



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SOLANGE REGINA HOLANDA LASALVIA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM AMBIENTE
PRISIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL
IRMÃ DULCE**

RECIFE

2023

SOLANGE REGINA HOLANDA LASALVIA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM AMBIENTE
PRISIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL
IRMÃ DULCE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores e prática pedagógica.

RECIFE

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anáise de Santana Santos, CRB-4/2329

L338f Lasalvia, Solange Regina Holanda.
A formação Continuada docente em ambiente prisional: um estudo de caso na Escola Estadual Irmã Dulce. / Solange Regina Lasalvia. – Recife, 2023.
85 f.: il.

Orientadora: Márcia Regina Barbosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Professores- Formação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Detenção de pessoas. 4. Prisão. I. Barbosa, Márcia Regina. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-073)

SOLANGE REGINA HOLANDA LASALVIA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM AMBIENTE
PRISIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL
IRMÃ DULCE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Formação de professores e prática pedagógica.

Aprovada em: 29/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Valença da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

Prof.^a Dr.^a Rejane Dias da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta pesquisa a todas as alunas que passaram pela Escola Estadual Irmã Dulce, e que hoje estão livres das grades, assim como àquelas que ainda se encontram nas salas de aula na espera angustiante de ter de volta a liberdade perdida. Estudantes das mais diferentes idades, crenças, identidades, escolaridade e principalmente histórias de vida. Histórias que precisam ser contadas, e acima de tudo serem desveladas para além dos muros das prisões, para que alcancem os quatro cantos do planeta na perspectiva de que todos os seres humanos entendam, assim como eu não apenas entendi, mas aprendi, o quão temos de responsabilidade na promoção de uma sociedade justa, pacífica e democrática, e que para alcançar esse “sonho” necessitamos de pouco, simplesmente, desde a mais tenra infância termos a capacidade de enxergar e acolher o outro com humanidade.

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer, agradeço primeiramente a Deus, que na sua infinita bondade, me concedeu saúde para superar uma pandemia e hoje estar concluindo uma jornada de grandes desafios.

Agradeço aos meu pai (in memoriam) e a minha mãe que sempre fizeram esforços e sacrifícios para que eu continuasse estudando, não fosse a preocupação e o cuidado deles dois, hoje eu não estaria aqui concluindo essa etapa da minha vida acadêmica. Obrigada, pai de onde o senhor estiver, continue olhando por mim! E a senhora, mãe, que com noventa anos é mais saudável que muitos de nós! Amém.

Agradeço a Cacauzinha (in memoriam) que se aqui estivesse estaria vibrando com minha vitória. Ela que cuidou de mim desde a infância, não só de mim, mas de toda a família. Que estava sempre agradecendo a Deus por todas as nossas conquistas. Obrigada, Teca!

Agradeço a minha filha Raquel, que sempre me incentivou e mostrou que era possível chegar até aqui. Ela de quem muito me orgulho pela mulher que é, principalmente, pela sua inteligência, determinação e ética, que mesmo morando distante se preocupa tanto comigo que às vezes age como uma filha-mãe. Obrigada, amor meu!

Agradeço à minha irmã Sílvia e ao meu irmão Rinaldo, que nunca deixaram de estar ao meu lado desde criança, nas adversidades e alegrias. Tomando à frente para resolver qualquer problema e compartilhando as brincadeiras de rua. Obrigada, pelos belos e difíceis momentos que vivemos juntos!

Agradeço ao meu companheiro Adriano pelo incentivo para que eu continuasse a estudar, que sempre esteve e está comigo não importa o dia e a hora. Com sua paciência eterna, não larga a minha mão! Obrigada, amor!

Agradeço ao meu amigo Eudes, que acreditou que eu tinha potencial para enfrentar um mestrado e me incentivou a trilhar o caminho. Obrigada, compadre!

Agradeço a meu amigo Everton, pela sua preocupação, paciência e inteligência, segurando minha mão na construção dessa pesquisa durante todo o seu percurso, a quem eu carinhosamente chamo de anjo da guarda. Obrigada, meu querido!

Agradeço ao meu amigo Mesaque, por todo o cuidado, carinho e preocupação, me ajudando a compreender os passos da trajetória desse estudo. Obrigada, amigo!

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Márcia Regina Barbosa, pela grata oportunidade e grande desafio, sei que em nossas idas e vindas com esta pesquisa construímos um belo laço que foi além da academia. Obrigada, minha querida!

Agradeço, também, ao meu coorientador, Prof.^o Joaquim Luiz Medeiros Alcoforado, pelas contribuições que me ajudaram a enxergar meu objeto de pesquisa com maior clareza e com os pés mais fincados ao chão. Obrigada, professor!

Por fim, mas não menos importante, agradeço as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, suas aulas, conselhos e, até puxões de orelha, me colocaram nos trilhos de uma viagem acelerada, assustadora, porém, linda e poderosa. Mestres, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa de natureza qualitativa através de um estudo de caso teve como objetivo compreender as contribuições da formação continuada para os professores que lecionam na Escola Estadual Irmã Dulce, que se encontra inserida dentro da Penitenciária Feminina de Abreu e Lima – PE. Trouxe como objetivos específicos, identificar o perfil profissional dos professores que atuam na unidade; discutir como ocorre o processo de formação continuada dos professores; apurar a percepção dos professores quanto a importância do processo de formação continuada em sua atuação com sujeitos privados de liberdade; Em relação à metodologia, trata-se de um estudo exploratório descritivo, que utilizou como instrumentos para coleta de dados um questionário sociodemográfico, uma entrevista em profundidade, para além da análise de documentos que tenham relação com a formação continuada de professores e a EJA em ambiente prisional. Quanto aos sujeitos que participaram dessa investigação, entrevistamos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Irmã Dulce, num total de oito docentes. As marcas encontradas nos achados da pesquisa, apontam para a inexistência de uma formação continuada específica para o ingresso dos docentes em escolas situadas em ambiente prisional e que aqueles que adentraram o fizeram por livre escolha. Quanto à formação continuada de professores, os sujeitos afirmaram que as formações institucionais não privilegiam a EJA em espaço prisional, que há carência de formações, tanto da modalidade, como desta sendo trabalhada em um espaço repleto de especificidades. Já em relação às suas experiências formativas no dia a dia da sala de aula, os docentes demonstraram a construção e desenvolvimento de sentimentos como a empatia e humanização no seu fazer pedagógico. Desta feita, essa dissertação propõe uma nova proposta de formação continuada para os docentes que atuem em escolas situadas em estabelecimentos prisionais, na perspectiva de promover uma educação transformadora e emancipadora dos sujeitos privados de liberdade.

Palavras-chave: formação de professores; educação de jovens e adultos; sujeitos privados de liberdade; ambiente prisional.

ABSTRACT

The present qualitative research through a case study aimed to analyze the contributions of continuing education for teachers who teach at the Irmã Dulce State School, which is located within the Women's Penitentiary of Abreu e Lima - PE. It brought as specific objectives, to identify the professional profile of the teachers who work in the unit; to verify how the process of teachers' continuing education occurs; to determine the teachers' perception of the importance of the continuing education process in their work with subjects deprived of liberty; present possibilities aimed at improving the training of teachers who work in penal institutions. Regarding the methodology, this is a descriptive exploratory study, which used as instruments for data collection a sociodemographic questionnaire, an in-depth interview, in addition to the analysis of documents that are related to the continuing education of teachers and EJA in prison environment. As for the subjects who participated in this investigation, we interviewed teachers who work in Youth and Adult Education at the Irmã Dulce State School, in a total of eight teachers. The marks found in the research findings point to the lack of need for specific continuing education for teachers to enter schools located in a prison environment and that those who entered did so by free choice. As for the continuing education of teachers, the subjects stated that institutional training does not favor EJA in prison space, that there is a lack of training, both in terms of modality and in this area, which is full of specificities. In relation to their training experiences on a daily basis in the classroom, the teachers demonstrated the construction and development of feelings such as empathy and humanization in their pedagogical work. This time, this dissertation proposes a new proposal for continuing education for teachers who work in schools located in prisons, with a view to promoting a transforming and emancipating education for subjects deprived of liberty.

Keywords: teacher training; youth and adult education; subjects deprived of liberty; prison environment

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do aumento da população carcerária no Brasil.....	14
Figura 2 – População carcerária por gênero em Pernambuco	15
Figura 3 – População carcerária em atividades educacionais em Pernambuco.....	15
Figura 4 – Distribuição da EJA em fases em Pernambuco.....	37
Figura 5 – Relação entre a demanda educacional e a oferta – dados gerais.....	38
Figura 6 – Relação entre a demanda educacional e a oferta – dados gerais.....	38
Figura 7 – Triângulo da Formação	41
Figura 8 – Formação continuada no Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade do Estado de Pernambuco.....	57

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Relação dos estabelecimentos prisionais e as escolas que estão situadas nestes	33
Quadro 2 – Roteiro da entrevista em profundidade dividida em três blocos	63
Quadro 3 – Indicadores da Análise de Conteúdo categorial temática.....	65
Gráfico 1 – Anos de experiência dos docentes	67
Gráfico 2 – Distribuição dos docentes entre os módulos da EJA que ofertam na Escola Estadual Irmã Dulce	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 RELEVÂNCIA DO ESTUDO	18
1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	20
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	22
2.1 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL.....	22
2.2 A EJA EM AMBIENTE PRISIONAL	28
2.3 A EJA EM AMBIENTE PRISIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	32
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PRISÃO.....	53
4 METODOLOGIA.....	58
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	58
4.2 A DELIMITAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS	59
4.3 DANDO VOZ AOS SUJEITOS: A ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COMO TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS	61
4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO	64
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
5.1 PERFIL DOS DOCENTES PARTICIPANTES	66
5.2 UM SILÊNCIO ENSURDECEDOR: AUSÊNCIAS E CARÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA	69
5.3 UM GRITO SILENCIOSO: QUEM ESCUTA A PETIÇÃO SILENCIADA PELA MORDAÇA?	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	84

1 INTRODUÇÃO

O rastro de morte e destruição em decorrência da Segunda Guerra Mundial, no século XX, fomentou nos povos a necessidade de promoção da paz mundial. E um dos marcos históricos erigidos desse momento pós-guerra foi a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 24 de outubro de 1945, cuja finalidade é a manutenção da paz e o desenvolvimento da cooperação entre os povos.

Nessa perspectiva, em 1948, partindo do princípio universal de uma vida digna e pacífica para todos, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um documento que, pela primeira vez na história da humanidade, estabelece direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais às populações do mundo.

Diante desse marco, merece destaque a relevância da educação como direito humano, quando a DUDH prevê, nas premissas 1 e 2 de seu Art. 26, o direito de todo ser humano à educação e ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, assim como o direcionamento da educação para o fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e liberdades fundamentais, na perspectiva da paz entre os povos, conforme trechos de destaque:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...]. (ONU, 1948, grifo nosso)

Por conseguinte, com o advento da Declaração supracitada, surge a necessidade das nações (re)configurarem-se ao modelo de garantias fundamentais fixado mundialmente, onde o cenário do direito à instrução orientada para a formação humana passa a integrar diversos documentos legais, visto que muitas nações globais se tornaram signatárias de pactos, acordos e convenções que traziam em seu bojo tais direitos, dentre elas, o Brasil.

Assim, coadunando com o prescrito pela DUDH, o ordenamento jurídico brasileiro, visando garantir o direito de todos à educação, estabeleceu no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 que:

A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Fixando adiante, ainda, em seu Art. 208, inciso I, a abrangência da garantia à instrução aos sujeitos que, por alguma razão, não tiveram acesso à educação na idade dita própria (BRASIL, 1988), colocando no horizonte, portanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que, por seu turno, em observância à Carta Magna de 1988, seria fixada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e traz em seu corpo a educação enquanto um direito de todos e de dever do Estado e da Família.

Quanto à EJA, a LDBEN, em seu Art. 37, estabelece que a modalidade passa a ser “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996)

Destarte, além de reafirmar o direito de todo e qualquer sujeito, independente de suas diferenças e condições, à educação e apresentar a EJA enquanto modalidade que visa a educação ao longo da vida, a LDBEN reconhece e afirma a abrangência dos processos formativos, que podem ser desenvolvidos nos diferentes espaços, conforme fixa o Art. 1º da Lei: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996)

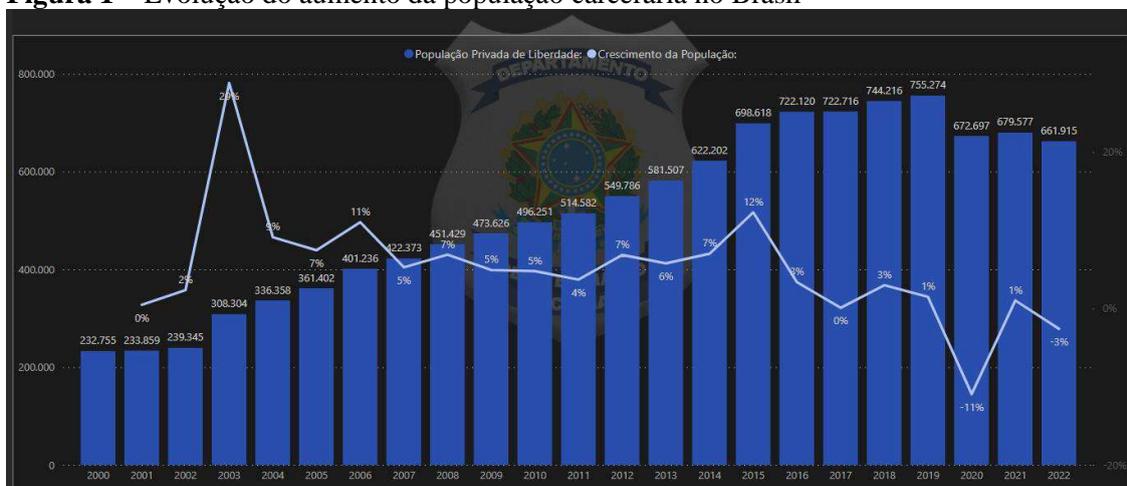
Diante desta realidade, consagrado o direito universal e nacional de todos à educação, que a escolarização de Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) passa a ser problematizada e ganha espaço no cenário nacional brasileiro, sendo a EJA a modalidade de ensino destinada a esse público, uma vez que, legalmente, é a organização educacional que atende pessoas que não tiveram acesso e/ou não concluíram seus estudos, bem como, conforme Carreira e Carneiro (2009), tendo em vista que a educação das Pessoas Privadas de Liberdade constitui-se em um direito como o de todo e qualquer ser humano.

Nesse sentido, a privação de liberdade dos sujeitos não estaria correlacionada à privação dos direitos humanos básicos de respeito e valorização à vida, tampouco à educação, uma vez que esta apresenta-se enquanto meio que viabiliza e promove a humanização dos processos de desenvolvimento humano e prepara os sujeitos para as relações sociais; por isso, indispensável ao processo de reinserção social daqueles que tiveram o cerceamento da liberdade em virtude de sentença condenatória por prática de delito.

Assim sendo, para além da previsão constitucional, outras normas passam a garantir ao recluso o direito à educação: a Lei nº 7.210/1984, Lei de Execução Penal (LEP); a Resolução nº 03 de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça; a Resolução CNE/CEB nº 02 de 19 de maio de 2010 que fixa as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade; o Decreto nº 7.626/2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, e outras tratativas que mais tarde serão abordadas.

Quanto à privação de liberdade, conforme dados da ferramenta de coleta de dados do sistema penitenciário brasileiro, SISDEPEN, o Brasil apresenta, hoje, a terceira maior população carcerária do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos e da China. Ao todo, são 837.443 Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), entre homens e mulheres. Desse total, recolhidas em celas físicas, há 654.704 PPLs nos estabelecimentos penais dos estados do país. Desse quantitativo, 626.005 são do público masculino e 28.699, do feminino, com uma faixa etária predominante de 25 a 29 anos, numa escala crescente desde o ano 2000 (SISDEPEN, 2022), conforme demonstra a figura 1:

Figura 1 – Evolução do aumento da população carcerária no Brasil



Fonte: SISDEPEN (2022)

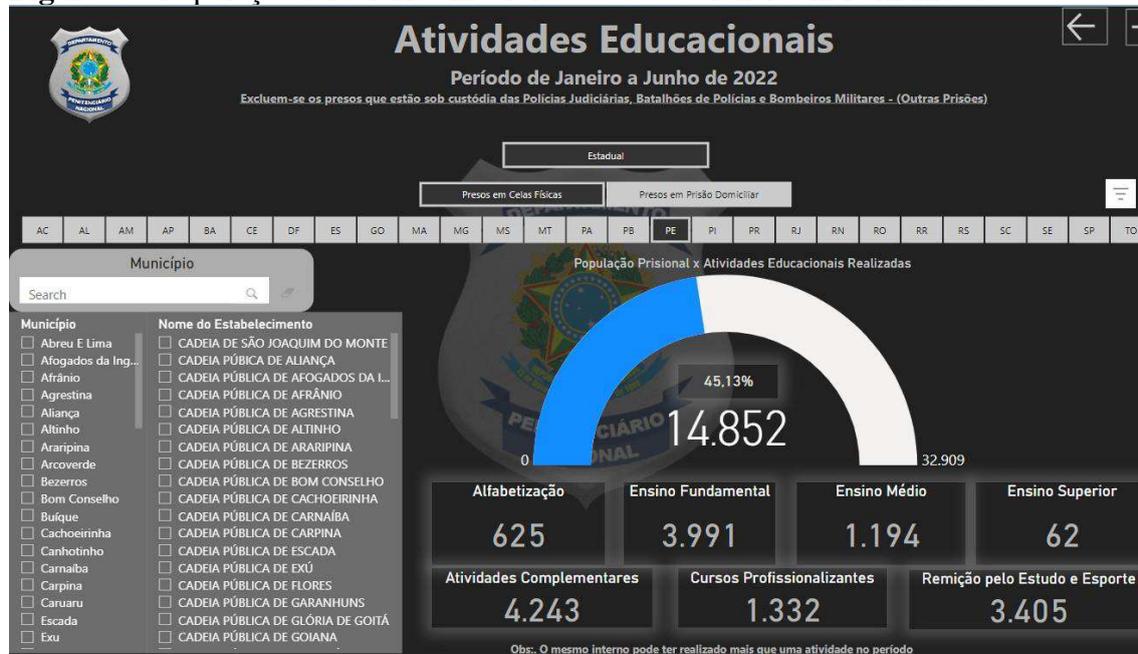
Dentro deste contexto, o estado de Pernambuco conta com um público carcerário na ordem de 32.909 pessoas, sendo 31.389 (95,38%) masculino e 1.520 (4,62%) feminino, contando com um quadro de 23 (vinte e três) unidades prisionais, com 20 (vinte) delas oferecendo o módulo educacional (SISDEPEN, 2022). Conforme demonstram as figuras 2 e 3 a seguir

Figura 2 – População carcerária por gênero em Pernambuco



Fonte: SISDEPEN (2022)

Figura 3 – População carcerária em atividades educacionais em Pernambuco



Fonte: SISDEPEN (2022)

E são nesses espaços, entre muros e grades, que, no decorrer das duas últimas décadas, as PPL vêm frequentando as escolas instaladas dentro dos estabelecimentos prisionais, na perspectiva de resgatar o processo educativo institucionalizado, a educação formal.

Quanto à educação nas unidades prisionais, Onofre e Menott (2016) apresentam a escola enquanto espaço que possibilita a ampliação da possibilidade de um novo direcionamento às trajetórias humanas dos sujeitos encarcerados. Segundo as autoras, “[...] a escola no interior das prisões pode ser uma ferramenta de reinserção social e de diminuição da reincidência criminal.” (ONOFRE; MENOTT, 2016, p. 150)

Diante disso, é conveniente observar que a organização das escolas e atuação dos atores escolares inseridos em unidades prisionais estão sob circunstâncias que os diferem daqueles das escolas “extramuros”, pois se encontram sujeitos às regras e orientações disciplinares próprias do cárcere, cujas bases são a vigilância, a violência e a punição enquanto eixos norteadores de seus processos corretivos.

Sob a óptica foucaultiana, as prisões possuem mecanismos internos de repressão e punição que ultrapassam o castigo da “alma”, investindo na regulação do corpo do detento pela coação, estimulada por uma educação total e reguladora de todos os movimentos do corpo (FOUCAULT, 2014). E a escola, enquanto um organismo vivo dentro dos espaços prisionais, não escapa ao *modus operandi* da organização do cárcere.

Diante e dentro desse panorama é que as escolas se situam em estabelecimentos prisionais, espaços onde se materializa, em respeito e observância às diretrizes e normativas que regulam os estabelecimentos penais, a convivência e trocas estabelecidas entre educandos privados de liberdade e professores. Em outras palavras, significa dizer que, além das normas de preceitos educacionais, os professores experimentam uma realidade permeada por regras e vivências características de um espaço carcerário.

Neste íterim, no entanto, as práticas pedagógicas docentes, dentro das unidades prisionais, podem conduzir os professores a representarem um instrumento de importante contribuição para a reinserção social do sujeito privado de liberdade, como afirma Silva e Silva (2021):

[...] é mister ressaltar a importância do/a professor/a no processo educacional, sobretudo, pelas implicações da sua atuação na construção de conhecimentos e de formação da cidadania de estudantes, pessoas em situação de privação de liberdade, com o propósito de contribuir com o retorno e convívio desses sujeitos na sociedade. (SILVA; SILVA, 2021)

Perante tal cenário é que evidenciamos a importância da formação continuada dos professores que atuam nas salas de aula dos estabelecimentos prisionais, considerando os obstáculos enfrentados por eles desde o momento que adentram nesses espaços, cumprindo regras e exigências específicas ao ambiente carcerário, a restrição do uso de determinados materiais didáticos e, por conseguinte, as especificidades das escolas dentro das unidades prisionais.

Deste modo, é mister pensar uma formação continuada específica para esse público docente que atua com sujeitos privados de liberdades. E mais: pensar a formação do professor que atua em escolas em estabelecimentos prisionais é, sobretudo, pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para Onofre e Menott (2016, p.157)

O professor que atua na escola do sistema prisional necessita de formação específica em EJA, além de formação continuada que contribua na superação dos dilemas vivenciados na prisão, para realizar sua tarefa docente em prol de uma educação emancipadora, que se propõe a procurar a emergência das consciências, objetivando a inserção crítica do sujeito na realidade.

E é considerando duas longas décadas de minha experiência como docente, atuando no serviço público pela Secretaria de Educação e Esporte do Estado de Pernambuco (SEE-PE) e de minha inserção em uma realidade escolar com estudantes privadas de liberdade, nos últimos seis anos, na função de gestora adjunta da Escola Estadual Irmã Dulce, localizada no interior da Penitenciária Feminina de Abreu e Lima (PFAL), que somos provocados a pensar a atuação docente com as estudantes, sobretudo quando somos estimulados pela carência de produção científica relacionada ao tema, o que nos desperta o interesse em investigar a temática da formação continuada de professores que lecionam em espaços prisionais no estado de Pernambuco.

Partindo dessa experiência, dos elementos teóricos e explanação até aqui realizadas, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da formação continuada para a atuação dos professores que atuam dentro de escolas situadas dentro do espaço prisional da Escola Estadual Irmã Dulce?

Diante de tal problemática, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as contribuições da formação continuada para os professores que lecionam na Escola Estadual Irmã Dulce, que se encontra inserida dentro da Penitenciária Feminina de Abreu e Lima – PE. E para alcançá-lo, como objetivos específicos, elencamos:

- a. Identificar o perfil profissional dos professores que atuam na unidade;
- b. Discutir como ocorre o processo de formação continuada dos professores;
- c. Apurar a percepção dos professores quanto a importância do processo de formação continuada em sua atuação com sujeitos privados de liberdade;

1.1 Relevância do Estudo

A formação aqui analisada é uma formação continuada que vai além da abordagem do caráter institucional, entendida, pois, enquanto as constantes trocas de experiências e reflexões oportunizadas aos professores que vivenciam o cotidiano do “chão da escola” intra muros. Importando lembrar que as Pessoas Privadas de Liberdade possuem, assim como os professores, suas histórias de vida, seus valores, sendo sujeitas ativas e reflexivas no processo educacional.

Assim sendo, a relevância da presente pesquisa para o campo educacional, em especial para a formação de professores ocorre dada a necessidade e urgência de se (re)pensar o ser e ação docente dentro do espaço carcerário, onde as escolas por seu “locus” e educandos com suas singularidades, podem nos levar a pensar em um processo de formação continuada dos professores específica daqueles que atuam em escolas situadas dentro da sociedade dos cativos.

Na intenção de ratificar a importância de nosso estudo procedemos a um levantamento da produção científica acerca da temática, que teve início analisando as produções científicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Repositório de Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco com uso dos descritores “EJA prisional” e “formação de professores”, identificamos uma lacuna nas pesquisas sobre a formação de professores para EJA no cárcere. Foram encontradas 31 pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES cujos temas discutiam a educação prisional, no entanto, após uma análise do conteúdo, apenas 03 dissertações tiveram aproximação com a temática desta pesquisa (MENDES, 2018a; SILVA, 2020, MENDES, 2018b). O lapso temporal escolhido foi de 2010 a 2021. Esse marco temporal de 2010-2021, foi devido à VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), que ocorreu no Brasil no ano de 2009, e que teve como resultado desse encontro o Marco de Ação de

Belém (UNESCO, 2010), documento que reconhece a importância de reforçar políticas públicas de EJA, a necessidade de se aumentar o financiamento da área e de estreitar as parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação destinada a esse público, que teve sua publicação em abril de 2010.

O estudo de Mendes (2018a), “O Educar em prisões: percepções a partir de experiências dos professores do Conjunto Penal de Juazeiro – BA” teve como objetivo compreender quais percepções as professoras que atuam com alunos privados de liberdade têm acerca das experiências do constituir-se professor em prisões. A pesquisa-formação, as entrevistas narrativas e a observação participante foram os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Um dos resultados observados no estudo foi a ausência de uma formação docente específica para a atuação com alunos em privação de liberdade, o que de acordo com a autora as professoras se constituíram docentes em ambiente prisional através de suas próprias experiências formativas. A autora ainda observou através dos discursos das professoras que a Secretaria Municipal de Educação não possui critérios para a seleção de professores para atuarem no Conjunto Penal de Juazeiro – BA, não ocorre uma preocupação com o perfil, haja vista, elas atuarem nesse espaço por falta de opção e precisarem trabalhar. No entanto, não observamos na pesquisa um aprofundamento sobre a formação docente.

Silva (2020) em sua dissertação intitulada “As políticas de formação docente para os professores que atuam em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais”, teve como objetivo analisar as Políticas Públicas de formação do docente que atua nas Unidades Prisionais do Estado de Minas Gerais. É uma pesquisa de natureza qualitativa que utilizou como metodologia a análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos professores das Unidades Prisionais do município de Ribeirão das Neves, que faz parte da região metropolitana de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais. Na análise dos dados obtidos a autora constatou a quase inexistência de ações direcionadas à formação específica para os docentes que atuam em ambientes prisionais.

A dissertação de Mendes (2018b) cujo título é “Os processos de formação de professores na modalidade EJA: um estudo sobre a educação em valores em uma escola penitenciária” teve como objetivo compreender os efeitos da educação em valores nos

processos de formação docente e em suas práticas na EJA, na relação com a constituição moral do sujeito encarcerado. A pesquisa foi realizada com quatorze professores atuantes no complexo penitenciário do regime semiaberto no Estado do Espírito Santo, utilizando como instrumento entrevistas individuais com os sujeitos para o levantamento de dados, tendo como base um roteiro com questões semiestruturadas. A autora também constatou em seu estudo a falta de formação para os docentes atuarem em escolas situadas em estabelecimentos penais, o que existe é uma capacitação sobre regras de segurança pessoal dos docentes.

Conforme, podemos observar, as três dissertações não se aprofundam na formação do professor, constatam apenas a ausência e quase inexistência de formações específicas para os professores que atuam na EJA prisional, o que nos faz acreditar que nossa pesquisa será de importante relevância dada a ausência de estudos que explorem a formação docente dentro de uma escola situada na única penitenciária feminina da região metropolitana do Recife no estado de Pernambuco.

Nenhum achado foi encontrado nas pesquisas realizadas no Repositório de Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

1.2 Organização da Pesquisa

Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos, conforme a disposição que se segue: no primeiro capítulo, a Introdução apresentou a contextualização do tema abordado, os objetivos, o lapso temporal, os dispositivos legais que asseguram a educação para a população privada de liberdade, a caracterização da população prisional no Brasil e em Pernambuco, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino utilizada nas escolas situadas em estabelecimentos prisionais, a relevância do estudo e o estado do conhecimento.

No segundo capítulo, por sua vez, abordamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob uma perspectiva histórica, com o fito de traçar um breve panorama da trajetória histórica da modalidade, perpassando pelo ordenamento e as contribuições da literatura a partir dos estudos de Di Pierro e Haddad (2015), Haddad e Di Pierro (2000), Fávero e Freitas (2011), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Xavier (2019), Soares (2002).

No terceiro capítulo, são apresentadas algumas reflexões presentes na literatura pertinente às discussões aqui objetivadas, visando constituir o nosso referencial teórico, apoiados nas contribuições, dentre outros autores, dos estudos de Alcoforado (2014), Freire (2020), Imbernón (2009, 2011) e Nóvoa (1995), de modo a subsidiar as discussões sobre a formação de professores. E, por seu turno, para embasar nossas discussões na realidade dos espaços prisionais, foram evocadas as contribuições, dentre outros nomes, de autores como Onofre (2007), Onofre e Menott (2016), Silva, (2006, 2021) e Julião (2013).

O capítulo quatro deu conta de apresentar os processos metodológicos que constituíram esta pesquisa, elucidando os critérios para escolha de campo e sujeitos, bem como apresentando os instrumentos e técnica de análise de dados. No capítulo cinco nos debruçamos sobre os resultados derivados de nossa coleta de dados, indicando o perfil dos sujeitos que construíram esta investigação e, em seguida, partimos para a análise das categorias percebidas no nosso processo de análise. Encerramos nossa escrita com o capítulo seis, onde buscamos construir uma síntese do que identificamos na pesquisa, reconhecendo os limites percebidos e, sobretudo, as possibilidades para desdobramentos desta investigação em novas pesquisas.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao longo de seu percurso histórico, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se constituído enquanto uma modalidade da educação que acolhe aqueles sujeitos que tiveram negado o acesso à escolarização ou, por algum motivo, em sua trajetória escolar, precisaram abandoná-la. E embora atender as demandas por escolarização de alunos que se enquadram dentro deste perfil não seja nada recente, os desafios lançados aos educadores ao longo das últimas décadas tem apresentado suas rupturas e continuidades: se por um lado, “velhos problemas” permeiam a EJA e já são conhecidos pelos educadores, que já desenvolveram formas de ação e buscam superá-los; por outro, as mudanças na forma de perceber os sujeitos e compreender a ação educativa em sua formação humana, tem levado a novas formulações, garantias e, não obstante, à necessidade dos professores se reinventarem ao acolherem sujeitos com trajetórias humanas tão diversas.

É por esta razão que acreditamos que ao falarmos da EJA estamos chamando para a reflexão aqueles sujeitos que a pensam e materializam, em seus diferentes contornos e tonalidades, buscando desvelar possibilidades de estruturar uma prática pedagógica coerente com os aparatos legais e reflexões próprias do campo da Educação de Jovens e Adultos, bem como com a realidade que, não poucas vezes, deixa de ser impressa por esta circunscrita em um cerco da invisibilidade, que os sujeitos que a experienciam conhecem bem segundo os saberes práticos.

Nessa direção, compreender o contexto histórico da EJA requer um pequeno passeio histórico, que nos ajudará a entender não apenas a EJA enquanto modalidade da Educação Básica, mas a diversidade de sujeitos por ela acolhidos e o trabalho docente que, apesar dos desafios - sejam eles novos ou já conhecidos - continuam por existir e resistir ao longo das últimas décadas.

2.1 A trajetória da EJA no Brasil

O percurso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), hoje referenciada enquanto uma modalidade da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 1996) tem suas raízes fincadas nos movimentos populares, que contribuíram com a adição de uma perspectiva educativa à EJA para além de um processo escolarizado.

Nessa direção, na esteira de Di Pierro (2008, p.396), fazer alusão à EJA, atualmente, é fazer referência “[...] a um conjunto variado de processos formais e informais de aprendizagem pelos quais as pessoas enriquecem seus conhecimentos, cultura e qualificações profissionais para satisfazer a necessidades individuais ou coletivas.”.

As marcas históricas das dificuldades de acesso ao processo de escolarização, e quando do seu acesso, das dificuldades de permanência, desvelando a desigualdade educacional que perdura no território brasileiro. E, nessa direção, diante da necessidade de escolarizar o público que não teve acesso ou foi levado a abandonar os estudos, movimentos da sociedade civil debruçaram-se, ao longo da história, por assegurar seu direito à educação.

Nesse preâmbulo, é conveniente explicitar que o ordenamento jurídico de uma sociedade tem um processo histórico, social e político por trás de si. As leis, muitas vezes expressam a força dos movimentos sociais, através de alguns conflitos históricos-sociais. Outras vezes, simplesmente reproduzem o interesse da classe dominante em manter seu *status quo*.

Desta feita, ao abordarmos a EJA no Brasil, remontamos à época do Brasil colônia, no aporte dos portugueses, com a Companhia Missionária de Jesus, na figura dos padres jesuítas, cuja missão principal era evangelizar os indígenas a fim de convertê-los ao catolicismo, por meio do processo educativo. A Europa colonizadora na propagação do cristianismo no continente americano, se serviu da alfabetização do povo nativo, inicialmente, os índios, à língua portuguesa. Nessa seara, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte, com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108)

Na década de 1930, identificamos uma proposta mais sistematizada de início da trajetória histórica da educação de adultos em nosso país, consoante ao que dispõe Silva (2017), quando ressalta que o aumento populacional advindo do processo de urbanização no Brasil, despertou no poder político vigente o interesse em aumentar suas bases eleitorais, se utilizando do processo de aquisição da leitura e escrita da população adulta, como propósito de manutenção no poder. No entanto, cabe aqui justificar o voto do

analfabeto no período pós Independência do Brasil em 1822. Aos analfabetos o voto era permitido em virtude de mais de 90% dos brasileiros naquela época serem iletrados, e excluir o voto do analfabeto, impediria até a própria elite de votar. (WESTIN, 2016). Ainda na época do Império, o Decreto nº 3.029 de 09 de janeiro de 1881, conhecido com Lei Saraiva, que instituiu o título de eleitor vetou o voto dos analfabetos, mais uma vez, por interesse da elite dominante, já que naquele momento contava com boa parte de seus políticos letrados. Corroborando com o Decreto acima citado, a nossa primeira Constituição republicana, promulgada em 1891, em seu texto legal, negou ao adulto iletrado o direito ao voto.

Isto posto, chegamos a acreditar que desde o início da colonização a alfabetização de adultos atendia aos mais diferentes interesses do poder político dominante no país.

Porém, a partir da década de 1940, a educação de adultos passou por avanços significativos, como resultado de previsão legal estabelecida pela Constituição de 1934, que trouxe em seu arcabouço legal, o Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União que deveria inserir em seus preceitos legais a inclusão de normas do ensino primário integral gratuito, de frequência obrigatória, sendo extensivo à população adulta. É nesse panorama que a educação de adultos passou a ser vista como uma política constitucional que necessitava de um tratamento dentro de suas especificidades.

Desta feita, é importante ressaltarmos que embora não pretendamos, neste trabalho, descrever todo o momento histórico da educação direcionada ao público de jovens e adultos no Brasil até o advento da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, prescrita pela LDBEN, se faz necessário trazer à tona alguns percursos que geraram suportes às normativas supracitadas. Como acordos, convenções, declarações internacionais, pactuados pelo Brasil.

E nessa trajetória histórica de debater e organizar a Educação de Adultos, em 1949, ocorreu na Dinamarca a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA. Desde então, as CONFINTEAS ganham um número maior de representação de países participantes.

Ainda que as mobilizações internacionais, através de suas agendas, não possuam caráter impositivo, podem se constituir em instrumento de pressão por aqueles que formam a sociedade civil, na perspectiva de vir a integrar políticas públicas, como nos apresentam Di Pierro e Haddad (2015),

Mesmo não tendo caráter impositivo, acordos internacionais assinados pelos governos nacionais podem se constituir em instrumentos para que a sociedade civil – em cada país ou nas redes globais – exerça pressão para a garantia de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou reivindicação de políticas públicas. As metas internacionais associadas a esses acordos direcionam a cooperação internacional bilateral e multilateral, estimulando governos nacionais a perseguir os compromissos para acessar tais recursos, responder às pressões ou evitar sanções externas (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200).

Um desses momentos, um marco para a EJA, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, em março de 1990, na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) que deu origem a um plano de ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem para cada pessoa, crianças, jovens e adultos.

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p.5)

E queremos destacar os objetivos da educação de jovens e adultos, enunciados num importante documento elaborado a partir da V CONFINTEA realizada na cidade de Hamburgo, na Alemanha, em 1997, conhecido como Declaração de Hamburgo que assim dispõe,

5. Os Objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente. [...] (UNESCO, 1997).

A despeito de acordos, declarações e convenções, dos quais o Brasil é país signatário, elencamos, outros documentos nacionais que permeiam a Educação de Jovens e Adultos no país, dentre eles o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 cujas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão nele pautadas,

complementado pela Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O referido parecer (BRASIL, 2000) contempla as especificidades dessa modalidade de ensino, tais como: modelo pedagógico próprio, ao afirmar que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p.9), suas funções, dentre outras.

No que concerne às funções, Brasil (2000) ressalta as três funções da EJA, a saber: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora, e nos contempla com uma definição para cada função. A função reparadora consiste na reparação a um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, e o reconhecimento da igualdade ontológica, haja vista, o processo histórico de exclusão social do Brasil, que vitimou jovens, adultos e idosos, levando-os a não ingressar à escolaridade no tempo próprio.

Em relação à função equalizadora da EJA consiste na reentrada no sistema educacional daqueles que tiveram seus estudos interrompidos forçosamente, seja pela repetência ou evasão, dadas as condições adversas e a falta de oportunidades vividas por esse público na sociedade brasileira, que contribuíram para a permanência deles na escola, é o caso de trabalhadores, donas de casa, aposentados, encarcerados.

É oportuno, revelar que o viés da exclusão social ainda se faz presente na EJA em pleno Brasil do século XXI, já que em 2019, conforme os dados do Educacenso, o Brasil apresentou uma população de estudantes na Educação de Jovens e Adultos na ordem de 3,2 (três milhões e duzentos mil). Desse total, cerca de 30% (trinta por cento) são jovens entre 15 (quinze) e 19 (dezenove) anos (INEP, 2019).

No que concerne à função qualificadora da EJA, deve proporcionar ao indivíduo uma atualização de conhecimentos ao longo de toda a vida. Dada a incompletude do ser humano, se faz necessário propiciar ao sujeito uma educação permanente com o intuito de formar uma sociedade justa e solidária.

No tocante às palavras de Soares (2002) em relação às funções da EJA, percebemos que a ênfase dada à função qualificadora, demonstra a realidade contemporânea de uma aprendizagem contínua, com a qual concordamos, senão vejamos:

A função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos;

por último a função por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como função qualificadora. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. Diz respeito ao processo permanente de “educação ao longo da vida”. (SOARES, 2002, p.13).

Esse percurso do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida também está contemplado na Constituição Federal de 1988, quando no inciso IX do art. 206 proclama dentre os princípios sob os quais o ensino será ministrado está a “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida [...]” (BRASIL, 1988)

Outro importante marco regulamentário é a Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), nele são estabelecidas vinte metas para a educação que devem ser cumpridas no prazo de dez anos. No que concerne a EJA, o PNE, em sua meta 10 estabelece a necessidade de: “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Em 2021, mais uma tratativa foi instituída no país, a Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. que assim afirma nos incisos I a VII do Art. 1º:

Art 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:

I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);

III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;

IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;

V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);

VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e

VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (BRASIL, 2021, p. 1).

Nesse mesmo documento, o art. 8º propõe no inciso II, que a ênfase dada a EJA na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, seja ofertada, dentre outros sujeitos,

àqueles em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Contudo, Cavalcanti (2022) tece uma crítica sobre esta legislação, ao chamar atenção para a tentativa do legislador em relacionar a EJA com a educação de pessoas com necessidades educacionais, o que somos de acordo.

Consoante os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2019, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos no Brasil, 10,1 milhões (20,2%) não completaram alguma das etapas da Educação Básica, seja por abandonarem a escola, seja por nunca a terem frequentado (IBGE, 2020).

Os dados supracitados são reflexos do retrato das dificuldades na garantia do acesso à educação para todos. O que coloca em evidência a necessidade de lançar olhares para o ordenamento jurídico brasileiro, de modo a compreender os direitos proclamados e as dificuldades em sua operacionalização.

Conforme citado na introdução deste estudo, dentre os documentos normativos, a Constituição do Brasil já prevê a garantia da educação de jovens e adultos quando no inciso I do Art. 208 estabelece: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

E como já citado anteriormente, a instrução normativa de um país resulta muitas vezes dos movimentos sociais em um espaço de disputa, que acarreta na efetiva aplicação das normas como podemos observar na promulgação, em 1996, da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que trouxe em seu arcabouço legal os direitos dos jovens e adultos ao ensino básico de oferta gratuita, estabelecendo às unidades federativas à responsabilidade de acesso e permanência desses indivíduos no espaço escolar, por meio de uma modalidade de ensino específica - A Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Isto posto, a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, a despeito dos espaços escolares distintos que pode ser ofertada, também se encontra dentro das escolas públicas inseridas no interior das unidades prisionais.

2.2 A EJA em ambiente prisional

Aqui, realizamos um inventário das leis e programas que dão suporte efetivo a EJA em ambiente prisional no Brasil e em Pernambuco, assim como o ponto de vista

teórico na abordagem de autores como; Julião (2013); Onofre (2007) e Silva (2006; 2021).

No entanto, antes de adentrarmos na Educação de Jovens e Adultos em escolas situadas em ambiente prisional, entendemos a necessidade de fazer um breve resgate histórico acerca da prisão, enquanto instituto de segregação do indivíduo, que surgiu com o fito da pena corporal já no final do século XVIII e início do século XIX, conforme estabelece Foucault (2014).

Se fundamenta na forma simples da privação da liberdade [que] é um bem que pertence a todos da mesma maneira [...] sua perda tem o mesmo preço para todos. Além disso, ela permite quantificar exatamente a pena segundo a variável do tempo [...] retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a ideia de que a infração lesou, mais além da vítima, a sociedade inteira. (FOUCAULT, 2014, p. 224).

A despeito de sua implementação, com intuito de recuperação do indivíduo privado de liberdade, a prisão por si só não proporcionou ao sujeito um retorno reintegrador ao convívio social, o que levou a se pensar, dentre algumas alternativas, a educação enquanto instrumento de transformação.

E na aparente falência do sistema carcerário já observada no século XX que de acordo com Foucault, há quase 150 anos instituíram-se sete máximas universais da boa “condição penitenciária”, que passaram a ter a nomenclatura de princípios, que se insere dentre eles a educação das pessoas privadas de liberdade: “[...] a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (FOUCAULT, 2014, p. 265).

Dando sequência ao panorama histórico da educação da pessoas privadas de liberdade, fazemos alusão a marcos legais que já na década de 1950 traziam de forma pioneira o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, nesse caso, as “Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos”, em 1955, aprovadas pelo Conselho das Nações Unidas, hoje denominadas “Regras de Nelson Mandela”, [...] A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração prisional especial atenção (CNJ, 2016).

Nesse sentido, a educação na prisão tem sido objeto de debates e discussões, ao longo de todo esse tempo, com diferentes questões, perspectivas políticas que vêm sendo trilhadas no decorrer das últimas décadas do século XX e no século XXI e

encaminhamentos que estão sendo implementados pelos governos em relação à educação das pessoas privadas de liberdade.

No Brasil, já nos anos finais da década de 1950, instrumentos normativos traziam a ideia de educação na prisão, quando no inciso XIII do art. 1º da Lei nº 3.274 de 02 de outubro de 1957 intitulado das Normas Gerais do Regime Penitenciário estabelecia a oferta da educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados.

Com o advento da Lei nº 7.210/1984, Lei de Execução Penal (LEP) surge a assistência educacional ao preso e ao internado, conforme dispõe o inciso IV do art. 11. (BRASIL, 1984).

A despeito do objeto da nossa pesquisa, acreditamos ser importante tecer uma crítica ao caráter assistencialista dado à educação pela Lei supracitada, haja vista a educação como direito de todos e dever do Estado e da família preconizado pelo art.205 da CF 88, atinge às pessoas privadas de liberdade, como a todo e qualquer cidadão, o que nos faz crer que o termo assistência previsto na LEP configure uma faculdade e não um direito.

Como direito das pessoas privadas de liberdade, a partir de 2005 o país começa uma proposta de articulação através dos Ministérios da Educação e Justiça para implementação do Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário.

A partir de então, com o apoio da Unesco ocorreu o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Educando para a Liberdade, realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006. Dentre as propostas oriundas do evento temos:

1. O Governo Federal, por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, figure como o responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no domínio da Educação nas Prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos Estados e Municípios;
2. A oferta de educação no sistema penitenciário seja fruto de uma articulação entre o órgão responsável pela Administração Penitenciária e a Secretaria de Educação que atue junto ao sistema local, cabendo a ambas a responsabilidade pela gestão e pela coordenação desta oferta, sob a inspiração de Diretrizes Nacionais;
3. A articulação implique na disponibilização do material pedagógico da modalidade de EJA para as Escolas que atuam no Sistema Penitenciário, como insumo para a elaboração de projetos pedagógicos adequados ao público em questão (UNESCO, 2006)

Atividades e conquistas no intuito de estruturar as políticas públicas da implementação da educação em unidades prisionais vem sendo desenvolvidas desde então. Dentre as principais conquistas destacamos a aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais aprovada pelo Conselho Nacional

de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça - Resolução nº 03 de 11 de março de 2009 do CNPCP; a Resolução CNE/CEB nº 02 de 19 de maio de 2010 que fixa as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade; o Decreto nº 7.626/2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional e outras tratativas.

Nos últimos anos, o reconhecimento do papel potencial da educação através de avanços significativos na formação para o processo de ressocialização das pessoas privadas de liberdade como direito humano fundamental é percebido no aporte teórico de debates e discussões literárias acerca de educação em escolas situadas em unidades prisionais com muitas contribuições literárias, como em Onofre (2007), que ressalta a importância da escola no processo ressocializador do indivíduo,

[...] a escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que “funciona pelo avesso”, oferece ao homem preso a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere contribuindo para a desconstrução da identidade de criminoso (ONOFRE, 2007, p.25)

E, ainda, conforme UNESCO (1997)

[...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania, como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde **a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida.** [...] (UNESCO, 1997, p. 19 - grifo nosso)

Conforme nos relata Julião (2013), ainda que tenham havido algumas experiências estaduais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos há algumas décadas, foi a partir de 2005 que se iniciou, no Brasil, encaminhamentos para uma política propriamente nacional, resultado de uma articulação para implementação de Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça.

Com o advento de conferências e convenções, nacionais e internacionais, assim como algumas políticas públicas, têm-se reforçado a Educação de jovens e adultos em diferentes espaços, dentre eles nas unidades de ensino situadas em ambientes prisionais, trazendo para o mundo “extra muro”, uma realidade até então invisível socialmente.

2.3 A EJA em ambiente prisional no estado de Pernambuco

O histórico da educação em prisões no estado de Pernambuco, tem ganhado espaço nas discussões e debates de vários segmentos da sociedade, através, principalmente, dos documentos normativos, resultantes da mobilização da sociedade civil, das instituições públicas de ensino e pesquisa, das entidades governamentais, dentre outros. Nesse sentido, um dos documentos de grande relevância resultante desse processo foi a elaboração de um Plano Estadual de Educação em Prisões de Pernambuco: 2013/2014, que começou sua construção no ano de 2010, e teve o ano de 2012 como término. Naquele período, ainda que a EJA fosse a modalidade de ensino ofertada aos estudantes, o Governo do estado de Pernambuco ofertava em algumas unidades prisionais os projetos de aceleração de fluxos tais como, Projeto Travessia e Telessala em situações ditas “excepcionais”, sob a alegação do princípio da autonomia de cada escola (PERNAMBUCO, 2012). Este plano foi revisitado recentemente, no ano de 2021, com atualizações, nomenclatura e mudanças referentes à realidade dos dias de hoje, especialmente no que concerne às políticas públicas (PERNAMBUCO, 2021).

Atualmente, o estado conta com o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco, apresentado ao Departamento Penitenciário Nacional DEPEN/Ministério da Justiça, e tem como objetivo diagnosticar, planejar e executar ações de ampliação da oferta da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, qualificação profissional e educação não formal, nos exercícios de 2021 a 2024 (PERNAMBUCO, 2021).

O supracitado plano teve como documentos norteadores o Decreto Federal nº 7.626/2011, denominado Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, a Resolução CNE nº 02/2020 e pela Nota Técnica nº 9/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, e dentre as metas a atingir no quadriênio 2021-2024 estão:

- Garantir programa de alfabetização para pessoas privadas de liberdade do Sistema Prisional;
- Proporcionar a expansão e o fortalecimento da educação básica de qualidade;
- Ampliar os espaços educacionais no Sistema Prisional;
- Garantir a formação de profissionais ligados à educação no Sistema Prisional;
- Normatizar as atribuições e competências a serem adotados por Instituições e profissionais que atuam no âmbito da educação escolar, nas unidades prisionais, no Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2021).

A oferta da educação escolar nos estabelecimentos prisionais está amparada pelos artigos 11 e 17 da LEP (BRASIL, 1984) mas como já citado anteriormente de maneira assistencial. Eis o teor do art. 17: A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Em Pernambuco a educação nos espaços prisionais é gerida de forma compartilhada pela Secretaria de Educação e Esportes e pela Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, mas é de responsabilidade da Secretaria de Educação e Esportes a oferta da educação às Pessoas Privadas de Liberdade na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ofertada atualmente em 20 (vinte) unidades educacionais instaladas nas unidades prisionais do estado (PERNAMBUCO, 2021), a saber,

Quadro 1 – Relação dos estabelecimentos prisionais e as escolas que estão situadas nestes

ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS	NÚMERO DE PRIVADOS DE LIBERDADE	ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS	GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (GRE)	LOCAL
Presídio Juiz Antônio Luiz Lins de Barros (PJALLB)	2436	Escola Estadual Professor Joel Pontes	317	Recife Sul	Recife
Presídio Asp Marcelo Francisco de Araújo (PAMFA)	1986	Escola Estadual Professor Joel Pontes (ANEXO)	15	Recife Sul	Recife
Presídio Frei Damião De Bozzano (PFDB)	2130	Escola Estadual N ^a Senhora das Graças	149	Recife Sul	Recife

Colônia Penal Feminina Do Recife (CPFR)	728	Escola Estadual Olga Benário Prestes	195	Recife Sul	Recife
Penitenciária Feminina de Abreu e Lima (CPFAL)	480	Escola Estadual Irmã Dulce	248	Metropolitana na Norte	Abreu e Lima
Centro de Saúde Penitenciário (CSP)	173	Escola Estadual Médico Ruy do Rego Barros	154	Metropolitana na Norte	Abreu e Lima
Presídio de Igarassu (PIG)	4113	Escola Estadual Dom Hélder Câmara	346	Metropolitana na Norte	Itapissuma
Penitenciária Agroindustrial São João (PAISJ)	1826	Escola Estadual Juiz Luiz Antônio Lins de Barros	375	Metropolitana na Norte	Itamaracá
Penitenciária Professor Barreto Campelo (PPBC)	1246	Escola Estadual Poeta Olegário Mariano	447	Metropolitana na Norte	Itamaracá
Presídio Dr. Rorenildo da Rocha Leão (PRRL)	854	Escola Estadual Padre André Albert	382	Mata Sul	Palmares
Penitenciária Dr. Ênio Pessoa Guerra (PDEPG)	1980	Escola Estadual Paulo Freire	300	Vale do Capibaribe	Limoeiro
Presídio de Itaquianga (PIT)	1145	Escola Estadual Paulo Freire	228	Mata Norte	Itaquianga

Presídio Advogado Brito Alves (PABA)	1072	Escola Estadual Dircélio Ferreira de Paiva Junior.	322	Sertão do Moxotó Ipanema	Arcoverde
Presídio Desembargador Augusto Duque (PDAD)	666	Escola Estadual Odete Andrade Alves	306	Sertão do Moxotó Ipanema	Pesqueira
Colônia penal feminina de Buíque (CPFB)	247	Escola Estadual Vigário João Inácio (ANEXO)	133	Sertão do Moxotó Ipanema	Buíque
Penitenciária Juiz Plácido de Souza (PJPS)	1911	Escola Estadual Gregório Bezerra	216	Agreste Centro Norte	Caruaru
Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes (PDEG)	1152	Escola Estadual Bento XVI	366	Sertão do Médio São Francisco	Petrolina
Presídio de Salgueiro (PSAL)	593	Escola Estadual Prof. ^a M ^a da Conceição Cisneiros Sampaio (ANEXO)	233	Sertão Central	Salgueiro
Presídio Advogado José David Gil Rodrigues	588	Escola Estadual Dr. Adilson Bezerra de Souza (ANEXO)	136	Agreste Centro Norte	Santa Cruz do Capibaribe

Presídio de Vitória de Santo Antão (PVSA)	616	Anexo da Escola Estadual Amélia Coelho	189	Mata Centro	Vitória de Santo Antão
---	-----	--	-----	-------------	------------------------

Fonte: Dados fornecidos pela Gestão da Escola Estadual Irmã Dulce e dados do SISDEPEN (2022)

No que concerne ao quadro 1 as escolas em sua grande maioria são frequentadas pelo público masculino, já que este representa mais de 90% (noventa por cento) da população carcerária pernambucana. Em relação ao público feminino, há na região metropolitana do Recife, duas escolas, a Escola Olga Benário Prestes, situada na Colônia Penal Feminina do Recife - CPFRR e a Escola Estadual Irmã Dulce (EEID) situada no interior da Penitenciária Feminina de Abreu e Lima - PFAL.

Conforme a Instrução Normativa SEE nº 001/2020 publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco (DOE-PE) em 22 de janeiro de 2020, e fundamentada na Resolução CEE/PE nº 2/2004 (DOE de 06.05.2004), a qual regula a oferta da EJA no âmbito do sistema de ensino do Estado de Pernambuco, assegurada pelo Decreto Federal nº 7.626 de 24 de novembro de 2011, sancionado pelo Governo Federal que institui o “Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional- PEESP”, é garantida às unidades escolares situadas em espaço prisional a oferta da EJA no Ensino Fundamental nos Módulos I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, e no Ensino Médio nos Módulos 1º, 2º e 3º.(PERNAMBUCO, 2021).

Até então, a modalidade EJA era oferecida no Ensino Fundamental no sistema de fases anuais: fases I, II, III e IV, como pode ser visto na figura 3.

Figura 4 – Distribuição da EJA em fases em Pernambuco

Quadro Sinótico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais: EJA Fases I, II, III e IV				
Estudante com distorção idade/série No Ensino da EJA ⁽¹⁾		Estudante em situação ideal o Ensino Extensivo	Idade mínima para acesso na EJA ⁽²⁾	EJA ⁽³⁾
Fases da EJA	Equivalência em série	Idade	Idade	Carga horária anual
EJA I (anos iniciais)	1ª série	07 anos	15 anos	800 horas de relógio
	2ª série	08 anos		
EJA II (anos iniciais)	3ª série	09 anos	15 anos	800 horas de relógio
	4ª série	10 anos		
EJA III (anos finais)	5ª série	11 anos	15 anos	1000 horas aulas
	6ª série	12 anos		
EJA IV (anos finais)	7ª série	13 anos	15 anos	1000 horas aulas
	8ª série	14 anos		

(1) A estrutura organizacional da EJA do Ensino Fundamental em fases está normatizada pela Instrução Normativa nº 15/2008 – SEDE/GENE (DOE-PE de 27.11.2008).

(2) A matrícula, na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, é facultada a qualquer estudante com distorção idade/ano escolar com idade a partir dos 15 (quinze) anos completos, tanto para inscrição e realização de exames de conclusão, conforme preceitua o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 3/2010 (DOU de 16.06.2010).

(3) A carga horária mínima para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental está consubstanciada na Instrução Normativa Nº 02/2011–SEDE/SEGE/SEEP/GENE (DOE-PE de 29.01.2011), expedida Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Fonte: PERNAMBUCO (2012)

No entanto, a supracitada Instrução trouxe, em seu teor normativo, a mudança para os Módulos a serem desenvolvidos de forma semestral garantindo a carga horária de 500 (quinhentas) horas-aulas para cada módulo, perfazendo um total de 4.000 (quatro mil) horas-aulas para todo o Ensino Fundamental. Quanto a EJA Médio, a referida modalidade, já era oferecida em módulos semestrais.

Ainda que não seja nosso objeto de estudo, consideramos importante abrir um parêntese e fazer uma crítica no que concerne à mudança de fases (anuais) para módulos (semestrais). De acordo com a figura 4, podemos observar que a demanda já é superior ao atendimento, e sabendo que muitas escolas que estão situadas nos espaços prisionais, não contam com salas suficientes para ofertar aos estudantes, acreditamos que o formato atual interfere na dinâmica escolar, dificultando o acesso do estudante à escola.

Figura 5 – Relação entre a demanda educacional e a oferta – dados gerais**RELAÇÃO ENTRE A DEMANDA EDUCACIONAL E A OFERTA – DADOS GERAIS**

NÍVEL	DEMANDA	ATENDIMENTO	PERCENTUAL
ALFABETIZAÇÃO	2.935	0	0
ENSINO FUNDAMENTAL	16.274	5.082	31%
ENSINO MÉDIO	4.101	1.164	28%
ENSINO SUPERIOR	231	0	0
TOTAL			

Fonte: PERNAMBUCO (2021)

Cabe à Secretaria Executiva de Ressocialização (SERES), subordinada à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos – em ação articulada com a Secretaria de Educação e Esportes, conjugar esforços para a consecução da exigência legal de ampliar as ações institucionais com vistas a assegurar e expandir os serviços na área de educação em prisões (Figura 5), possibilitando a melhoria do serviço de educação nas prisões.

Figura 6 – Relação entre a demanda educacional e a oferta – dados gerais

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	QUANTIDADE
ANALFABETOS	16
ALFABETIZADOS	20
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	171
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	17
ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	28
ENSINO MÉDIO COMPLETO	31
ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	4
ENSINO SUPERIOR COMPLETO	7
ACIMA DO ENSINO SUPERIOR	0
TOTAL	294

Fonte: PERNAMBUCO (2021)

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo tem por objetivo apresentar um referencial teórico acerca da formação de professores a fim de embasar nossa análise da formação continuada no contexto dos professores que atuam na Escola Estadual Irmã Dulce em Pernambuco, situada em um estabelecimento prisional.

No entanto, apesar de nosso foco nesta pesquisa ser a formação continuada, compreendemos ser necessário apresentar o que entendemos por formação de maneira geral, delimitando os conceitos de formação inicial, formação continuada e, ainda, um terceiro conceito que também será útil em nossas análises, a formação permanente.

Quando falamos de formação de professores no Brasil, é inevitável recorrermos a aspectos históricos que nos explicam sobre como chegamos ao que temos hoje. Segundo Gatti e Barreto (2009), a criação de cursos específicos para a formação de docentes no Brasil teve sua inauguração ainda no século XIX, com o advento das Escolas Normais. Já no início do século XX, vemos um processo de seguidas modificações e incrementos, como, por exemplo, a criação dos cursos para os docentes que viriam a assumir turmas do secundário, e, também, a atribuição do título de licenciado para os profissionais que estudassem um ano a mais, dando conta de disciplinas da área da Educação.

Esse preâmbulo sobre o processo de criação dos cursos específicos de formação de professores se faz necessário para exemplificar que a forma como se entende a formação foi modificada em determinados períodos e contextos, sendo necessário olhar para todo o entorno. Como fica evidenciado por Gatti (2019):

Há uma questão mais geral que se coloca quando se discute a formação para a docência, questão que se refere ao pano de fundo dos processos educacionais, especialmente daqueles que são intencionais e estruturados como os processos e práticas educacionais que se realizam nas redes de educação escolar: qual o cenário mais amplo em que contemporaneamente estão imersas as redes escolares, o trabalho dos professores, e suas formações? Essa questão é relevante na medida em que essas condições, em seus movimentos, perpassam a vida escolar e a formação docente, quer a inicial, quer a continuada. A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações (GATTI, 2019, p. 16).

Nessa linha de raciocínio, ao analisar, em seu estudo, o período histórico que vai do final da primeira metade do Século XIX até o início do século XXI, mais especificamente entre os anos de 1827 a 2006, Saviani (2009) constata que se organizam

dois modelos de formação de professores, são eles: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Sobre isso, o autor elucida que:

- a) **modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:** para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) **modelo pedagógico-didático:** contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009. p.148-149, grifo do autor)

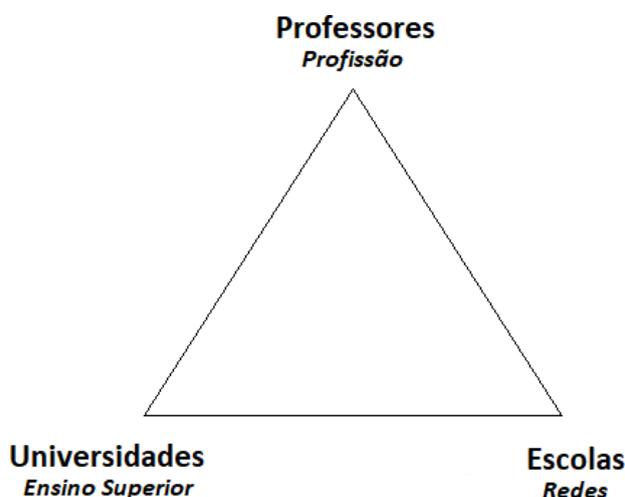
Assim, entre os limites encontrados pelo viés puramente conteudista na formação de professores à necessidade de um preparo pedagógico-didático, que caracterizaria um sentido realmente formativo da categoria, a formação docente transita em um limbo, isto é, em um estado de não-lugar que a fragiliza, apesar dos esforços de encontrar uma via alternativa a tal bifurcação conceitual e prática da formação de professores.

Não obstante, ainda na esteira de Saviani (2009), no referido recorte historiográfico sobre a formação de professores, de 1827 - com os ensaios intermitentes de formação de professores - até o ano de 2006 - com a organização do perfil do curso de Pedagogia, a formação docente foi relegada a um lugar de menor privilégio, sendo realizada, pois, de modo precário, em que as políticas de formação de professores, não poucas vezes, em suas rupturas e continuidades, apresentam uma desconexão com a realidade.

Considerando que, no século XXI, diante das transformações oriundas da contemporaneidade e das conseqüentes modificações sociais, os ambientes formativos docentes que existem não são adequados à formação de professores, Nóvoa (2019) aponta que “[...] a mudança na formação de professores implica a criação de um **novo ambiente para a formação profissional docente.**” (p.7, grifo do autor). Tal consideração parte da renúncia da dicotomia entre espaço de formação universitário - enquanto campo cultural-científico - e do espaço escolar - enquanto espaço prático, introduzindo-se, ainda, um novo elemento a essa equação: a profissão enquanto espaço de potencialidade formativa docente (NÓVOA, 2019).

Por essa via, significa dizer que, a fim de propiciar uma formação docente coerente com seu ofício e realidade, é preciso “[...] reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.” (NÓVOA, 2019, p.7). Nessa direção, buscando exemplificar o processo interativo e os elementos constitutivos da formação docente, o referido autor apresenta uma triangulação que estabelece um intercâmbio entre esses três espaços, são eles: profissionais, universitários e escolares, como é possível visualizar na figura abaixo:

Figura 7 – Triângulo da Formação



Fonte: Nóvoa (2019).

Nesse sentido, a co-relação entre os três componentes da triangulação proposta por Nóvoa (2019) reverberam em uma relação de pesos equânimes para cada um, posto que cada um deles simboliza uma etapa ou momentos em que, em conjunto, a formação docente ganha um contorno, a saber: formação inicial, indução profissional e formação continuada.

Assim, para percorrer essa linha de raciocínio que se segue, nos é primordial a compreensão de formação. De acordo com Aulete (1985 apud SANSOLOTTI; COELHO, s.d., p.208), formação “[...] significa ação e efeito de formar-se, ato de tomar forma, desenvolver-se”. Trata-se, pois, dentre outros horizontes, de uma orientação ao desenvolvimento em suas potencialidades, ao desvelar de novas possibilidades

conceituais e de operacionalização. Adiante, de um processo de atualização formativa diante do novo, do emergente, do necessário.

Todavia, rompendo com a ideia de formação como um processo ou percurso que tem um início e fim delimitados, como bem representa a triangulação proposta por Nóvoa (2019), que além de romper com tal dicotomia início-fim, apresenta ainda uma nova relação entre os elementos que confluem com o fito de configurar a formação docente, Oliveira (s.d., p.1), ao refletir sobre a formação de professores, argumenta que:

O contato com a profissão docente inicia antes do ingresso na carreira e se prolonga com o exercício de sua prática profissional, não é possível precisar seu início e tampouco sua completude. Desta forma a profissão docente vai se constituindo em um processo contínuo que imprime suas marcas iniciais tão logo o indivíduo tenha suas primeiras experiências escolares, em um tempo e espaço de sua história pessoal.

Dessa forma, referenciando o estudo de Silva (2011), a referida autora sublinha que a formação de professores pode ser entendida do seguinte modo:

a formação de professores como domínio do conhecimento específico, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido e que permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre (SILVA, 2011b, p. 349 apud OLIVEIRA, s.d., p.2).

Por essa via, consoante os estudos de Borges (2010), a formação inicial de professores pode ser compreendida também como “[...] aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência [...] estabelece o marco identitário da profissão docente” (BORGES, 2010, p.53 apud OLIVEIRA, s.d., p.3). Contudo, a formação inicial, embora seja um marco que habilite o docente ao exercício de seu ofício, ela não garante um acabamento ou completude.

Somando-se a tais apontamentos, nas ponderações de Santos (2010, p.67), a docência é “[...] um ofício que pressupõe a formalização de um corpo de saberes e conhecimentos adquiridos, construídos e reconstruídos durante a formação inicial e continuada” (apud OLIVEIRA, s.d., p.3). Deste modo, além do espaço formativo inicial, a profissionalização docente se insere em um contínuo, em um espaço de não acabamento. Porquanto, como bem a autora destaca, “[...] não existe uma formação que seja abrangente e suficiente para formar o profissional professor, pois se assim fosse, o capital cultural seria estagnado e o que representaria uma limitação” (OLIVEIRA, s.d., p.4).

As considerações da autora são basilares para a compreensão de um processo formativo contínuo, de um inacabamento já imprimido nas produções freireanas, quando o autor afirma que: “[...] na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2004, p. 55).

Mas, antes de adentrarmos no caráter de inacabamento da formação docente, nos é pertinente a compreensão do que vem a ser a formação continuada. Na seara de Silva (2011), a formação continuada caracteriza-se como um processo que não se limita ao acesso a cursos de formação e/ou atualização, tampouco ao domínio estrito de seus conteúdos. Deste modo, considera-se que a formação de professores

[...] é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional. (SILVA, 2011, p.15 apud OLIVEIRA, s.d., p.4)

Referir-se a formação continuada, pois, é pensar um “[...] espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais” (SANTOS, 2010, p. 65 apud OLIVEIRA, s.d., p.4).

Numa perspectiva histórica, por seu turno, Gatti e Barreto (2009) apontam que a formação continuada, nas últimas décadas do Século XX, possuíram o fito de “[...] atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (p.200). Todavia, as autoras sublinham que, diante das fragilidades apresentadas nos cursos destinados à formação inicial de professores, a formação continuada recebeu uma tonalidade compensatória. Ou seja, relegada a realizar remendos na formação dos professores.

E mais, apoiadas nas reflexões de Aguerrondo (2004), sobre os desafios das políticas de formação de professores, Gatti e Barreto (2009) afirmam que “[...] os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados.” (p.201). Uma das razões elencadas é o esmaecimento ou não participação da própria categoria docente na organização de políticas que objetivam a formação de professores, bem como na elaboração de projetos que possuem o espaço escolar e o seu saber-fazer pedagógico enquanto centro.

Deste modo, é possível constatar os limites que a formação inicial e continuada de professores vem apresentando desde o final do século passado. Contudo, em se tratando da formação de professores, um estado de vicissitudes na fragilização formativa docente parece ainda resistir as marcas do tempo.

As reflexões apresentadas por Gatti e Barreto (2009) dialogam com as apresentadas por Nóvoa (2002), quando o autor apresenta a imperiosidade de uma aproximação, ou melhor, de uma adoção do campo prático docente enquanto espaço também de reflexão formativa.

Uma formação continuada, segundo Nóvoa (2002, p.61-62 apud SANSOLOTTI; COELHO, s.d., p.209), portanto, “[...] não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se aqui também a possibilidade de mudança”, tendo como espaço de reflexão a própria prática docente.

Nessa mesma linha de raciocínio, de acordo com Sansolotti e Coelho (s.d., p.209), em uma empreitada cronológica sobre a formação continuada, Imbernón (2010, p. 24) apresenta três metáforas a fim de exemplificar as mudanças na concepção de formação continuada ao longo dos anos, em específico, entre 1980 e 2000, perpassando uma concepção de formação que deposita sobre o professor os saberes que deveria replicar em sua prática até uma concepção que evoca o campo prático e a subjetividade docente enquanto elementos do processo de potencialização da formação docente.

Sobre isso, em linhas gerais, a “metáfora do produto”, dentro da década de 80, faz alusão aos cursos de formação ofertados pelo âmbito universitário, com o fito de aperfeiçoar o docente, um saber teórico-científico aplicado sobre o agente da ação prática, o professor, que deveria transpô-lo em suas atividades pedagógicas (IMBERNÓN, 2010 apud SANSOLOTTI; COELHO, s.d.).

Nesse sentido, Imbernón (2010) aponta que:

A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la as necessidades presentes e futuras. (...) potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é (...) modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades (...) a partir da formação decidida por outros. (...) Um dos resultados esperados (...) é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula (IMBERNÓN 2010, p. 19 apud SANSOLOTTI; COELHO, s.d., p.209).

Por outra via, com a “metáfora do processo”, a formação continuada ganha uma nova tonalidade, pois são introduzidos “[...] conceitos de pesquisa ação, bem como um novo conceito de currículo, triangulação e reflexão, este último, timidamente, que ganha mais espaço, a partir de estudos posteriores” (IMBERNÓN, 2010 apud SANSOLOTTI; COELHO, s.d., p.209), os quais ganharam uma adesão significativa na década de 1990.

Assim, Sansolotti e Coelho (s.d., p.210) sublinha que, colhendo os frutos das produções e perspectiva formativa da “metáfora do processo”, a qual teve seu fator de desenvolvimento alicerçado em “uma simples questão de modismo”, Imbernón (2010, p. 21) introduz uma nova concepção, a “metáfora da construção” e “metáfora da subjetividade, intersubjetividade e do dialogismo” para referir-se a um novo horizonte conceitual atribuído à política de formação de professores.

Assim sendo, a formação continuada passa a evocar uma dimensão pessoal docente, destacando a primeira pessoa, o professor como sujeito de sua formação, pois “[...] formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores” (IMBERNÓN, 2010, p.210 apud SANSOLOTTI; COELHO, s.d., p.210).

No dizer de Imbernón (2010), segundo Sansolotti e Coelho (s.d.), significa dizer que:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz (...) (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

O que dialoga com as considerações de Nóvoa (2002), quando afirma que:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar por professores) e construir dispositivos de paternariado entre todos os actores implicados nos processos de formação contínua (NÓVOA, 2002, p. 38).

Tais apontamentos, evocam, novamente, as contribuições de Freire (1997) para se entender a complexidade e amplitude que envolvem a formação docente. Sobre a dimensão formativa, o autor elicita que:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o **formador** é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que **me forma** e eu, o **objeto** por ele **formado**, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da 'formação' do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 2004, p. 22-23, grifo do autor)

Portanto, é diante de tais contribuições reflexivas que se questiona o caráter limitante do conceito de formação continuada enquanto apenas um curso de capacitação e/ou atualização do arcabouço teórico-metodológico docente, segundo as novas publicações e reflexões acadêmicas. Questionando-se, ainda, qual o lugar do saber prático que, não poucas vezes, não é considerado. Adiante, coloca-se em xeque a ideia de acabamento da formação e até mesmo a ideia de formação enquanto uma receita pronta a ser distribuída aos professores e replicadas em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Assim, considera-se que as políticas de formação de professores não podem se limitar a acumulação do arcabouço teórico-científico, tampouco se deter a prática, em si mesma, como suficiente, mas, pelo contrário, instaurar uma relação colaborativa entre ambas as dimensões. Trazendo o docente para o centro, como protagonista no processo de reflexão de sua própria ação docente. A respeito disso, Santos (2010) coloca que: “a prática não é autoexplicativa, por isso a necessidade de uma teoria da educação que ofereça pistas teóricas e que ajude o dialogar com a realidade, assim como a redimensionar as práticas escolares” (SANTOS, 2010, p.75 apud OLIVEIRA, s.d., p.5).

Aqui, conseqüentemente, insere-se um novo conceito de formação, o de formação permanente. Pois, como supracitado:

A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao seu saber (NÓVOA, 2002, p. 57, grifo do autor apud OLIVEIRA, s.d., p.10).

Nesse mesmo horizonte, evocando as contribuições de Freire (2004), significa afirmar que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando

criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2004, p. 43)

Alinhados à perspectiva freireana, Santiago e Batista Neto (2016), colocam que “[...] a formação permanente inscreve-se na natureza inconclusa do ser humano, na infinitude do conhecimento e na dinâmica das relações sociais”. Portanto, não se restringe e nem se confunde com as modalidades da formação inicial e continuada, embora as incorpore”. Desta feita, as três dimensões formativas, aqui apresentadas, portanto, atuam em um processo de complementação, a saber: a formação inicial, formação continuada e formação permanente.

Não obstante, reconhecendo as peculiaridades da contemporaneidade e as reflexões supracitadas, pensando a formação de professores que extrapola, em diversos momentos, a aquisição de conhecimentos teóricos específicos das disciplinas e conteúdos que lecionam, Nóvoa (1991) destaca que os professores, mais do que nunca, encontram-se diante de uma nova concepção profissional, a concepção “multifuncional do docente” (p. 133), ou seja, os professores e professoras veem sob sua responsabilidade o trato com diversas funções e conhecimentos que não necessariamente estão sob o bojo dos conteúdos tradicionais ensinados.

Esta reflexão se justifica ao vermos como a formação, inicial e continuada é apresentada nos documentos oficiais. O Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em 2019, e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), em 2020. Em ambos documentos encontramos a apresentação dos fundamentos que devem balizar os processos formativos, bem como os objetivos e metas.

Entretanto, existe uma fragilidade quando buscamos identificar como eles conceituam formação inicial e formação continuada e como estes termos são trabalhados no decorrer dos documentos. E isto se deve ao alinhamento destas diretrizes com o mundo do capital, o que torna a formação docente um serviço ao dispor da produção de enriquecimento de uma classe já historicamente privilegiada. Quando trabalha termos como competência e habilidades como norteadores de toda a formação docente e diminui, por exemplo, a presença de termos como teoria, interdisciplinar, esses documentos

evidenciam uma proposta de formação que, em dados momentos, não sustenta o discurso de uma educação para todos.

Deste modo, possuindo, dentre outros marcos legais, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) - Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 - enquanto referência, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), definida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fixa em seu Art. 2º que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019)

Ademais, em seu Capítulo I, o documento apresenta as competências gerais docentes e suas respectivas competências específicas e as habilidades correspondentes, de modo a compor a BNC-Formação. Por sua vez, em seu Capítulo II, a resolução que institui a BNC-Formação apresenta elementos referentes aos fundamentos e política de formação docente.

Sobre isso, a BNC-Formação destaca, em seu Art.5º, incisos I, II, III e parágrafo único, consoante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), bem como as particularidades da atuação docente, os fundamentos que devem alicerçar a formação dos professores e demais profissionais da Educação. Assim, a BNC-Formação apresenta os fundamentos:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que

favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2019)

Por outro lado, considerando, dentre outros marcos regulatórios, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a resolução que institui a BNC-Formação destaca, em seu Art.6º, que a política de formação de professores, dentre os dez princípios relevantes elencados, que a formação docente deve observar:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural. (BRASIL, 2019)

Quanto à Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), as competências profissionais indicadas para a formação docente (Art. 3º), são as mesmas fixadas na BNC-Formação Inicial, anteriormente destacadas.

Em termos de definição, em seu Capítulo II - Da política da Formação Continuada de Professores, Art. 4º, o documento conceitua a formação continuada do seguinte modo:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como

orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020)

Assim, de modo a alcançar uma reverberação positiva quanto a sua eficácia na melhoria da prática dos docentes, o documento, em seu Art. 7º, também fixa que a formação continuada dos professores deve atender a 5 (cinco) características, quais sejam: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da formação e 5) coerência sistêmica. Compreendidos, respectivamente, da seguinte forma:

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a

continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos. (BRASIL, 2020)

Para tanto, a BNC-Formação Continuada, fixa, em seu Art. 9º, quanto aos cursos e programas destinados à formação continuada de professores, que:

Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino [...]. (BRASIL, 2020)

A Resolução acima referida foi recebida com muitas críticas por entidades nacionais da área de educação, dentre elas, a Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (ANPED) que publicaram um manifesto em repúdio à homologação desta resolução, pois a mesma relativiza e reduz a compreensão de formação continuada onde a trata como um simples processo de “melhoria do exercício docente”.

Desta feita sobre a formação continuada, entendemos ser mais que um processo de aprimoramento profissional institucionalizado, pois se caracteriza como um processo

de formação humana, haja vista, estar inscrita nas relações sociais que regem tal processo, como também, na realidade do cotidiano do exercício educacional.

Nessa perspectiva trazemos à baila o pensamento de Freire (2011) sobre o inacabamento do ser humano, e sua vocação ontológica a se humanizar, diante da consciência de sua incompletude,

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer” para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização [...] FREIRE (2011, p.136).

E é nesse viés da inconclusão humana, que Freire (2020) traz a formação do professor como um processo permanente, onde oportuniza ao professor uma reflexão crítica de sua prática pedagógica, possibilitando mudanças, propiciando a construção de conhecimento pelo sujeito num processo *continuum* de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

E nessa construção histórica, a nomenclatura formação continuada vem recebendo diferentes significados, que não se restringe unicamente a expressão nos documentos normativos, diversos autores utilizam-se de diferentes terminologias para o termo. É comum encontrarmos termos como: aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, formação permanente e, ainda, a própria expressão formação continuada. Na própria LDBEN (BRASIL, 1996) encontramos alguns dos termos acima referidos, tais quais, dentre outros: formação continuada; educação profissional; educação continuada; capacitação em serviço; aperfeiçoamento continuado profissional.

No entanto, não temos como proposta, neste capítulo, discutir os diferentes termos utilizados para designar a formação continuada dos professores, mas sim apresentar as concepções do que vem a ser a formação continuada.

Em relação aos documentos normativos, no Brasil, a LDBEN, trouxe em seu arcabouço legal dispositivos que garantem a formação continuada dos professores, dentre os quais § 1º do artigo 62 que assim determina: “A União, o Distrito Federal, os Estados

e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996)

A imposição legal, fez com que, partir de então, as redes estaduais e municipais de ensino do país, se mobilizassem a fim de atender os preceitos legais, de promoção da formação continuada dos professores, também normatizada em documentos posteriores, como é o caso da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

3.1 Formação continuada de professores na prisão

Entender a formação continuada dos professores que exercem a docência em escolas situadas em unidades prisionais, se revela de grande importância, tendo em vista, os avanços, limites e dificuldades que podem reverberar na sua construção docente. Assim, no intuito de compreender a percepção do professor nesse processo, trazemos agora, uma abordagem da literatura e do ordenamento jurídico acerca da formação continuada do professor que para além da necessidade de atender as especificidades da sociedade dos cativos, também estabelece uma troca de experiências ao longo do trabalho pedagógico no interior da escola nos espaços prisionais.

No entanto, é salutar, antes de enveredarmos pela formação continuada desses docentes, nos reportarmos à Instrução Normativa nº 03/2013, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco publicada no D.O. de 13 de junho de 2013, que dispõe sobre as horas-aula atividade destinadas à formação continuada nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2014.

Em seu art. 2º está previsto um quantitativo de 30 (trinta) horas-aula para a formação continuada do professor com carga horária de 200 (duzentas) horas-aula e 20 (vinte) horas-aula para o professor com carga horária de 150 (cento e cinquenta) horas-aula. No entanto, o referido texto legal não se restringiu ao estabelecimento do quantitativo de horas-aula, foi mais além, em seu art. 4º, trouxe orientações de ações formativas para fins de formação continuada no âmbito escolar, assim como, seu planejamento e execução. Dentre as ações, se encontra a realização de seminários, palestras, rodas de diálogo e atividades afins para atualização docente nas diversas áreas de conhecimento. Já no tocante ao planejamento e execução, o primeiro é de responsabilidade da equipe gestora, juntamente com educadores de apoio e professores, devendo o mesmo ser enviado à Gerência Regional de Educação – GRE. Em relação à

segunda há pontos que consideramos importante ressaltar, o suporte pedagógico e a supervisão que devem ser realizadas pela equipe gestora e os educadores de apoio. Tanto em uma situação como outra, percebemos a ingerência hierárquica dos sujeitos envolvidos na formação continuada docente (PERNAMBUCO, 2013).

Autores como Onofre (2014) ressaltam no ambiente fechado das prisões, a possibilidade de duas vertentes. Em uma, a valorização que as pessoas privadas de liberdade podem atribuir a presença de pessoas que estão em contato com o lado externo da instituição penal, nesse caso, podemos atentar para a presença do professor, já que, ele representa um contato com o mundo externo, e isso pode se dar através de diálogos, informações, notícias, e a outra, como ser um ambiente caracterizado pela desconfiança, falta de solidariedade, medo, insegurança. E dentro desse dualismo a autora afirma que

Há que se pensar, portanto, num professor que tenha condições, após conhecer essa realidade, de selecionar conteúdos significativos que orientem a construção de suas ações e de adequar o conteúdo estabelecido à realidade em que atua. Ele precisa, portanto, ter bem claro como a educação escolar pode contribuir para modificar a prisão e o preso. [...] (ONOFRE, 2014, p.157-158)

Scarfó (2002), atenta para o papel do professor no seu ofício em escolas inseridas em espaço prisional como sendo o professor que “[...] ali se reveste de um profissional que transmite conhecimentos específicos, mas também contribui com a elaboração de um projeto de vida que se constrói pelo diálogo, pela sensibilidade aos problemas sociais e pela disponibilidade para a escuta.” (SCARFÓ, 2002).

Consoante ao aporte teórico do papel do professor atuante em unidades prisionais, se faz necessário abordar o art. 9º da Resolução nº 03/2009, no que concerne à formação continuada do professor.

Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho (BRASIL, 2009).

O mesmo documento legal aponta para “[...] que os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por

concursos públicos [...]”. Também condizente ao processo de formação docente, a Resolução nº 02/2010 afirma em seu artigo 11 que

[...] educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal (BRASIL, 2010).

Ainda que as tratativas estabeleçam as formações continuadas dos professores nas unidades prisionais, para Julião (2013) apenas alguns estados realmente realizam “[...] um processo de ambientação dos profissionais” para atuarem em unidades prisionais. Indo mais além, esclarece que dependendo do estado, o quadro docente é formado por professores contratados, o que justifica uma rotatividade constante desses profissionais, assim como, a não consolidação de uma proposta político pedagógica. Ainda nas palavras do autor

[...] poucos passaram por um processo de formação inicial e continuada que atenda as demandas de uma política de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Muitos sequer foram capacitados para atuarem com jovens e adultos, quiçá com os que se encontram em situação de privação de liberdade [...] (JULIÃO, 2013, p.37)

Desta feita, é salutar trazer um pequeno relato do percurso do papel do professor em espaço prisional, especificamente em Pernambuco, em relação à formação continuada. Neste caso, fazemos alusão ao Plano Estadual de Educação em Prisões de Pernambuco: 2013/2014. Quando o Governo do Estado elencou dentre os desafios a serem superados no que tocava as questões ligadas a educação em prisões, “[...] a formação continuada para professores, diretores de escolas, agentes penitenciários, diretores de presídios e demais profissionais ligados aos espaços prisionais; [...]” Assim como, firmou um termo de convênio com o Instituto Paulo Freire, a fim de que os professores da referida instituição não governamental, ministrassem aulas de alfabetização nas escolas situadas em unidades prisionais, haja vista, o alto índice de pessoas privadas de liberdade não serem alfabetizadas. Tal situação demonstra que à época da construção do referido plano, ainda que já houvesse documentos normativos, instituindo a formação continuada, assim como, que os professores fizessem parte,

preferencialmente do quadro da SEE, o estado de Pernambuco ainda apresentava dificuldades em atender às normativas.

No tocante a formação de professores que atuam nos estabelecimentos penais, convém evidenciar a formação continuada, promovida pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, no ano de 2016, sob o título de Formação Continuada em Serviço para Profissionais que atuam na Educação em Prisões. A “Ação Formativa Educação em Prisões”, termo utilizado no presente documento, teve como sujeitos os docentes e agentes de segurança penitenciário que exercem a função de apoio pedagógico nas escolas prisionais. Foi subdividida em módulos temáticos, perfazendo um total de três módulos: Identidade, Currículo e Avaliação, respectivamente, por meio de encontros presenciais e atividades à distância.

Para cada módulo foram destinados dois encontros, sendo o primeiro constituído de professores convidados, estes constituíram a rede de professores multiplicadores que receberam um Caderno de Apoio Pedagógico a ser utilizado no segundo encontro entre professores multiplicadores e professores em seu turno de trabalho no espaço escolar.

A carga horária destinada à formação dos multiplicadores fez 12h, divididas em dois encontros. Em relação aos encontros entre multiplicadores e professores, foram realizados 6 (seis) encontros, cada um com 4h, gerando um total de 24h de carga horária. (PERNAMBUCO, 2016).

Após esse momento formativo, no ano de 2018, a Secretaria de Educação de Pernambuco ofereceu aos docentes das escolas prisionais o Caderno de Orientação Pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos em Prisões, cujo objetivo é de “[...] subsidiar o trabalho pedagógico dos professores no desenvolvimento de temas transversais e interdisciplinares, pautados na cultura dos Direitos Humanos.” (PERNAMBUCO, 2018).

Nessa perspectiva, a formação continuada dos docentes da rede estadual que atuam em escolas situadas em estabelecimentos prisionais ocorre por meio de programas de formação continuada pela Secretaria de Educação do Estado, com temas e formatos pré-estabelecidos.

Embora já citado anteriormente, cabe aqui, trazer à tona o Plano Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco 2021 – 2024, que traz como uma de suas metas: melhorar a qualidade da oferta da Formação Continuada em Serviço para os profissionais que atuam na Educação em 100%

nos estabelecimentos penais até 2024. A a referida meta nos leva a crer que há uma preocupação com a formação continuada, mas com a formação continuada institucionalizada conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 8 – Formação continuada no Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade do Estado de Pernambuco

Eixo	Indicador Relacionado	Finalidade do Indicador	Meta Cronograma (previsão para atingimento da meta)	Estratégia para alcance da meta	Órgãos/ instituições envolvidas diretamente para o atingimento da meta
6.6 Formação e Capacitação de Profissionais	Oferta da formação continuada em serviço para profissionais que atuam no Sistema Prisional.	Mensurar a eficácia e qualidade da formação continuada ofertada para professores e policial penal responsável pelas atividades de educação.	Melhorar a qualidade da oferta da Formação Continuada em Serviço para os profissionais que atuam na Educação em 100% nos estabelecimentos penais até 2024. 12 meses - 25% 24 meses - 25% 36 meses - 25% 28 meses - 25%	- Garantir a formação continuada em serviço para os professores que atuam na Educação básica nos estabelecimentos penais; - Ofertar a formação sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos, de forma a garantir a qualidade da aprendizagem das pessoas submetidas a sanção penal; - Ofertar a formação para a atualização do PPP das escolas; - Implementar o polo digital para realização de atividades remotas para educação básica, qualificação profissional e ensino superior.	SEE/GEQP – SERES / PATRONATO

Pernambuco – 2021

Nessa perspectiva, a formação continuada dos docentes da rede estadual que atuam em escolas situadas em estabelecimentos prisionais ocorre por meio de programas de formação continuada pela Secretaria de Educação do Estado, com temas e formatos pré-estabelecidos.

4 METODOLOGIA

A escolha por um ou outro percurso metodológico perpassa pela compreensão de que é necessário um alinhamento teórico-metodológico para que os passos seguidos na pesquisa façam sentido dentro da investigação como um todo. Sobre isso, Luna (2008) destaca, de forma precisa, que “[...] abandonou-se (ou vem-se abandonando) a idéia[sic] de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos.” (p. 25). Sendo assim, as escolhas metodológicas desta pesquisa tomaram como ponto de partida nosso objeto de pesquisa, buscando um diálogo que efetivamente possibilite responder o problema de pesquisa e alcançar os objetivos, por meio do emprego de técnicas e análise condizentes com este diálogo.

Para tanto, optamos por desenvolver este capítulo em quatro subcapítulos, onde buscamos aprofundar como se deu cada etapa da pesquisa e, sobretudo, justificar e demonstrar o alinhamento destas escolhas com nosso objeto de pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com Minayo (2016), a pesquisa social trabalha com um objeto essencialmente qualitativo. Este objeto encontra-se no seio da vida em sociedade, apresentando um conjunto de elementos que falam sobre o indivíduo e sobre a coletividade onde este se insere.

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, elas abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados (MINAYO, 2016, p. 14)

Dito isto, esta pesquisa apresentou um alinhamento com a abordagem qualitativa. Esta opção não se deu por uma questão hierárquica, mas sim por uma identificação da natureza desta pesquisa e seu trato com o universo dos significados e sentidos.

Outro elemento basilar desta pesquisa é a definição de qual tipo de estudo foi desenvolvido. Considerando as características do objeto de estudo, a realidade das instituições em que esta investigação poderia ocorrer e as possibilidades advindas dos diversos contextos, compreendemos que destinar o olhar para uma realidade específica e especial poderia nos trazer um conjunto mais alinhado de dados. Sendo assim, esta pesquisa se caracterizou como um Estudo de Caso. Para Triviños (1987, p. 133-134) os Estudos de Caso são:

[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade [...] em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador.

Ampliando ainda essa caracterização dos Estudos de Caso, Yin (2001) aponta algumas questões específicas, com destaque, aqui, para o fato deste tipo de investigação se debruçar sobre algum “[...] fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]” (p. 32), ou seja, o Estudo de Caso nos torna possível acessar a realidade dos sujeitos investigados com uma “lente de aumento”, pretendendo trazer à tona o máximo possível de dados a serem analisados. Ainda sobre a definição de Estudo de Caso, Yin (2001) detalha sobre as diferenças entre os dois tipos clássicos dos Estudos de Caso: i) estudos de caso único; ii) estudos de caso múltiplos. Considerando esta diferenciação entre casos únicos e casos múltiplos, neste estudo trabalhamos com o Estudo de Caso único, tendo em vista a peculiaridade do campo e sujeitos partícipes desta investigação, bem como a excepcionalidade do objeto estudado. A seguir aprofundamos os critérios elencados para a definição do campo e dos sujeitos desta pesquisa.

4.2 A delimitação do campo e sujeitos

Para que ocorra uma delimitação de campo e sujeitos de pesquisa de forma concisa e adequada ao objeto de pesquisa é necessário, segundo Gil (2002), a observância de diversos critérios que deem conta de abarcar a complexidade que cerca esse processo, bem como as variadas possibilidades e representatividades almejadas.

Nesta investigação, que parte do interesse em analisar as contribuições da formação continuada para a atuação dos professores que atuam dentro de escolas situadas

dentro do espaço prisional, percebemos que o campo que melhor poderia fornecer dados concisos e, ao mesmo tempo, amplos, seria aquele onde fosse identificável a “excepcionalidade” deste. Sendo assim, considerando as características dos Estudos de Caso, partimos para a identificação dos possíveis campos.

A busca desembocou em um estabelecimento que se destacava dos demais por ser exclusivamente neste onde existia um grupo específico de pessoas privadas de liberdade (mulheres) que tinham uma continuidade de matrícula na escola. Mas por que isto ocorria? O processo jurídico ao qual as pessoas que estão privadas de liberdade passam exige algumas etapas. O término desse processo se dá, justamente, quando ocorre o julgamento e, posteriormente, a aplicação da pena. Ou seja, uma pessoa pode estar em restrição ou privação de liberdade com ou sem julgamento definitivo. Entretanto, as pessoas que já passaram pelo julgamento e receberam sua pena tem uma maior continuidade na dinâmica de matrículas na escola, tendo em vista que estas já estão lotadas nos estabelecimentos prisionais em que cumprirão suas penas.

Assim, a Escola Estadual Irmã Dulce, situada no interior da Penitenciária Feminina de Abreu e Lima, destacou-se por ser a única escola na Região Metropolitana do Recife (RMR) onde as pessoas privadas de liberdade, neste caso específico as mulheres, já estão cumprindo suas penas. E o fato de ser única na RMR permitiu um estudo que tivesse profundidade e cumprisse com as características do que se esperava de um Estudo de Caso. A Escola Estadual Irmã Dulce foi fundada através do Decreto nº 43.195 de 22 de junho de 2016, publicado no Diário Oficial do Estado de Pernambuco (D.O.) em 23/06/2016.

Em relação aos sujeitos participantes desta investigação, esbarramos em alguns desafios. O primeiro desafio foi identificar se a coleta seria realizada com todo o quadro funcional de docentes da escola ou apenas com os professores efetivos. Este desafio se deve ao fato de existir uma maior rotatividade dos docentes de quadro temporário, o que interrompe e impede, por vezes, a participação destes em formações ofertadas pelo governo. O segundo desafio residiu na proximidade entre os sujeitos e a pesquisadora principal que ocupa, atualmente, o cargo de diretora adjunta da escola. Esta proximidade poderia influenciar a fala dos docentes, sobretudo aqueles que tem sua “estadia” na escola não garantida (docentes temporários). Entretanto, ao pôr na balança estes desafios que poderiam comprometer a participação de todos os docentes e os benefícios de trazer dados tanto dos professores efetivos como dos temporários, observamos que trabalhar com todos os docentes nos traria uma maior riqueza de dados, que superaria os possíveis

limites que surgissem. Desta forma, o critério de inclusão estabelecido para participação na pesquisa foi que os sujeitos fossem docentes efetivos ou temporários vinculados ao quadro funcional da Escola Estadual Irmã Dulce. Desta forma, obtivemos um total de 8 sujeitos.

4.3 Dando voz aos sujeitos: a entrevista em profundidade como técnica de recolha de dados

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa que versou sobre a formação docente, acreditamos que a melhor forma de garantir uma coleta alinhada com os objetivos seria ouvir os docentes de forma aprofundada, em seus espaços, sob suas condições. Ou seja, não buscamos desenvolver questionários fechados ou instrumentos que aprisionassem a fala dos sujeitos em caixas. Buscamos explorar a totalidade de seus pensamentos, experiências e vivência. Sendo assim, o instrumento de coleta que melhor se adequou aos objetivos propostos foi a entrevista em profundidade.

La entrevista en profundidad puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable. El investigador/entrevistador establece una interacción peculiar que se anima por un juego de lenguaje de preguntas abiertas y relativamente libres por medio de las cuales se orienta el proceso de obtención de la información expresada en las respuestas verbales y no verbales del individuo entrevistado. La entrevista en profundidad opera como una técnica de producción de información de doble tipo: información verbal oral (las palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, el rostro, la postura corporal, etc.), que son leídas o interpretadas durante la interacción cara a cara y que, por lo general, resultan claves para el logro de un mayor o menor acceso a la información y “riqueza” del sujeto investigado, ya que condicionan la interacción y el grado de profundidad durante la situación de la entrevista (una entrevista puede fracasar o dar grandes logros, dependiendo de un investigador atento a toda la información que le da su entrevistado) (CANALES CERÓN, 2006, p. 219-220).

Outra característica importante da entrevista em profundidade que fez com este fosse o instrumento que melhor se alinhasse com esta investigação é o fato de, segundo Duarte (2011), a entrevista em profundidade não ter por objetivo testar hipóteses, realizar tratamentos quantitativos ou estabelecer qual a amplitude ou quantidade de determinado

fenômeno. Pelo contrário, este tipo de entrevista busca entender como um determinado fenômeno ou situação é percebida pelos sujeitos.

[...] o objetivo está muito mais relacionado à aprendizagem por meio da identificação da riqueza e diversidade, pela integração das informações e síntese das descobertas do que ao estabelecimento de conclusões precisas e definidas [...] Estabelecidas as limitações e condições de realização, a entrevista pode ser ferramenta bastante útil para lidar com problemas complexos ao permitir uma construção baseada em relatos da interpretação e experiências, assumindo-se que não será obtida uma visão objetiva do tema de pesquisa (DUARTE, 2011, p. 63).

Desta forma, foi construído um roteiro de entrevista que possibilitasse uma liberdade ao sujeito para explorar suas experiências e que pudesse, ao mesmo tempo, garantir à entrevistadora uma gerência dos temas e tempo da entrevista, mas sem deixar tudo “engessado”. O roteiro foi dividido em três blocos. O primeiro bloco teve por objetivo traçar o perfil dos docentes participantes da investigação, coletando informações sobre sua idade, formação inicial, gênero, etc. Já o segundo bloco teve por foco a formação continuada, buscando identificar as percepções dos sujeitos sobre as formações que tiveram acesso e a importância destas para os professores. O terceiro e último bloco foi o que teve a menor quantidade de perguntas e teve por interesse provocar os participantes a relatarem sobre como o espaço em que atuam impactou ou não sua formação docente e sua prática. O roteiro completo pode ser observado no quadro 1.

Quadro 2 – Roteiro da entrevista em profundidade dividida em três blocos

BLOCO	PERGUNTAS
1 – Perfil sociodemográfico	<ol style="list-style-type: none"> 1 Qual seu nome professor(a)? 2 Qual a sua idade? 3 Qual seu gênero? 4 Qual a sua formação acadêmica? 5 Qual(is) disciplina(s) o(a) senhor(a) leciona? 6 Quais os anos, módulos, fases que o(a) senhor(a) leciona? 7 Qual o turno que o(a) senhor(a) leciona? 8 Há quanto tempo leciona? 9 Há quanto tempo leciona na Educação de Jovens e Adultos? 10 Há quanto leciona em escola situadas em Unidade Prisional?
2 – Formação continuada	<ol style="list-style-type: none"> 1 Como ocorreu o seu ingresso para lecionar em escolas situadas dentro de estabelecimento penal? 2 Foi necessária alguma formação específica para ingressar em escolas situadas no espaço prisional? Se sim, quem ofereceu? (a Escola, a Secretaria de Educação, a Secretaria de Ressocialização?) 3 Qual a sua opinião sobre o processo de formação continuada? 4 Você acredita que para trabalhar com a EJA em espaços prisionais, o professor precisa participar de alguma formação continuada? Se sim, por quê? 5 Você tem participado de formações continuadas? Em caso afirmativo, você poderia descrever como acontecem? 6 Em relação às formações continuadas, elas têm surtido efeitos no seu trabalho com a EJA em escolas situadas em espaço prisional, alguma tem ocorrido? Em caso afirmativo, poderia narrar sua experiência?

	<p>7 Relate algumas das suas experiências profissionais vivenciadas na Escola Estadual Irmã Dulce.</p> <p>8 Como você avalia a sua trajetória profissional na Escola Irmã Dulce? Destaque limites e esperanças.</p>
<p>3 – Impactos do espaço prisional na formação e prática</p>	<p>1 No que a EJA no espaço prisional contribuiu para a sua ação docente? Em caso afirmativo, cite algum aprendizado, alguma experiência.</p> <p>2 Você acredita que lecionar em um espaço prisional demandou uma mudança na sua prática pedagógica?</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

4.4 Análise de Conteúdo

O trabalho de análise, assim como todas as outras etapas na pesquisa, deve seguir em sinergia com o objeto investigado, bem como os objetivos e características e escolhas metodológicas. Sendo assim, optamos por desenvolver uma análise ancorada na Análise de conteúdo, tendo em vista que esta pesquisa de natureza qualitativa atuou diretamente com o universo dos sentidos e significados presentes nas comunicações dos sujeitos participantes e, de acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” (BARDIN, 2016, p. 33). O que provoca um claro alinhamento desta técnica com o que foi desenvolvido metodologicamente nesta investigação.

Como exposto por Bardin (2016), a Análise de conteúdo abarca um conjunto de técnicas, cabendo aos pesquisadores trabalharem com aquelas que produzam uma análise mais adequada dos dados construídos no decorrer da investigação. Sendo assim, conhecendo as variadas técnicas, optamos por realizar uma Análise de conteúdo categorial temática. Esta é, segundo a autora, a técnica mais antiga e mais utilizada, o que denota a ela uma aplicabilidade inúmeras vezes testada pelos mais variados investigadores nas mais diversas pesquisas e temas.

Um ponto importante no planejamento da análise é a identificação e construção dos indicadores de análise (Quadro 3), construído aqui aos moldes de Souza Júnior et al (2010).

Quadro 3 – Indicadores da Análise de Conteúdo categorial temática

Elemento central	Formação continuada de professores de escolas em espaços de privação de liberdade.
Operacionalização	Identificação dos elementos e impactos da formação continuada de professores em escolas situadas em espaços de privação de liberdade.
Categorias analíticas	Formação continuada; Educação de Jovens e Adultos; Educação em espaços de privação e restrição de liberdade.
Categorias empíricas	Generalidade da formação continuada; Empatia e humanização.

Fonte: Adaptado de Souza Júnior et al (2010).

Entre os indicadores dois itens assumem destaque: i) categorias analíticas; ii) categorias empíricas. De acordo com Minayo (2014) as categorias analíticas trazem consigo as relações sociais fundamentais que foram historicamente construídas, ou seja, atuam como “[...] balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais.” (p. 178). Já as categorias empíricas

[...] constituem-se em classificações com dupla forma de elaboração: são, antes de tudo expressões classificatórias que os atores sociais de determinada realidade constroem e lhes permitem dar sentido a sua vida, suas relações e suas aspirações. Portanto, emanam da realidade (MINAYO, 2014, p. 179).

Desta forma, a análise seguiu todas as etapas propostas por Minayo (2014) e por Bardin (2016), a saber, pré-análise, exploração dos materiais e, por fim, tratamento dos dados e interpretação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

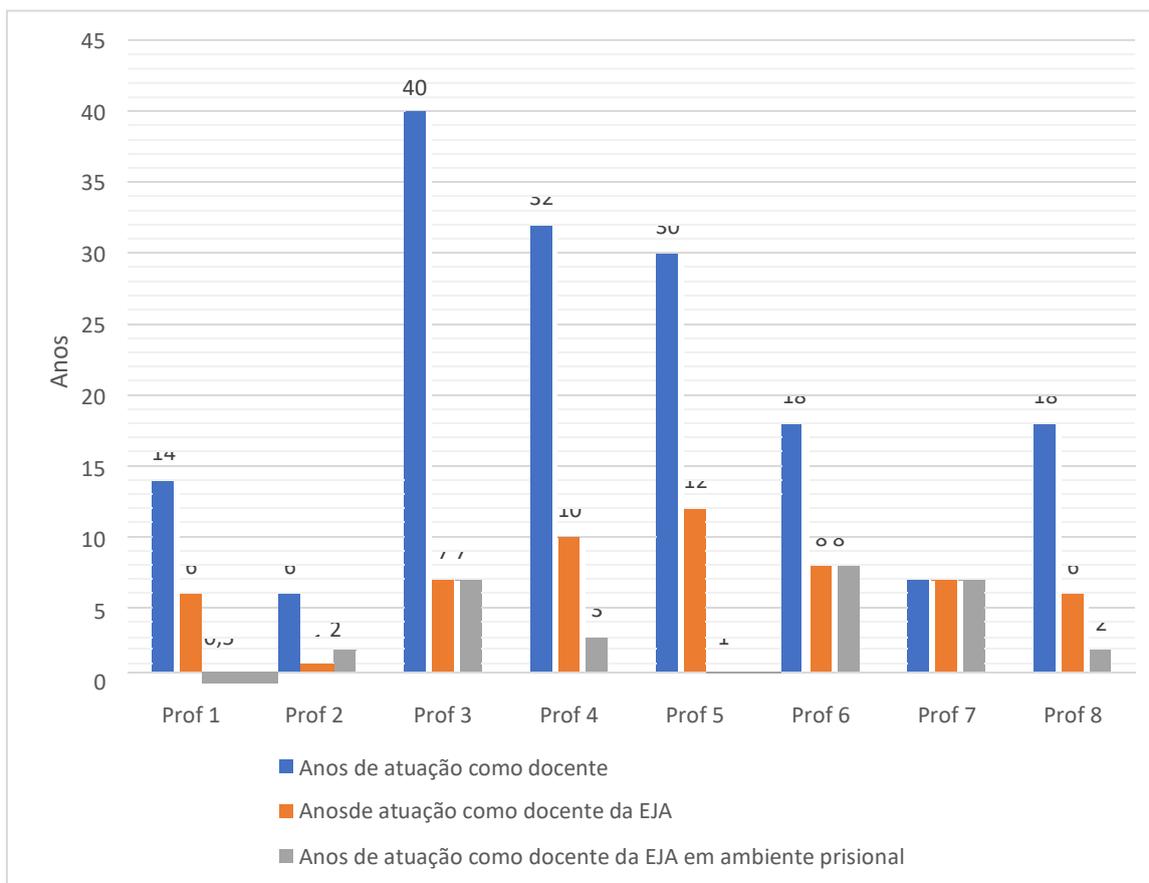
5.1 Perfil dos docentes participantes

Como indicado anteriormente a nossa amostra contou com 8 docentes vinculados a Escola Estadual Irmã Dulce. No que se refere ao gênero, percebemos uma distribuição igualitária, com 4 professoras e 4 professores. A idade média encontrada foi de 54,37 anos, indicando que são indivíduos com uma ampla experiência de vida.

Quando tratamos sobre a formação inicial conseguimos identificar que os docentes eram oriundos de diversas licenciaturas, segundo a ordem: i) licenciatura em letras (2); ii) licenciatura em biologia (1); iii) licenciatura em química (1); iv) licenciatura em matemática (1); v) licenciatura em geografia (1); vi) licenciatura em educação física (1); vii) licenciatura em letras, licenciatura em música, licenciatura em pedagogia (1).

A distribuição dos docentes em relação as disciplinas apresentou-se da seguinte forma: i) língua portuguesa (4); língua inglesa (1); educação física (1); ciências (2); biologia (1); química (2); física (2); matemática (3); geografia (1); filosofia (1); sociologia (1); artes (2). Percebemos nesta distribuição que as disciplinas em que ocorre a maior concentração de professores é língua portuguesa e matemática, o que é previsível, tendo em vista que estas são as disciplinas com maior carga horária no currículo da educação básica. Outro ponto a ser evidenciado é que alguns participantes alegaram ofertarem disciplinas que vão além daquelas que possuem formação específica, o que se justifica pela necessidade de complementação de carga horária. Contudo, isto indica que a atuação destes docentes exige cada vez mais esforço deles para lidar com elementos que, em boa parte das vezes, extrapolam os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial.

A fim de identificar a experiência com a docência dos participantes, nós os questionamos sobre o tempo de atuação que possuíam na educação de maneira geral, na EJA e, por fim, EJA em ambiente prisional. Buscamos com esta informação traçar um perfil da experiência que estes sujeitos possuem com a docência e, sobretudo, perceber se a sua chegada no ambiente prisional se deu no início de carreira docente ou após um período maior. Os resultados destas perguntas podem ser vistos no gráfico 1.

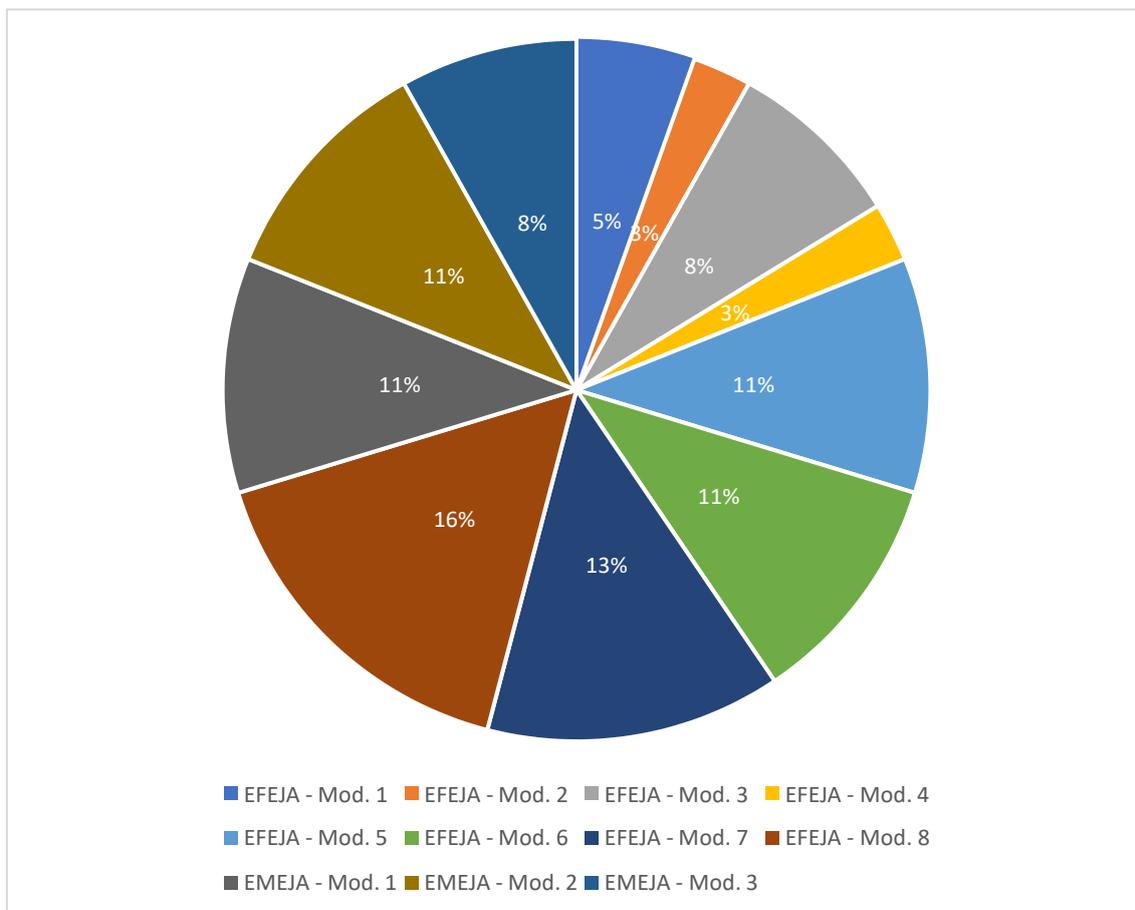
Gráfico 1 – Anos de experiência dos docentes

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os dados do gráfico 1 podemos destacar que a média de tempo que os sujeitos atuam como docentes é de 20,6 anos. Em relação a atuação na EJA encontramos uma média de 7,1 anos e, na EJA em ambiente prisional obtivemos uma média de 3,6 anos. Destacamos, ainda, que a maior parte dos docentes informou que iniciaram sua atuação com a EJA em ambiente prisional ao ingressarem na Escola Estadual Irmã Dulce. Este dado nos possibilita inferir que este quadro de profissionais tem sua história profissional de atuação no ambiente prisional intimamente ligada à própria história da Escola Estadual Irmã Dulce, contando, inclusive, com alguns docentes que estiveram desde a fundação da escola.

Outro ponto interrogado aos participantes foi sobre quais módulos da EJA ofertavam dentro da Escola Estadual Irmã Dulce. No gráfico 2 percebemos que o módulo 8 do EFEJA possui o maior número de docentes atuando, enquanto os módulos 2 e 4 também do EFEJA congregam o menor quantitativo de docentes.

Gráfico 2 – Distribuição dos docentes entre os módulos da EJA que ofertam na Escola Estadual Irmã Dulce



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, podemos traçar que o perfil padrão desta investigação foi o docente na segunda metade da vida adulta, com uma vasta experiência na educação regular, porém com um período considerado curto de atuação no contexto de privação de liberdade, que oferta diversas disciplinas e atua tanto nos módulos da EFEJA como nos módulos da EMEJA. Entendemos ser importante mostrar este perfil com as informações coletadas pois ele nos fornece uma lente para olharmos para as respostas e questionamentos que estes sujeitos trouxeram no decorrer da coleta de dados. A seguir damos início a apresentação da análise de conteúdo. Optamos por apresentar cada categoria empírica (generalidade da formação continuada; expectativas docentes; empatia e humanização) em um tópico específico para que pudéssemos realizar um debate específico sobre cada uma.

5.2 Um silêncio ensurdecedor: ausências e carências na formação continuada

Os professores que contribuíram com esta pesquisa relataram, de forma unânime, que quando entraram na educação em ambiente prisional não lhes foi solicitada nenhuma formação diferenciada ou conhecimento específico sobre esta realidade. Em primeiro momento isso pode ser compreendido por considerar que estes iriam oferecer dentro deste contexto as mesmas disciplinas que ofertaram em outros espaços, sendo assim, seria uma exigência apenas sua formação inicial. Assim, caberia aos processos formativos institucionalizados dar conta de levar estes docentes a continuamente estarem em formações que lhes fornecesse material para aperfeiçoar sua atuação. Entretanto, o que se percebe na fala dos sujeitos é o oposto a isto.

É... O estado oferece, né, a formação continuada. Tem um calendário bimestral para as diferentes áreas do conhecimento e sempre que tem eu participo. Mas, independente da área que participa, eu percebo que o Estado não tem uma preocupação voltada para as unidades prisionais. É para outros segmentos que não o prisional. Então, a gente fica junto, mas não é direcionada às unidades prisionais – Prof. 4

Complementando a avaliação sobre as formações, outro docente adiciona sua percepção sobre o que pode estar causando essa ausência de formações que tenham um olhar voltado à educação em espaços de privação de liberdade.

O processo de formação continuada, ele deveria passar pelo ... por algumas reformulações. Porque, tipo, ele fica muito voltado pra uma área, né, tipo ... é ... que não seja do sistema prisional. Porque é difícil, né, surgir formações do sistema prisional. É mais voltado às escolas que não estão dentro da ... da educação prisional. E outra que até ... eles não pensam muito no ensino fundamental, nos anos iniciais. Eles só pensam no ensino médio, principalmente no novo ensino médio. E o sistema prisional e tanto o fundamental fora também é diferente. Eles não pensam no ... nos ... nos ensinos primeiros, nos primeiros anos iniciais, pouco se importam. – Prof. 8.

Em algumas formações que participei, é ... não vi tanto esse objetivo maior que é preparar, né, que fazer ... fazer com que a gente trabalhe dentro daquilo que a ... a ... vamos dizer assim, que o nosso alunado precisa, a gente precisa realmente é estar atento com as necessidades e também, porque as que participei não vinha com o foco exatamente nas prisionais. Então, as escolas prisionais, então, ficavam no ar. Mas, mesmo assim, a gente aproveita bastante. Seria muito bom realmente que tivesse mais especificamente pra nós [...] – Prof. 6.

Percebemos aqui que os professores relatam um apagamento da realidade da EJA em ambientes prisionais no esquema formativo do Estado. Sobre isso podemos relacionar com o próprio apagamento dos sujeitos que habitam os mais diversos espaços de privação de liberdade no nosso país. Existe um concreto esvaziamento das possibilidades de “vida

após o cárcere”, e isto se reflete na forma como as formações continuadas ignoram estes sujeitos. É aquilo que Freire chama de “cultura do silêncio”.

Osowski (2019) nos apresenta, ao analisar a cultura do silêncio, que esta se refere ao processo de negação aos sujeitos o seu direito de expressar suas vontades, suas percepções, suas convicções, suas necessidades, etc. Ou seja,

[...] a *cultura do silêncio* é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e serem autênticos [...] Portanto, a *cultura do silêncio* é gerada em estruturas opressoras nas quais homens e mulheres submetem-se a forças condicionantes que os levam a experienciarem-se como “quase-coisas”, colocados como estão em estruturas que os fazem imersos e diluídos no tempo, muitas vezes vivendo e sentindo-se muito próximos aos animais e às árvores, na zona rural, ou às pedras, ruas ou praças nos centros urbanos, disputando o que comer com os animais, nos lixões (OSOWSKI, 2019, p. 128).

Este trecho acima citado parece até falar sobre a realidade das PPL, entretanto não é necessariamente este o público debatido e foco. Porém podemos facilmente realizar esta transposição e compreender como este silenciamento dos sujeitos também se manifesta no silenciamento das ações de qualificação dos profissionais que com este público atuam.

Quando Onofre (2007) analisa a educação escolar entre as grades, ela sinaliza que a prisão atua como um sistema de despersonalização dos sujeitos que ali estão. Extrapola o sistema de punição e rompe a lógica da ressocialização, se tornando, assim, um espaço de “[...] desrespeito aos direitos de qualquer ser humano e à vida” (ONOFRE, 2007, p. 12). Ou seja, este espaço repressor assume um papel de “carrasco”, sentenciando, diuturnamente, seus “prisoneiros” a “penas de morte” de sua persona. Sendo assim, como não poderíamos correlacionar esse processo ao que os professores relatam sobre as formações continuadas que recebem, segundo o prof. 4, bimestralmente.

Contribuindo ainda mais com esta reflexão, vemos na fala do prof 1 que o olhar voltado as PPL deveria ser o agente norteador das políticas de formação docente.

Porque o espaço, dentro de um ambiente prisional, requer alguns cuidados específicos. E eu acho que um professor pra vim trabalhar dentro de um sistema prisional ele deveria ter assim, uma ... uma formação. Não diferenciada na forma do conteúdo específico que ele vai lecionar, mas da clientela que ele vai trabalhar. O ambiente que ele

vai trabalhar é muito diferenciado. Eu acredito que essa formação deveria vir antes de chegar aqui. Deveria vir antes, lá fora, antes de chegar aqui no espaço prisional – Prof. 1

Este olhar direcionado às Pessoas Privadas de Liberdade tem um elevado grau de importância, tendo em vista que, segundo Onofre e Menott (2016), quando o processo educacional ocorrer dentro do ambiente prisional, para que ele seja efetivamente emancipador, será necessário que os docentes estejam preparados para lidar com o que há de mais particular neste ambiente, compreendendo que “[...] o professor é figura fundamental na construção de espaços em que o aprisionado tenha a oportunidade de significar o mundo como algo em constante transformação.” (ONOFRE; MENOTT, 2016, p. 154).

Desta forma, percebemos que a formação continuada da qual os docentes tem participado parece demonstrar uma distância entre o que é direito dos discentes da escola e do que é efetivado, tendo em vista que é direitos dos estudantes uma educação de qualidade, o que está intimamente ligado ao processo de formação docente, conforme visto no artigo 11 das Diretrizes Nacionais para a oferta da EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais, onde é dito que os “[...] educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal” (BRASIL, 2010, p. 3)

Outro elemento destacado pelos professores foi a adaptação que a escola precisa passar para estar dentro de uma penitenciária. As dinâmicas da escola, horários, idas e vindas das estudantes, tudo isso é diretamente impactado pela realidade prisional. O prof. 2 destacou este fato quando avaliou os limites e desafios da atuação no ambiente prisional.

[...] a gente só pode ir até onde é ... o sistema prisional permite, né? Apesar da gente ter uma certa liberdade aqui na escola, mas a gente sabe que, por ter essa liberdade, a gente também tem que se enquadrar de acordo com esses limites que é dito normal pelo sistema penitenciário, né? – Prof. 2

5.3 Um grito silencioso: quem escuta a petição silenciada pela mordança?

Reconhecer as limitações das formações continuadas ofertadas aos docentes investigados se tornou um processo de fácil realização nesta pesquisa, tendo em vista a constante aparição de termos nas falas destes sujeitos que estavam intimamente ligados a esta categoria. Contudo, talvez pelo fato de os docentes reconhecerem esta realidade e,

ainda, pelas especificidades da escola situada no estabelecimento prisional, estes professores e professoras relataram que percebem que as suas experiências dentro da escola e na interação com as estudantes tem, a cada dia, fornecido inúmeros aprendizados, que os levam a qualificar suas atuações, sua formação docente e, sobretudo, sua formação humana.

Antes de adentrarmos na análise da categoria “empatia e humanização”, achamos relevante ressaltar o que Tardif e Lessard (2014) afirmam em relação ao trabalho docente. Para tais autores este trabalho é marcado pelas interações. Não há efetividade da ação docente sem a interação.

Quanto ao trabalho sobre e com os seres humanos, esse leva antes de tudo a relação entre as pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas estudadas [...] Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a **afetividade**, a personalidade [...] (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 33) – grifo nosso.

Aqui reside um ponto nefrágico da relação entre os docentes e seu trabalho, mais especificamente o trabalho e espaços de privação de liberdade. A afetividade deixa de ser apenas uma alternativa e se torna, no relato dos docentes, a tônica que guia as relações. Mas não uma afetividade maternal ou familiar, mas uma afetividade que entende que os seres humanos precisam do amor (na perspectiva freireana) para alcançar novos patamares.

A gente ... a gente é muito ... como eu diria? A gente é muito perguntas e respostas e, aqui, a gente observa muito a questão de ... de humanismo, de sentimentalismo. É muita conversa para conseguir um resultado. – Prof. 4

[...] a gente começa a ter empatia, tá entendendo? A gente começa ... assim ... faz com que eu tenha assim ... mais ... que eu procure ver com outro olhar, né? Assim ... porque a empatia você sempre tem que colocar assim ... busca refletir, estar no lugar do outro, né? E embora ela esteja ... elas erraram, né? Ela está pagando pelo que ela fez. [...] Como eu digo a elas: “estamos aqui pra ajudar vocês, estamos aqui para interagir mesmo com vocês, em ajudar, que vocês mudem, tá entendendo? Não tô aqui para condenar ninguém não, eu não tô aqui para condenar ... pra saber o que levou você a fazer isso, o que não foi, tá entendendo?” – Prof. 5

Estas falas dos docentes acima enxertadas demonstram, claramente, que a empatia é um saber que os docentes tem desenvolvido em sua formação a partir das suas experiência e interações com as discentes. São o que Tardif (2014) define como saberes experienciais, que são

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 48-49).

Unindo a esta discussão, precisamos também destacar a análise de Barcelos (2012), quando olha para EJA com uma ótica mais humanizadora, afirmando que esta modalidade exige que os profissionais que com ela atuam atribuam um elevado valor à escuta. Mas não uma escuta aleatorizada, mas sim aquela que “[...] leva em consideração o entrelaçamento das emoções e atitudes deste outro no fluir do seu viver cotidiano [...]” (BARCELOS, 2012, p. 44) e, ainda, que tenham “[...] como ponto de partida o *amar* como a emoção que nos institui como seres sociais capazes de edificar um mundo social e ecologicamente mais justo (BARCELOS, 2012, p. 53).

Lembremo-nos, também, da fecunda reflexão de Freire ao dialogar com Faundez: “O sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 71). Ou seja, o sonho se torna algo vívido, quase tangível, ao ser diretamente ligado à interpretação e compreensão do presente, com uma vista esperançosa do futuro transformado. E para tal, não há outro caminho que não o diálogo. Uma educação que se almeja humanizadora, libertadora, transformadora, é, antes de mais nada, dialógica. Como nos fala Zitkoski (2019) ao analisar a dialogicidade no pensamento de Freire

[...] através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo (ZITKOSKI, 2019, p. 140).

Assim, o diálogo figura como um elemento central na prática docente, e, segundo o Prof. 4, não deveria estar relacionado apenas com a prática, mas também existir algum tipo de flexibilidade curricular para que os docentes pudessem, por meio do diálogo, identificar as necessidades e interesses dos discentes e, assim, em conjunto, construir uma melhor dinâmica nas aulas.

Um currículo que pudesse dialogar e identificar a necessidade das educandas pra poder começar a trabalhar. E como a gente faz, não. A

gente pega um currículo que é definido, mas ele não toma por base as escolas prisionais, e sim as escolas extramuro. – Prof. 4

E também como apontado pela Prof. 8

Não adianta eu dar um negócio mais avançado de matemática se ela não sabe nem somar [...] “Eu tô enchendo quadro pra quem? Pra mim ou pra aluna?” Aí eu fico muito preocupada em questão disso. Porque, as vezes, eu fico olhando assim: “Meu deus! Essa aula é pra quem finalmente?” A gente fica, né: “Pra quem é essa aula? Não é pra elas não, é pra mim.” As vezes a aula é pra mim, pra mostrar que tô dando aula, mas não é pra elas. – Prof. 8

Sem diálogo não há como nos colocarmos no lugar do outro, entender como o mundo do outro funciona, os anseios, sonhos, limites e capacidades. E, além de nós nos mostramos dispostos a dialogar e (re)conhecer o sujeito como cidadão e, sobretudo, ser humano, precisamos reconhecer a necessidade de, também, nos colocar à disposição de construir elementos que possibilitem, à turma como um todo e aos educandos de forma individual, desenvolver o interesse em estar naquela sala de aula. É como Barcelos (2014) afirma, os professores da EJA assumem quase que um papel de menestrel, pois

[...] se os antigos menestrelis tinham que encantar os reis e famílias nobres de então, o que é exigido dos(as) educadores(as) que trabalham com a EJA é uma tarefa não menos difícil: trata-se de encantar – talvez re-encantar – estes homens e mulheres adultos que já passaram por várias experiências de escola e, delas, não raro, têm tristes recordações. É uma tarefa nada fácil (BARCELOS, 2014, p. 79).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas, nos mostram que a formação continuada docente no Brasil tem uma trajetória histórica chancelada pelas realidades sociais de cada época, que reverberaram em construções de um arcabouço legal norteadores à sua existência. Percebemos o avanço legislativo no decorrer das últimas décadas, especialmente, no final do século XX e início do século XXI, ainda que com diferentes nomenclaturas, para o termo tais como capacitação, reciclagem, formação continuada, formação permanente, fato que implica em algumas discussões pela comunidade científica, e nos levaram a ser consoante ao pensamento daqueles que a denominam formação continuada numa perspectiva de um processo permanente e constante.

Importante ressaltar que pensar a formação continuada docente nos remete aos espaços, momentos e maneiras em que os professores realizam essa formação, se presencial ou online, dentro da escola ou fora do contexto escolar, e especificamente, como é o caso da nossa pesquisa, em se tratando daqueles docentes que exercem seu ministério diário em uma escola dentro de uma Penitenciária, um espaço com características próprias e repleto de especificidades, cercado por muros, grades, ferrolhos, disciplina e violência, se institucional ou não.

O objetivo do nosso estudo foi a analisar as contribuições da formação continuada para os professores que lecionam na Escola Estadual Irmã Dulce situada na Penitenciária Feminina de Abreu. Ao final da nossa investigação percebemos o quão as instituições públicas, entenda-se, escolas, gerências regionais, secretarias de educação, dentre outras, destinadas a promover essas formações estão distantes daquilo que o docente realmente necessita para sua formação contínua, não obstante haver uma promoção das formações a cada bimestre, não foi constatada a escuta dos docentes acerca de quais temas e propostas realmente interessam a eles. O que dizer então, quando estamos falando de escolas em unidades prisionais? A escuta chega a ser inaudível.

Em relação ao preparo para trabalhar em um espaço com características tão distintas, permeado por regras e disciplinas, como é o cárcere, não encontramos algum momento destinado a diálogos e apresentações ao professor, dada a eles apenas uma opção de escolha de lecionar ou não em tal espaço. Corroborando com Freire e Nóvoa dentre outros autores, constatamos a formação do professor ao longo da vida, quando estes nos apresentaram a empatia e humanização por eles vividas na troca diária das

experiências com as reeducandas, apontando desta feita, para uma indicação de que a formação continuada docente extrapola o viés da institucionalidade e caminha por uma vereda muito mais destinada à ressocialização do sujeito privado de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, J. L. M. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n° 1 p. 65-84, jan/abr 2014.

CAVALCANTI, E. W. de O. **O Lugar da velhice na formação de professores da EJA: Uma análise de crenças, atitudes e conhecimentos gerontológicos. Dissertação** (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2022.

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

_____. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2016. 281 p.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Lei Saraiva. Reforma a legislação eleitoral. 1881.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. 1891.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. 1934.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 3.274, de 02 de outubro de 1957**. Dispõe sobre Normas Gerais do Regime Penitenciário, em conformidade do que estatui o art. 5º, n.º XV, letra b, da Constituição Federal e amplia as atribuições da Inspetora Geral Penitenciária. 1957.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 3 de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010** - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação). Brasília, 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para formação continuada de professores da educação básica (BNC-formação continuada). Brasília, 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. 2021.

CANALES CERÓN, M. **Metodologías de investigación social** [texto impresso]. 1ªed. Santiago: Lom Ediciones, 2006. 408 p

CARREIRA, D; CARNEIRO, S. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras. São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil, 2009. Disponível em: < <https://cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoesnov2009.pdf>> Acesso em 21 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **Regras de Mandela: regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos**. Conselho Nacional de Justiça; Coordenação: Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi - Brasília: CNJ, 2016. 88 p. – (Série Tratados Internacionais de Direitos Humanos)

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

DI PIERRO, M. C; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 197–217, maio 2015

DI PIERRO, M. C; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**. Ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DUARTE, J. Entrevista em Profundidade. In: DUARTE, J; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª ed. 5ª reimp. p. 62-83. São Paulo: Atlas, 2011.

FÁVERO, O; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42ª ed, 1ª reimp. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra: 2004.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 75ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI, B. A. (coord.ª). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios /** Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, p. 108-130. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2019 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019:** características gerais dos domicílios e moradores. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JULIÃO, E. F. (Org.) **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade:** questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 70-74, 1988.

MENDES, P. L. J. **O educar em prisões: percepções a partir de experiências dos Professores do Conjunto Penal de Juazeiro-Ba.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina. Petrolina, 2018a. 137 p

MENDES, A. M. de A. **Os processos de formação de professores na modalidade EJA:** um estudo sobre a educação em valores em uma escola penitenciária. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública). Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Universidade Vila Velha. Vila Velha, 2018b.

MINAYO, M. C. S; (org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade.** 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 96 p.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisas qualitativas em saúde. 14ª ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2014. 393p.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & educação.** V. 4, p. 109-139, 1991.

_____. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995

_____. **Formação de Professores e Prática Pedagógica.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, D. L. de. **Formação Continuada Docente:** Necessidades e Terminologias. s.d., 11p. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/DEIRE-LUCIA-DE-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 13 de dez. 2022.

ONOFRE, E. M. C., ed. A educação escolar entre as grades [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2007, 160 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788576003687>.

ONOFRE, E.M.C. **Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores**. Jundiá: Paco Editorial, 2014

ONOFRE, E. M. C; MENOTT, C. C. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago./dez. 2016.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

OSOWSKI, C. I. Cultura do silêncio. In: STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. Secretaria de Educação e Esportes. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade do Estado de Pernambuco**. Recife, 2012.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **Instrução Normativa nº 03/2013, de 30 de maio de 2013**. Dispõe sobre as horas-aula atividade destinadas à formação continuada nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2014. Recife: Diário Oficial de Pernambuco, 2013.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos – GEJAI. Unidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – UEJAI. **Formação Continuada em Serviço para Profissionais que Atuam na Educação em Prisões**. Recife, 2016.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **Caderno de Orientação Pedagógica para a educação de jovens e adultos em prisões**. Secretaria de Educação: organização Jaciane Gomes de Sousa de Lima Silva, Maria Cândida Sérgio; equipe de colaboradores na elaboração do caderno: Cláudia Mendes de Abreu ... [et al.]. Recife: A Secretaria, 2018.

_____. Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. Secretaria de Educação e Esportes. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco**. Recife, 2021.

SANSOLOTI, S de O; COELHO, M. N. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Olhares e Avanços**, Barra do Garças/MT, n. 3.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

- SCARFÓ, F. J. El Derecho a la Educación en las Cárceles Como Garantía de la Educación en Derechos Humanos (EDH). **Revista IIDH**, San José, v. 36, p. 291-324, 2002.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 13–32, 2011. DOI: 10.26512/lc.v17i32.3668. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- SILVA, R. de J. M. **As políticas de formação docente para os professores que atuam em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.
- SILVA, A. K. L.; SILVA, M. C. V. Formação de professores no sistema prisional do Estado de Alagoas: avanços, limites e possibilidades. Dossiê: Educações em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 15, 1-19, jan-dez, 2021.
- SISDEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: período de janeiro a junho de 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNWQ0ODM1OTQtMmQ2Ny00M2IyLTk4YmUtMTdhYzI4N2ExMWM3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>.
- SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro, 2002.
- SOUZA JÚNIOR, M. B. de; MELO, M. S. T. de; SANTIADO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento de dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**. v. 16, nº 3, p. 31-49, Porto Alegre, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 2014.
- TRIVIÑOS, A, N, S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- UNESCO. **Summary report of the international conference on adult education**, Elsinor Denmark. Paris: UNESCO, 1949.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990.

_____. **Adult Education: The Hamburg Declaration; the Agenda for the Future.** Hamburg: UNESCO-UIL, 1997. Disponível em: <www.unesco.org/confinteas>.

_____. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. **Seminário Nacional pela Educação nas Prisões:** significados e proposições. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147583>. Acesso em: 23 maio 2022.

_____. **Marco de Ação de Belém.** Sexta conferência internacional de educação de adultos – CONFINTEA VI. Brasília: UNESCO, 2010.

WESTIN, R. **Por 100 anos, analfabeto foi proibido de votar no Brasil.** Senado Notícias. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/04/por-100-anos-analfabeto-foi-proibido-de-votar-no-brasil>. Acesso em: 12 out 2022

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos.** 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

XAVIER, C. F. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, 19, e068, p. 1-24, 2019

ZITKOSKI, J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4ª ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Av. da Arquitetura, s/n – Cidade Universitária
Centro de Educação, Recife/PE – CEP: 50740-550
Fone: (81) 2126.833

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa A Formação Continuada docente em ambiente prisional: um estudo de caso na Escola Estadual Irmã Dulce, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Solange Regina Lasalvia, com endereço na rua avenida Fagundes Varela, 369, apt. 302, Jardim Atlântico, Olinda, CEP: 53.140.080 – Tel: (81) 99749-062, e-mail: solange.lasalvia@ufpe.br.

Esta pesquisa está sob a orientação da Professora Doutora Márcia Regina Barbosa. Telefone: +351 915 118 901, e-mail: marcia.barbosa@ufpe.br

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **DESCRIÇÃO DA PESQUISA E ESCLARECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO:** Essa pesquisa está sendo realizada como parte do desenvolvimento da dissertação de mestrado da pesquisadora responsável, o seu objetivo é analisar as contribuições da formação continuada para os professores que lecionam na Escola Estadual Irmã Dulce. Os dados serão coletados através de uma entrevista semi estruturada em profundidade, realizada presencialmente na própria escola. As falas serão registradas em áudio para posterior transcrição e análise. A pesquisadora responsável assume o compromisso e responsabilidade sobre os dados gerados, bem como garantirá a confidencialidade dos participantes e a segurança dos dados, sobretudo no que diz respeito ao armazenamento e utilização.
- **RISCOS:** Toda pesquisa possui certo grau de riscos. Aqui indicamos que as temáticas podem envolver experiências pessoais com o público em específico, bem como, com o espaço prisional, o que pode provocar desconforto e insegurança no participante em expor sua opinião. Esses riscos devem ser atenuados com o compromisso da preservação de todo e qualquer material gerado nas entrevistas.
- **BENEFÍCIOS:** Por se tratar de uma pesquisa sobre a formação de professores, os debates e temas tratados visam contribuir para uma formação mais ampla, que contemplem categorias que podem ter passado despercebidas durante o processo de profissionalização dos participantes. Ainda, a reflexão sobre a própria formação pode contribuir para que os participantes conheçam novas possibilidades de atuação e de pesquisa. No que se refere a população geral, essa pesquisa visa indicar a necessidade de se aperfeiçoar a inserção da

educação em espaços de restrição e privação de liberdade na formação de professores, para, assim, qualificar a atuação com esse perfil em específico nos mais diversos espaços educacionais.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa através de gravações e transcrições ficarão armazenados em computador pessoal sob responsabilidade da pesquisadora responsável, na avenida Fagundes Varela, 369, apt. 302, Jardim Atlântico, Olinda, CEP: 53.140.080, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

Solange Regina Holanda Lasalvia

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, li e entendi os termos de participação no estudo A Formação Continuada docente em ambiente prisional: um estudo de caso na Escola Estadual Irmã Dulce, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Aceito participar da pesquisa ()

Não aceito participar da pesquisa ()