aspectos relacionados às representações sobre a docência estabelecidas quando as educadoras presas eram alunas, bem como as representações que construíram sobre si mesmas atuando como monitoras na prisão, momento em que desempenhavam o papel de professoras.

Segundo Garcia (2010, p. 13), a identidade docente configura-se vagarosamente e de forma pouco reflexiva, durante a formação e nos momentos de exercício profissional. O autor denomina tal fato de aprendizagem informal, pois “Os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais”. Segundo o autor, para se realizar uma análise da identidade docente é necessário levar em consideração o vínculo estabelecido entre os aspectos emocionais e cognitivos que influenciam no desempenho da função. Ainda, na perspectiva do autor, a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular produz efeito na forma como ensinamos. Essa é uma das chaves da identidade docente. No caso das educadoras presas, a relação com o conteúdo escolar se deu nos momentos de escolarização e no exercício da docência, com formação em serviço, o que compromete a relação que estabelecem com o conhecimento.

Para o autor, de modo geral, os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” fundamentais para o exercício da docência, configuram-se de forma isolada e desconexa nos professores, fator que deve ser considerado nos momentos de formação inicial. Garcia (2010) defende que a experiência não é sinônimo de formação. Podemos afirmar que isso se agrava no caso das educadoras presas,

que não receberam formação inicial para a docência e são formadas no próprio exercício da função.

Pelo que foi exposto até agora, é central para a configuração da identidade docente as relações que este estabelece com o conhecimento nos momentos de formação inicial e no exercício da docência. As monitoras exercem a função docente apenas a partir da formação em serviço, desenvolvendo suas habilidades como docentes na prática, que, por certo, fica prejudicada. Para se compreender a relação que os professores estabelecem com o conhecimento em sua prática pedagógica, tornam-se relevante as considerações elaboradas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Os autores analisam os saberes que envolvem a prática docente, sendo este um saber plural, formado por conhecimentos adquiridos por meio da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991), utilizam o conceito de “saberes da disciplina” para designar os saberes sociais que são ensinados aos professores nas instituições universitárias, nos momentos de formação inicial. Para o autor, os saberes da disciplina integram-se à prática docente por meio da formação inicial e continuada. Esse conhecimento não garante o exercício da docência, mas é fundamental para que o professor possa ensinar. No caso das educadoras presas, esses saberes foram adquiridos quando eram alunas da educação básica ou mesmo no seu percurso escolar, mas não incluiu a formação pedagógica.

Os autores também utilizam o conceito de “saberes da experiência” ao se referirem ao “conjunto de representações a partir das quais o(a) professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228).

Ao refletir sobre as relações existentes entre conhecimento e prática no exercício da docência, Garcia (2010) destaca que o conhecimento desenvolvido na prática é o que melhor caracteriza a profissão docente, tendo em vista, que esse conhecimento se refere à

busca do conhecimento na ação, ou seja, considera que aquilo que o professor conhece está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação prática. No entanto, tal relação com o conhecimento supõe a formação inicial, o que, no caso das educadoras presas, não existe, comprometendo sua atuação e suas possibilidades de reflexão. A prática não substitui a formação, mas é fundamental para que o professor reflita sobre os conhecimentos que possui e sobre como ensiná-los. Nesse sentido, a formação inicial exerce papel fundamental no que diz respeito à qualidade do trabalho docente, pois ela possibilita que essa reflexão aconteça. No caso deste estudo, ficam evidenciadas as fragilidades existentes na atuação das educadoras presas, principalmente, no que está relacionado à formação.

Compreender a construção da identidade docente em sua relação com os conhecimentos que possui e os com saberes que mobiliza em sua atuação é fundamental para se compreender como o professor organiza e desenvolve sua prática docente. Como se disse essa construção identitária, para Garcia (2010), se inicia durante o período em que o futuro professor ainda é estudante nas escolas, depois em sua formação inicial e, finalmente, durante todo o exercício da docência.

A identidade é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, pois se refere a um indivíduo socialmente situado (CALDEIRA, 2000). Essas duas dimensões da identidade não podem ser separadas, elas estão interligadas. A autora sustenta ainda que há dois elementos fundamentais na composição da identidade: o relacional e o contrastivo. Assim, “a identidade só se constitui na relação como outro e é nessa relação que começa o processo contrastivo” (CALDEIRA, 2000, p. 105). O elemento contrastivo é a diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defronta.

Para Caldeira (2000, p.105),

A identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movêdica e constitui-se num processo de construção/ desconstrução/ reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, portanto, de um processo de produção do sujeito historicamente situado.

Garcia (2010) igualmente reconhece a identidade docente como um processo individual e coletivo. O processo individual está ligado à história, à experiência e à trajetória de vida do docente. E o processo coletivo se refere ao contexto em que a atividade é desenvolvida.

A compreensão de que a identidade docente se constitui aos poucos e está profundamente relacionada à formação e à atuação dos professores foi fundamental para se investigar aspectos da formação e atuação das educadoras presas. Pois elas exercem a função de professoras a partir de formação e acompanhamento em serviço, tendo por base, como se verá, representações que carregam sobre a escola desde o tempo em que eram alunas.

### 1.3. Exercício docente na prisão por educadoras presas

Como se disse, foram duas as educadoras presas entrevistadas: Rosa e Samara<sup>7</sup>. Rosa atuava como educadora numa classe de ensino fundamental I, como professora polivalente. É natural de Portugal, tem 24 anos e, antes de ser presa, estava cursando o ensino superior em “Gestão do Desporto”. O ensino básico foi realizado em escolas públicas e a universidade em instituição particular. Rosa fala e escreve fluentemente português, inglês, francês e espanhol. Ela está presa desde junho de 2011. Samara — monitora no curso de Português para estrangeiras — é natural da Romênia, tem 31 anos e cursou o ensino superior em Administração de Empresas na África do Sul. Sua trajetória escolar foi em maior parte em instituição pública. Samara fala e escreve fluentemente português, inglês, romeno e espanhol, além de compreender holandês. Ela está presa há quatro anos e um mês.

Para acompanhar o trabalho das educadoras, a FUNAP conta com uma monitora orientadora contratada como estagiária, que cursa

---

<sup>7</sup>Os nomes foram trocados para preservar a identidade das educadoras.

Pedagogia em uma instituição particular. Sobre essa questão, Leme (2011, p. 248) esclarece que “Diante da impossibilidade de realização de novos concursos [...] e frente à “explosão” do número das unidades prisionais no Estado de São Paulo, a FUNAP optou por utilizar alunos universitários – na função de estagiários – por um período de dois anos.”

Nesse sentido, Cunha, por sua vez, (2010, p. 170) faz uma crítica à FUNAP:

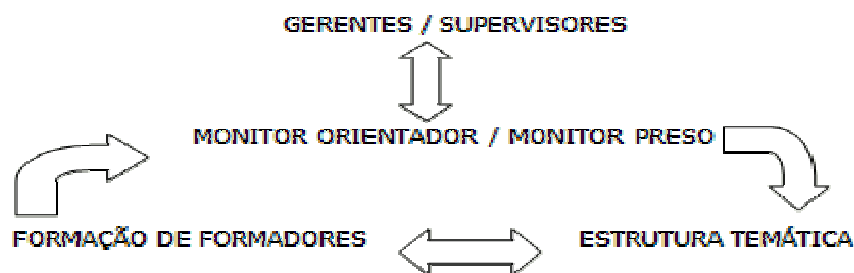
O que fica mais aparente nessa política é a redução de gastos, uma vez que essas reeducandas não possuem formação específica para o exercício, sua orientação é feita em duas horas diárias, por uma estagiária de nível superior contratada pela Fundação para coordenar o programa e ajudá-las na preparação das aulas.

No que diz respeito à equipe técnica da FUNAP, para que se possa compreender a formação e o acompanhamento oferecidos às educadoras presas é importante atentar para sua estrutura organizacional. Atualmente, o educador preso é responsável por lecionar em cursos de alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, também está a cargo do educador o planejamento das aulas, a avaliação e o acompanhamento de cada aluno. Além disso, cada unidade prisional tem sua especificidade, de modo que ocorre a contratação de um educador para o desenvolvimento específico de um projeto na unidade. Como já foi mencionado acima, na unidade prisional pesquisada acontece o projeto Português para estrangeiras. De acordo com informações obtidas no sítio da instituição, a estrutura está baseada em um tripé, como representado no organograma abaixo<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Fonte: sítio da FUNAP: <<http://www.funap.sp.gov.br>>, acesso em 10/04/2011.

## Estrutura de Organização FUNAP



De acordo com informações obtidas no sítio da FUNAP,

Os monitores orientadores são profissionais de educação responsáveis pela organização pedagógica das atividades, o que inclui a realização de formação pedagógica dos monitores-presos, o planejamento diário de atividades didáticas, o acompanhamento das atividades em sala de aula, a pesquisa documental e teórica, o registro e monitoramento das ações escolares (FUNAP, 2011).

Na entrevista realizada com a gerência regional responsável pela penitenciária investigada, foi questionado qual o papel do supervisor e da estagiária em relação às educadoras presas:

Na unidade, o Marcelo atua como supervisor da estagiária, orientando e coordenando as suas funções. Tem a função de coordenação pedagógica, formação das educadoras e elaboração de proposta de trabalho. O papel da estagiária é auxiliar na coordenação pedagógica, na formação das educadoras e na ajuda à elaboração de propostas de trabalho (Gerente Regional)

As educadoras são selecionadas e contratadas pela FUNAP. O primeiro passo é mostrar interesse pelo cargo, e para tanto são colados cartazes nos pavilhões informando que há essa vaga de trabalho na escola. As presas que se interessam pela vaga respondem um questionário e realizam uma prova, na qual são avaliadas em relação a conhecimentos básicos de Português e Matemática. Depois, são avaliadas em termos das habilidades didáticas que possuem: para uma das educadoras entrevistadas foi perguntado “como ela prepararia uma aula”, para outra educadora, foi solicitado que ela desse uma aula para a equipe de educação do presídio.



Ao perguntar à equipe técnica da FUNAP, sobre o que era fundamental que elas aprendessem antes de iniciar seu trabalho como educadoras, obtivemos a seguinte resposta, que revela aspectos da falta de preparo para o exercício docente:

*Em termos pedagógicos nada, é fundamental que haja um pouco de conhecimento e um bom relacionamento com as presas. Através das experiências do dia-a-dia e da orientação, elas vão aprendendo com a prática como se ensina, digo isso, porque não ensinamos nenhum método pedagógico (supervisor)(grifos nossos).*

Conforme Garcia (2010), o conhecimento da disciplina é fundamental para o exercício docente, porém, só ele não garante a qualidade do ensino. No caso das educadoras presas, como já se afirmou, elas sequer possuíam tal conhecimento de forma mais elaborada. De acordo com o autor, existem outros tipos de conhecimentos que são fundamentais para uma qualidade no ensino, tais como: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e ainda, de como se ensina. Pela resposta destacada acima, apenas os aspectos relacionados ao conhecimento dos alunos e ao conhecimento do contexto eram considerados. Por certo, um bom relacionamento com as presas é importante para a condução das atividades pedagógicas, mas só isso não é o bastante. Para que a educação como direito possa se efetivar na escola prisional é preciso considerar a necessidade de se ampliar a formação de seus educadores.

Ao não possuírem formação específica para a docência, a aprendizagem dos conhecimentos específicos a serem ensinados às suas alunas ocorreu quando estavam cursando a educação básica ou os cursos superiores pelos quais passaram. O mesmo ocorreu com o conhecimento sobre como se ensina, adquirido apenas a partir de modelos vivenciados com seus antigos professores. Nesse sentido, vale lembrar que para Garcia (2010), a experiência não é sinônimo de formação, seja a experiência adquirida na atuação como professor, seja a experiência adquirida como aluno. Essa experiência, para ser formativa, necessita passar por processo de reflexão, potencializado

por capital de conhecimentos sobre fenômenos educacionais adquirido em momentos de formação sistemática, inicial e continuada.

Como se disse, na penitenciária investigada, as educadoras presas assumem o papel de professoras e são formadas em serviço, por meio do acompanhamento oferecido por uma estagiária da FUNAP, que exerce papel de monitora orientadora. É notável a importância de sua atuação frente às educadoras presas, uma vez que é o único apoio que possuem. Pelo que foi possível constatar por meio das entrevistas, as educadoras e as alunas desabafam seus problemas com ela, procuram sua ajuda, respeitam suas opiniões e a identificam como coordenadora da escola. Em uma das fala Samara destacou que

Quem me dá apoio é a *coordenadora da escola* que é a D. Denise. A D. Denise sempre acompanha as aulas, ajuda quando necessitamos. Os temas, os planejamentos, o apoio é da D. Denise *como coordenadora*. É uma pessoa boa (sic) (grifos nossos).

De todo modo, com as entrevistas foi possível perceber a fragilidade da formação oferecida pela FUNAP, pois se o apoio é fundamental, também é fundamental o acesso e o conhecimento de saberes específicos relacionados ao exercício docente. Sequer a monitora orientadora possuía formação para desempenhar o papel de uma coordenação pedagógica. Além disso, se as educadoras recebem apoio da estagiária, falta apoio do Grupo Escola na unidade, ou seja, da equipe da penitenciária responsável pelas atividades escolares. Em nenhum momento das entrevistas as educadoras se referiram a algum apoio recebido por parte de algum funcionário desse departamento. A única pessoa referida, no sentido de apoio, acompanhamento e formação foi a estagiária da FUNAP.

Como já dissemos, constatou-se, por meio da pesquisa, que as educadoras aprendem o exercício da função docente na prática, sem terem passado por formação inicial, e é dessa forma que desenvolvem sua atuação. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 228) utilizam o conceito de “saberes da experiência” para designar o “conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos ao quadro da prática da

profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos”. No entanto, para os autores, os saberes da experiência atualizam os saberes adquiridos nos momentos de formação inicial, o que não é o caso das educadoras, que desenvolveram seus saberes da experiência a partir das orientações da FUNAP, tendo por base os saberes adquiridos quando eram alunas. Isso demonstra, mais uma vez, as fragilidades encontradas em seu trabalho como educadoras, no momento em que desempenham o papel de professoras.

Segundo informações obtidas com as entrevistas, a formação em serviço oferecida pela FUNAP ocorre da seguinte forma: a monitora orientadora (estagiária da FUNAP) é encarregada de “passar” a formação para presas a partir de formação e instruções recebidas da FUNAP, por meio do supervisor responsável por aquela unidade prisional. Essas orientações, em parte, provêm da discussão de alguns textos, cujas leituras são estabelecidas pelo Grupo de Trabalho responsável pela implantação das Diretrizes para a educação de jovens e adultos presos no estado de São Paulo. Esses encontros de formação do Grupo de Trabalho são organizados pela Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) e pela FUNAP e ocorrem uma vez por mês.

Trata-se de iniciativa que visa estabelecer certa unidade nos presídios de São Paulo, a partir de alguns princípios norteadores. De acordo com a equipe técnica da FUNAP, geralmente os textos são fotocopiados e entregues às educadoras para serem lidos e, após a leitura, elas fazem uma discussão, orientada pela estagiária. As educadoras relataram que os textos são trazidos a elas, mas em nenhum momento, falaram sobre discussão dos mesmos<sup>9</sup>. A leitura desses textos deveria subsidiar a formação em serviço das educadoras presas, o que poderia ser bastante interessante, desde que de fato ocorressem momentos de debates com elas. As educadoras presas

---

<sup>9</sup>No momento da realização das entrevistas, o texto indicado para leitura nas escolas pelas educadoras era: Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade, da editora Cortez, de autoria de Terezinha Azerêdo Rios.

relataram a ocorrência de poucos momentos de formação coletiva na escola, destinados mais ao recebimento de instruções do que à discussão e reflexão.

Ainda de acordo com informações obtidas com a equipe técnica, a FUNAP possui um Projeto Político Pedagógico, que atualmente está em discussão. Nele é destacado que “o estudo e aprendizagem ocorrem em função de temas/subtemas estabelecidos como importantes e significativos”; estes temas são definidos para cada semestre nos encontros de formação acima mencionados, do qual toma parte a equipe técnica. Em fevereiro foi decidido que, para o primeiro semestre de 2012, o eixo temático seria “Trabalho, Cultura e Identidade”. A partir de tal eixo, a equipe regional tem autonomia para trabalhar subtemas, de acordo com a singularidade de cada unidade. Na FUNAP não há um currículo definido, apenas existe o Projeto Político Pedagógico.

No que diz respeito, ao planejamento das aulas, as educadoras relataram que o planejamento era quinzenal e individual; ao perguntarmos se existia algum tipo de orientação para que elaborassem seus planejamentos, obtivemos de Rosa a seguinte resposta: “Não, faço sozinha. A D. Denise explica no início, depois, faço sozinha. O método é igual, aí faço como ela ensinou (sic).”

Quando perguntadas sobre reuniões de planejamento as respostas diferem entre si. Enquanto Rosa relata que não há reunião de planejamento, Samara relata que, pelo menos uma vez por mês, ocorre discussão sobre os temas das aulas. A equipe técnica da FUNAP informou que uma vez por mês ocorrem, nas escolas nos presídios, reuniões para o planejamento escolar. Em relação às turmas, cada educadora é responsável por duas turmas, cada uma com 20 alunas em média.

Conforme já informado, as educadoras não possuem formação inicial, sendo formadas no exercício da docência, e nesse sentido, a construção da sua identidade como professoras se vê comprometida, não sendo possível a construção de uma identidade profissional, o que

por certo lhes dificulta lidar com estereótipos presentes nas representações que possuem sobre o que é um bom professor.

De acordo com Caldeira (2000), a identidade docente constitui-se em um processo de construção / desconstrução / reconstrução permanente. A história familiar e a trajetória escolar e profissional dos professores são importantes para construção dessa identidade, e foi possível identificar nas falas das educadoras, que elas se valeram de antigos professores para, em alguns aspectos, pautarem sua atuação como docentes.

As marcas das trajetórias de escolarização estavam presentes na vida das educadoras e em sua atuação como professoras. Conforme os depoimentos colhidos, as duas foram boas alunas e não repetiram nenhum ano e suas famílias sempre incentivaram os estudos, mostrando relação de respeito e admiração por seus professores. Para Caldeira “a identidade só se constitui na relação com o outro e é nessa relação que começa o processo contrastivo.” (2000, p. 105). Uma das educadoras (Samara) fala de uma professora que marcou sua trajetória escolar: “Minha professora de Inglês sempre dava força para ‘nóis’. Ela repetia várias vezes. Sempre motivou ‘nóis’ a ir para frente e estudar”(sic).

Os professores pelos quais as educadoras passaram se tornaram modelos de atuação, no entanto, sem a possibilidade de reflexão sobre tais modelos. É importante ainda ressaltar que a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular produz efeito na forma como ensinamos nossos alunos. Isso ficou claro nas falas da Samara, ao destacar a professora e disciplina que marcaram sua trajetória, qual seja, a de Inglês. No curso que ela leciona todas as suas alunas falam inglês, de certa forma, ela mantém o contato permanente com a língua. Também, pudemos observar a diferenciação que as educadoras estabelecem sobre a educação escolar no Brasil e a que receberam em seus países de origem. Em diversos momentos elas falavam: “lá em Portugal é diferente” e/ou: “eu acho que isso não

existe no Brasil”. Isso estava claro quando elas se referiam aos passeios escolares que faziam, e aos lugares que eram visitados:

Eu fiz muitos passeios com a escola [...] Na escola, eu lembro de ir a museus, fomos em um estação de tratamento de resíduos de água, lá em Portugal chama-se ETAR, aqui eu não sei como fala. Íamos ao cinema como atividade lúdica. Também no Zoológico (Rosa) (sic).

Íamos nas montanhas. Aqui eu vejo que é diferente, vejo nas notícias, as meninas contam. Íamos nos museus, explicavam sobre as culturas, quem fez, de sexta até segunda [...] Íamos nas sexta-feira, passávamos o final de semana lá e voltávamos na segunda-feira (Samara) (sic).

Em que pese à importância das lembranças, cabe perguntar se tais educadoras conhecem as formas como o ensino está organizado no Brasil. Como se disse, são atuações pautadas na memória e que não puderam ser significadas pela formação inicial. Recebem formação em serviço, mas que se dá no vazio, sem que elas possam refletir sobre suas ações, mesmo com toda a boa vontade que foi possível identificar em seus depoimentos.

Sobre a formação em serviço, Aquino e Mussi (2001) apresentam algumas conclusões de uma investigação realizada junto a professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que tinha por objetivo compreender o processo de formação por eles vivenciado. Os autores discutem a importância da prática reflexiva, desenvolvida em momentos de formação de professores em serviço, no sentido de se fortalecer as práticas docentes. No entanto, tais análises dizem respeito a professores que haviam passado por formação inicial. As considerações dos autores são relevantes para ajudar a compreender o fato de, em nenhum momento, as educadoras se referirem a uma prática reflexiva, até mesmo porque não possuíam elementos para tal. Perrenoud (1999) defende que prática reflexiva e a formação crítica devem ser entendidas como orientações prioritárias da formação de professores. Além da ausência da formação inicial, cabe destacar que na prisão há pouco espaço para reflexão e autonomia, estabelecendo

um limite para a educação que ocorre nesse lugar, agravando as dificuldades das educadoras no que diz respeito a pautarem sua atuação por uma prática reflexiva. Trata-se de ambiente de extrema opressão, sempre pautado pela disciplina e vigilância. Os limites implicados na atuação das educadoras presas e relacionados à sua formação podem estar contribuindo para que se torne ainda mais difícil constituir a escola como um espaço de conscientização na prisão. Se isso já é difícil na escola fora das prisões, esse fato se agrava nesse ambiente de tensão.

### Considerações Finais

Buscamos nesse artigo, refletir acerca de aspectos da formação e atuação de educadoras presas no exercício de suas funções e as atribuições como docentes. Mesmo marcada pelas contradições presentes na prisão, foi possível identificar, na fala das educadoras, que a escola prisional configurava-se, em alguns aspectos, a partir da mesma lógica que a escola fora das grades e um dos exemplos diz respeito às avaliações. As educadoras presas avaliam os seus alunos por meio de provas, e as próprias educadoras são avaliadas o tempo todo, por meio da estagiária da FUNAP, expressando aspectos da cultura escolar. Apesar de estar na prisão, trata-se da atividade escolar, com características muito similares à da escola da rua. Por isso mesmo, identificamos a atividade das educadoras como atividade docente, apesar de não serem formadas para tal.

No entanto, ao mesmo tempo em que se pode identificar a atividade escolar, também foi possível evidenciar as marcas que a prisão acarretada tanto no exercício da docência quanto na escola, marcas essas pautadas pela violência, disciplina, opressão e segurança que compõem essa instituição. As presas fazem o que podem para exercer a função de educadoras, configurando suas ações a partir de seu empenho e de suas crenças pessoais.

Nota-se a visão romântica que as educadoras presas têm sobre a escola, que se apresenta como a “salvação de todos os males sociais”, ou seja, a educação se configura por meio do discurso ideológico da redenção dos problemas sociais e como possibilidade de ascensão social. Não se estabelece uma reflexão sobre a estrutura social e nem sobre os modelos econômicos, sociais e políticos vigentes, que estabelecem enorme desigualdade social. No depoimento das educadoras presas ficou clara a culpabilização dos sujeitos por suas ações e, ao mesmo tempo, a rejeição à qual estão submetidas; em todos os momentos estas relataram o “sonho da liberdade” e a necessidade de se “construir uma vida melhor lá fora”. Mais do que a imposição do Estado e das grades, essas mulheres, contidas no ambiente do cárcere, o tempo todo se veem como merecedoras de tal punição.

Um dos aspectos de destaque da pesquisa diz respeito às fragilidades presentes na atuação pedagógica e na construção da identidade docente das educadoras presas, bastante comprometida em função de não possuírem formação inicial e pela precária formação em serviço recebida. Foi possível destacar que as educadoras presas aprendem a serem professoras na prática, mobilizando aprendizagens adquiridas, sobretudo, a partir de modelos de docência que aprenderam quando alunas. Como não possuem formação inicial, a identidade docente vai sendo construída no exercício da função, o que dificulta o trato com estereótipos presentes nas representações que possuem sobre o papel da escola, sobre o que é um bom professor e sobre as formas como devem atuar.

Foi possível constatar que grande parte das ações docentes das educadoras presas era pautada em lembranças que possuíam de seus professores, do tempo em que eram estudantes. Tais lembranças influenciam na forma como lidam com os conteúdos escolares, na forma como conhecem uma determinada disciplina ou área curricular, e, ainda, em suas práticas pedagógicas. As educadoras são formadas no próprio exercício da docência sem, contudo, encontrarem espaço



para significar suas práticas pedagógicas, pautadas em modelos que adquiriram quando alunas, e na qual, como já afirmado, se destaca seu empenho pessoal. Considera-se, no entanto, que apenas o empenho pessoal não é suficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que viabilize o ensino dos conteúdos escolares, cerne da atuação docente.

O fato de as educadoras partirem da mesma condição de detentas que suas alunas traz algumas vantagens, pois conhecem o ambiente prisional, o que indica a necessidade de, ao se contratar professores formados para exercer a docência na prisão, se estabelecer um plano de formação em serviço que abarque a especificidade de tal ambiente. Essa questão necessita ser enfrentada, ou seja, para que de fato a educação nas prisões se efetive como um direito, é necessário investir na formação dos educadores que ali atuam, respeitando-se o que exigido em termos da formação inicial e traçando esforços para o desenvolvimento de formação em serviço. Se o conhecimento do contexto é importante, também é importante o conhecimento dos conteúdos escolares e dos conteúdos pedagógicos. Trata-se da necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem a contratação de professores com a formação exigida para esse profissional, o que se espera com a publicação do texto das Diretrizes e a criação do grupo de trabalho em São Paulo.

Para finalizar, cabe destacar que, nas últimas décadas, o sistema prisional feminino brasileiro vem sofrendo um aumento considerável no número de atendimento, apesar de ainda ser inferior ao dos homens presos. Contudo, não há políticas específicas ao atendimento das mulheres presas, as instalações muitas vezes não são adequadas para recebê-las. Do mesmo modo, no que diz respeito às pesquisas acadêmicas, pouco se tem estudado sobre a educação escolar de mulheres detentas. Tais mulheres tornam-se invisíveis. O fato de já carregarem as marcas históricas e sociais de serem mulheres se soma ao estigma de se encontrarem encarceradas. A fala da

educadora presa é carregada do estigma social, ao mesmo tempo em que é notável a sua esperança:

Acima de tudo são mulheres e não são inferiores ou superiores a ninguém. [...] Agora, temos uma presidenta mulher aqui, que elas consigam ter um cargo importante, *que elas se veja como mulher, as vezes isso é esquecido aqui dentro* (Rosa) (sic) (grifos nossos).

Além das questões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelas educadoras presas pelo fato de não possuírem formação para a docência, a falta de investimentos e recursos para as escolas, também é fator que merece destaque. Foi possível perceber que a educação escolar dos presos não tem sido tema prioritário quanto a elaboração de políticas públicas, mesmo após a promulgação das Diretrizes para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, estabelecida como direito.

## Referências bibliográficas

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: A proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.2, v. 27, p. 211 – 227, 2001.

BRASIL. **Lei de Execução Penal Brasileira**. Lei n. 7210, de 11/7/84, 1984.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998.

\_\_\_\_\_, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Resolução CEB/CNE n.2, de 25/10/2010.

\_\_\_\_\_, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro** – com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009.

CALDEIRA, A. M. Fragmentos da história de vida de uma professora: em busca de traços e processos constitutivos de sua identidade docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 32, p. 103 – 122, dez/2000.

CUNHA, E. L. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 81, vol. 30, p. 157-178, 2010.

FUNAP, SÃO PAULO. **Programas**. Disponível em <<http://www.funap.sp.gov.br/>> (acesso em 01/02/2011).

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 03, n.03, ago./dez. 2010, p.11-49.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 9, p. 51-75, 1998.

\_\_\_\_\_. Carlos. **Aprender a enseñar: um estúdio sobre el proceso de socializacion de profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones Del Ministério de Educación y Ciência: CIDE, 1991.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução: Dante Moreira Leite. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LEME, J. A. G. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, E. M. C. (org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007, p. 111 – 160.

\_\_\_\_\_. Analisando a “Grade” da “Cela de Aula”. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EduFSCar, 2011, p. 147 – 165.

LOURENÇO, A.; ONOFRE, E. M. C. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EduFSCar, 2011.  
ONOFRE, E. M. C. (org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007a. 160p.

\_\_\_\_\_. Escola na prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: \_\_\_\_\_ (org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCar, 2007b, p. 11-28.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, set/out/nov/dez 1999.

PORTUGUES, M. Educação de adultos na prisão. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2001.

SÃO PAULO. **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, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011**, Institui o Programa de Educação nas Prisões e dá providências correlatas, 2001b.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991 nº 4, p. 215-233.

TEIXEIRA, C. J. P. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. **Salto para o Futuro**, Boletim 06 EJA e educação prisional, Brasília: MEC/ SECAD, p. 14-21, maio 2007.