

## A CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES DE PROFESSORES(AS) NO INTERIOR DE UMA ESCOLA NA PRISÃO – UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL BENTO XVI NO MUNICÍPIO DE PETROLINA – PE

## THE BUILDING OF KNOWLEDGE AND DOING OF TEACHERS INSIDE A SCHOOL IN PRISON - A STUDY IN THE STATE SCHOOL BENTO XVI IN THE MUNICIPALITY OF PETROLINA – PE

**Odair França de Carvalho<sup>1</sup>**

**Maria do Socorro da Silva Ferreira<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo apresentar os dados de um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada em uma escola estadual localizada no interior da Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes no município de Petrolina-PE, visando trazer contribuições para a reflexão sobre o fazer docente e a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Buscou-se conhecer como ocorrem a construção e a reconstrução de saberes por parte dos profissionais que atuam nesse espaço. O estudo recorreu à abordagem qualitativa pautada na pesquisa narrativa, mais especificamente ao memorial narrativo. Os dados foram obtidos por meio de entrevista, de observação da prática pedagógica e da análise de cadernos narrativos, e foram analisados pelo método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A análise dos dados evidenciou que os saberes docentes não são construídos somente na prática ou na experiência. São elaborados e reformulados desde o início da formação do professor, e que segue por toda a vida profissional e pessoal, pois quando oportunizamos experiências formativas aos professores, também contribuimos para sua formação como pessoa e vice-versa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes docentes. Educação em prisões. Pesquisa narrativa.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to present data from an excerpt from a master's research carried out at a state school located inside the Penitentiary Dr. Edvaldo Gomes in the city of Petrolina-PE, aiming to bring contributions to the reflection on teaching and teaching. provision of education for youth and adults in situations of deprivation of liberty. We sought to know how the construction and reconstruction of knowledge occurs by the professionals who work in this space. The study used a qualitative approach based on narrative research, more specifically the narrative memorial. Data were obtained through interviews, observation of pedagogical practice and analysis of narrative notebooks, and were analyzed using the

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina. [odair.carvalho@upe.br](mailto:odair.carvalho@upe.br)

<sup>2</sup> Mestra em Educação. Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. [socorropedagoga@outlook.com](mailto:socorropedagoga@outlook.com)

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº2, maio/agosto 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

content analysis method (BARDIN, 2011). The analysis of the data showed that the teaching knowledge is not built only in practice or experience. They are elaborated and reformulated since the beginning of the teacher's training, and that goes on throughout the professional and personal life, because when we provide training experiences for teachers, we also contribute to their training as a person and vice versa.

**KEYWORDS:** Educational knowledge; Education in prisons; Narrative research.

## 1 INTRODUÇÃO

O Levantamento Nacional de Informação Penitenciária (Infopen, 2019), apresenta uma triste realidade. O Brasil é o terceiro país que mais se prende no mundo. Se mantiver o crescimento até 2022 chegaremos a marca de um milhão de detentos. Os dados revelam que 55% do total de presos no país têm até 29 anos e desses, 80% não concluiu o Ensino Médio.

Neste cenário, a escola dentro de uma unidade prisional é diferenciada pelas próprias especificidades do local recaindo sobre ela, a função de propor aos estudantes privados de liberdade a “reabilitação” e a preparação para uma futura vida em sociedade. Há uma discussão em toda América Latina (SCARFÓ, 2009), sobre o papel da educação dentro do sistema prisional e do papel do educador. É neste contexto, que acreditamos que as proposições dessa pesquisa irão contribuir para o fazer docente em uma escola dentro da prisão. Esta escola vive todos os problemas que ocorrem na unidade prisional que advém de uma sociedade em crise: o analfabetismo, a exclusão social, o preconceito, o fracasso escolar, as desigualdades sociais e tantos outros.

Concordamos com Carvalho (2014) ao enfatizar que

há grandes desafios a serem superados ao organizar um sistema educacional prisional brasileiro, grande em dificuldades, mas também em possibilidades, sistema esse que foi sendo estruturado com experiências singulares em estados, cidades e unidades. Acreditando que o maior desafio seja implantar ações educativas significativas em parceria com a área de segurança, a instituição penal institucionaliza retira independência e autonomia do ser humano (p. 120-121).

Nesse sentido, os desafios em sua maioria se alicerçam na prática pedagógica que é realizada nas salas de aulas ou nas celas de aula das unidades educacionais dentro do

sistema prisional. Destacamos que o Plano Nacional de Educação (2001-2010), a Lei 10.172/01, em sua meta 17, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos visava:

implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam a adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (BRASIL, 2001).

A tom de esclarecimento as metas 5 e 14 pretendiam estabelecer o Programa Nacional de Fornecimento de Material Pedagógico distribuído pelo Ministério de Educação e expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade EJA, fato que não se materializou. Como podemos comprovar na afirmação de Boiago (2013, p. 110),

no que tange à educação prisional, percebeu-se uma longa distância entre o proposto no Plano e o realizado na prática. Muitas penitenciárias não cumpriram as disposições presentes na legislação brasileira concernente ao direito do preso à educação, já que, para elas, esse direito é muitas vezes confundido com privilégio.

Após essa experiência, depositamos as nossas esperanças, no Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei 13.005/2014, que ao tratar da educação dentro dos sistemas prisionais, materializada como estratégia para o cumprimento da meta 9 e da meta 10, busca elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5 % até 2015 e, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do PNE. E, para garantir a efetivação dessa meta, uma das estratégias, a de número 9.8 é

assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014).

Conseguimos enxergar um avanço em relação ao plano anterior, pois além de assegurar a oferta de educação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio e também anunciar a possibilidade de assegurar formação específica para os profissionais que atuam em

escolas dentro das unidades prisionais, reconhece uma especificidade do fazer educativo dentro desse espaço.

E para cumprir e atingir a meta 10, visa oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Tendo como estratégia

orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014).

Tal ação, está amarrada a outras peculiaridades da educação que ocorre dentro do sistema prisional como: alta mobilidade dos detentos, a segurança, o perfil da população prisional e, principalmente da organização curricular para este ambiente. Porém, por outro lado, as experiências e vivências com o contexto prisional potencializam ao professor está na busca constante por novos conhecimentos e novos saberes, que lhe proporcionarão a mediação de um ensino-aprendizagem significativo. Assim, aportamos na autobiografia, acreditando que ela “permite ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NOVOA; FINGER, 2014, p. 154). Assim, com base nessa perspectiva, essa pesquisa busca responder: como os professores constroem e reconstróem seus saberes docentes?

Na impossibilidade de retratar a pesquisa em sua totalidade e respeitando os limites deste artigo e de refletir sobre todas essas questões que envolveram o estudo, aterremo-nos sobre o processo de construção e reconstrução de saberes de profissionais que atuam em uma escola no interior da prisão. Inicialmente, abordaremos o memorial como fonte de registro, capaz de revelar saberes, depois, o aporte metodológico e perfil dos sujeitos e a seguir, a descrição e a interpretação dos dados, enfocando como os docentes constroem e reconstróem seus saberes. Na última parte, tecemos alguns considerações acerca dos achados da investigação.

## 2 Memorial e a formação de professores e saberes docentes: registro de experiências

A narrativa autobiográfica oferece um terreno onde se pode explorar os modos como se concebe o presente, se pode ver o futuro e, sobretudo, como se conceitualizam as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa. Podemos, por isso, considerar que ‘os professores e pesquisadores contam histórias a seus alunos e colegas; jornalistas, romancistas e investigadores, em outras disciplinas, também contam histórias a suas respectivas audiências’ (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 19,<sup>3</sup>).

Um dos pressupostos que estão na base deste trabalho refere-se à formação do professor como processo inacabado, que ocorre durante toda a vida profissional e inclui aprendizagens obtidas tanto nos cursos de formação inicial e continuada, como também na experiência prática. Nesse percurso, o professor desenvolve sua identidade profissional a partir de múltiplas influências e dentro dos contornos que o contexto possibilita. Para Clandinin e Connelly,

quando alguém pergunta sobre o que significa estudar a educação, a resposta é, em geral, estudar a experiência. [...] o estudo em educação é o estudo da vida, por exemplo, epifanias, rituais, rotinas, metáforas, e todas as ações do dia-a-dia. Aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação. Esta atenção voltada para experiência e o pensamento sobre educação como experiência é parte dos que os educadores fazem nas escolas (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 24).

Os autores reforçam a nossa linha de pensamento, pois também acreditamos que ao estudar a educação, estudamos a experiência manifestada na prática pedagógica, no modo de ser do professor, nas suas concepções de mundo, nas suas angústias, alegrias, vivências no ambiente escolar e, principalmente na sua trajetória formativa.

Neste sentido, o professor ao viver as experiências, tem a possibilidade de reconstruir saberes, práticas e até sua identidade durante o exercício docente e ações de formação inicial e continuada. Dessa forma, ainda para Clandinin e Connelly as

experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias as

---

<sup>3</sup>Traduzido do texto de Bolívar, A.; Domingo, J. y Hernández, M.. *La investigación biográfico-narrativa en la educación*. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e recém - pesquisadores em suas comunidades (2011, p. 27).

Os métodos autobiográficos possibilitam o acesso a esses trajetos, possibilitando ao pesquisador interpretá-los, constituem-se uma possibilidade de pesquisa e de (auto)formação.

Nesta pesquisa, apostamos no potencial do memorial (caderno narrativo), que objetiva coletar a narrativa dos principais aspectos do percurso formativo. Essa atividade foi a última realizada pelos professores participantes, a fim de fornecer elementos para construção das trajetórias profissionais (história de vidas), pistas da evasão escolar e a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas em suas salas de aula.

Assim, compreendemos o memorial como o resultado de uma narrativa da própria experiência retomada a partir de fatos significativos que vem à lembrança. É uma forma de materializar a própria história, rever a trajetória de vida e realizar uma autorreflexão sobre ela. Nesse sentido, as memórias podem ajudar no processo de formação dos professores ao promoverem uma ação reflexiva no seu percurso formativo e existencial.

Para Tardif (2010), as práticas profissionais geram experiências e são responsáveis pelos saberes específicos baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também, uma avaliação dos outros saberes [disciplinares, curriculares e da formação profissional], através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. [...] os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática (p. 53-54).

Tardif (2010, p. 41) ressalta, ainda, que “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela”. Então, os conhecimentos sofrem as influências das circunstâncias específicas, onde são aplicados, vividos, das paixões humanas, desilusões e ideologias que os circundam e assim os “novos conhecimentos” surgem do convívio da coletividade, de forma que o

conhecimento produzido no campo educacional passa pelo viés da construção dos saberes em âmbito individual e coletivo.

Após a formação inicial, os professores buscam conhecimento por meio de programas de pós-graduação, congressos, palestras, jornadas, encontros, cursos de extensão universitária e etc. visando o aperfeiçoamento profissional. Ribeiro compreende

[...] (a formação contínua, a que chama formação em serviço), como conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos (1989, p. 10).

Ainda, em relação à formação continuada, Pacheco (1995) nos alerta que temos que levar consideração as necessidades dos professores como: critério pessoal – necessidades de autodesenvolvimento; critério profissional – necessidades profissionais quer individuais, quer de grupo; e critério organizacional – além das necessidades contextuais da escola.

Será que a formação continuada de professores da EJA, para atuar em escolas dentro das prisões, tem levado em consideração esses critérios? Nóvoa afirma que,

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, 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 em *investir a pessoa* e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Tardif, em seu livro: “Saberes docentes e formação profissional” discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência. Destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (2010, p. 54) e assim, classifica-os em 4 tipos: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

**Quadro 1** – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2010).

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto de saberes da formação profissional. Os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de Ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos de conhecimento (Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser por meio das instituições educacionais
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser mediados aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 38).

**Fonte:** Tardif, 2010.

O autor, mesmo reconhecendo a pluralidade de saberes, destaca a centralidade dos *saberes experienciais* (*grifo nosso*), esse saber resulta da própria vivência e prática pedagógica, enquanto os demais são produzidos em outros espaços. Assim, as metodologias baseadas nas autobiografias, seriam ferramentas importantes para acessar esses saberes e como os professores os constroem e reconstróem em sua trajetória profissional.

Tardif, ainda nos auxilia compreender as fontes desses saberes, como podemos observar no quadro abaixo.

**Quadro 2** – Os saberes, suas fontes e modos de integração.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos Professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da educação escolar anterior	A escola primária e secundária os estudos pré-secundários não especializados, etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da educação escolar por magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem e ETC	Pela formação e pela socialização pré-profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

**Fonte:** (TARDIF, 2010, p. 63).

Podemos observar, na proposta do autor, que os saberes devem ser localizados, promovendo um movimento de troca de experiências, sejam elas anteriores ao ingresso na profissão ou posterior, pois os saberes resultam da construção coletiva. Assim sendo, os saberes advém das origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

Por fim, reconhecemos que o método autobiográfico oportuniza os professores a socializar suas experiências, os reconhecem como sujeitos do conhecimento. Neste sentido, constroem e reelaboram seus saberes durante a vida e sua prática profissional, sendo suas fontes as mais diversas – família, escola primária, sala de aula, pares, os espaços de formação, ferramentas didáticas e a própria prática.

## 2 APORTES METODOLÓGICOS

O presente estudo inspirou em uma abordagem narrativa, de natureza qualitativa. No entanto, para responder a seguinte questão: Como os professores constroem e reconstróem seus saberes docentes? Recorremos ao levantamento de dados por meio da pesquisa bibliográfica acerca da temática da pesquisa, observações das aulas, aplicações de questionários, entrevistas com os educadores(as) a partir dos relatos narrados e registros de campo sobre suas práticas pedagógicas, histórias de vida e da sua formação (cadernos Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº2, maio/agosto 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

narrativos). A análise de dados ancorou-se na forma interpretativa-compreensiva a partir do método da análise do conteúdo de Bardin (2011).

Para a construção das narrativas de experiências vividas pelos educadores utilizamos: 1 - cadernos narrativos(memorial) e 2 - aplicação de questionários para educadores(as). Trabalhamos com turmas na modalidade alfabetização na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª fases e na EJA Ensino Médio I, II e III módulos. Os cadernos utilizados pelos professores(as) para registro (memorial) foram organizados da seguinte maneira: anos iniciais (1ª fase - dois professores e 2ª fase - dois professores); anos iniciais do Ensino Fundamental (três professores da 3ª fase, três professores da 4ª fase) e na EJA Ensino Médio (um professor por módulo - três sujeitos), totalizando 13 colaboradores.

Os sujeitos da pesquisa foram: os(as) educadores(as), estudantes e carreirinhas<sup>4</sup>. Neste trabalhos, informamos que os dados foram coletados no primeiro semestre de 2019 com os educadores. A pesquisa obteve autorizações das duas secretarias que regem a educação no interior das prisões no estado de Pernambuco: a Secretaria Executiva de Ressocialização do Estado de Pernambuco - SERES e Secretaria de Educação e Esportes - SEE. Após o consentimento das secretarias, apresentamos a pesquisa ao diretor da unidade *locus* da pesquisa a penitenciária Dr. Edvaldo Gomes. Utilizamos como fonte, os dados e informações do Infopen<sup>5</sup> do Departamento Penitenciário Nacional, e os dados disponíveis no site [depen.gov.br](http://depen.gov.br), referentes ao segundo semestre de 2017, 2018 e o painel interativo de 2019.

As observações ocorreram de março a julho de 2019, especificamente dois dias por semana, foram dedicados para esta finalidade. A princípio, por se tratar do ambiente de trabalho da pesquisadora, as coletas não foram tão fáceis de serem realizadas. Antes foi necessário manter um canal de comunicação, sólido e objetivo entre os professores para que a pesquisa fluísse.

Para a tessitura da análise dos dados, recorremos a 13 cadernos narrativos, 13 questionários semiestruturados (que foram aplicados aos professores). Destacamos que os

---

<sup>4</sup> Os carreirinhas são detentos que organizam as demandas dentro do Pavilhão para ações na área da saúde, educação, trabalho, serviço social entre outras atribuições, também são denominados de faxina.

<sup>5</sup> Criado em 2004, compila informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro, por meio de um formulário de coleta preenchido pelos gestores de todos os estabelecimentos prisionais do país com a finalidade de diagnóstico da realidade prisional brasileira (Infopen, 2020).

cadernos narrativos analisados compõem o tecido apresentado no decorrer deste texto, o qual é constituído do cruzamento dos instrumentos utilizados, com as observações e registros realizados, associando-os à literatura, que subsidia esses debates.

## 2.1 O perfil dos colaboradores

Para conhecermos além das aparências, foi necessário apresentar algumas características dos nossos colaboradores - professores da escola Dr. Evaldo Gomes. Em se tratando dos professores, os dados nos revelam um perfil diversificado. Dentre os 13 participantes da pesquisa, 10 são mulheres e 3 são homens. Em relação a sua formação, 4 são formados em Pedagogia, 3 em Matemática, 1 em Educação Física, 1 em História, 2 em Biologia, 1 em Letras/Inglês e 1 em Direito. Desses, 4 possuem especialização *lato-sensu* e um mestrado. Apenas um possui especialização na área de Jovens e Adultos. Para a apresentação dos colaboradores e suas narrativas (memoriais) retratamos os sujeitos por codinomes de flores. Foram eles:

Margarida - 40 anos, brasileira, divorciada, Licenciada em Português-Inglês, do quadro efetivo da rede Estadual de Educação de Pernambuco, com 11 anos de docência, atualmente leciona nas turmas da 3ª e 4ª fases da EJA na Escola Estadual Bento XVI.

Girassol - 51 anos, casada, com Licenciatura em Matemática, do quadro efetivo da Rede Estadual de Educação, tem 22 anos de serviço prestado à Educação, atualmente leciona na modalidade EJA na Escola Bento XVI, nas turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental com as disciplinas de Matemática e Ciências.

Rosa - 50 anos, solteira, com 20 anos de docência é licenciada em Pedagogia. Atualmente é professora polivalente da rede municipal de Educação, onde leciona no turno da manhã com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Também é docente pela rede Estadual de Educação de Pernambuco nas turmas da 2ª fase da EJA no turno da tarde, com complemento de carga horária em Filosofia turmas da EJA de Ensino Médio noite na Escola Bento XVI.

Violeta - 50 anos, solteira, com 25 anos de profissão é licenciada em Pedagogia. É professora polivalente, efetiva da rede municipal de Educação, também efetiva na rede Estadual de Pernambuco, docente na turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no turno

da manhã. Tem uma longa experiência em turmas da Educação de Jovens e Adultos na rede Estadual. No presente momento, é professora da turma da 1ª fase no turno da noite na unidade do semiaberto, que compõe o quadro de docentes da escola Estadual Bento XVI.

Lírio - 46 anos, casada, 16 anos de docência, contratada, licenciada em Geografia, mas exerce sua docência na área de humanas pelo programa Travessia Médio da rede Estadual de ensino de Pernambuco, no momento, responde por uma turma na unidade do semiaberto no turno da manhã.

Bem me quer - 82 anos, solteira, 49 anos de docência, licenciada em Matemática, Pós-graduada em Matemática, foi do quadro efetivo do Estado de Pernambuco, é aposentada e, atualmente, é contratada como professora no programa Travessia Ensino Médio, onde leciona as disciplinas de Biologia, Química e Física.

Jasmim - 42 anos, viúva, 24 anos de docência, licenciada em Letras e Inglês, do quadro efetivo do Estado, leciona nas turmas do I, II, III módulo da EJA Médio, turno noite. A professora também leciona nas turmas da 3ª fase com a disciplina de Artes.

Tulipa - 60 anos, solteira, 40 anos de docência, possui Magistério e é licenciada em História. É do quadro efetivo, é professora polivalente da 1ª fase da EJA tarde e tem um contrato pelo Estado, onde leciona na turma da 2ª fase da EJA no turno noturno.

Crisântemo - 43 anos, casada, 8 anos de docência, licenciada em Pedagogia, professora polivalente na turma da 1ª fase tarde, professora contratada.

Lavanda - 53 anos, casada, 23 anos de docência, licenciada em Pedagogia. É professora polivalente na turma de anos iniciais do Ensino Fundamental anos iniciais, turma 1ª fase da EJA, do turno noite, professora do município de Petrolina, e do Estado de Pernambuco.

Flor - 50 anos, casada, 23 anos de docência, licenciada em Pedagogia, professora polivalente, efetiva do quadro do Estado de Pernambuco, docente na turma da 2ª fase, turno da noite da unidade do semiaberto.

Antúrio - 38 anos, casado, 5 anos de docência, professor contratado e licenciado em Educação Física, docente nas turmas do Ensino Fundamental nos anos finais e EJA Ensino Médio.

Allium - 36 anos, casado, 13 anos de docência, licenciado em Matemática, professor do quadro efetivo nas turmas da EJA Ensino Médio, agente penitenciário, atualmente supervisor pedagógico da penitenciária.

Constatamos que, dos 10 professores concursados pela SEE/PE, a maioria possui mais de um vínculo empregatício. Três são contratados. Todos desses têm mais de 5 anos de docência.

Nove professores possuem mais de 20 anos de experiência. Dentre estes, uma tem 49 anos de profissão e a outra 40. Sete têm entre 20 e 25 anos de experiência. Três entre 11 e 15 anos. Somente um, tem apenas 5 anos experiência, portanto, a maior parte dos professores está na linha acima de 40 anos. Apenas dois possuem 37 e 38 anos. Retornando à questão do exercício da docência no ambiente prisional, destacamos que apenas 2 professoras desempenham suas atividades docentes há 7 anos e outra há 6 anos. Todo restante tem menos de 5 anos de atuação dentro da escola na prisão. Como apresentado anteriormente, a maioria dos professores atua no sistema regular de educação, revelando um perfil experiente na docência.

### **3 Os saberes docentes - uma construção na experiência**

Nesta seção apresentamos como os professores constroem e reconstróem seus saberes docentes a partir do olhar aguçado em suas narrativas. Partimos da compreensão de Azambuja (2000), ao afirmar, que para

conhecer quais saberes são empregados na prática pedagógica, implica, conhecer antes, os processos formativos dos docentes, bem como os fatores que neles influenciaram, para então, compreender-se não só a construção do perfil profissional mas também as suas produções e mudanças em relação a sua atuação e aos saberes, que ora se destacam na sua ação pedagógica (p. 53).

No caso do nosso estudo, apreendemos que os professores em tela, não optaram por atuar na educação em prisões, exceto, Lírio (2019), que pediu sua remoção para atuar na escola localizada dentro da prisão, mas que o encontro aconteceu durante o exercício da profissão. Em relação ao processo formativo, todos têm curso superior e apenas um tem especialização *lato-sensu* na área da EJA. Fato que nos faz acreditar, que a maioria deles

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº2, maio/agosto 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

dedicaram-se à docência - como objeto de prática, deixando para segundo plano o investimento no seu desenvolvimento profissional<sup>6</sup>. Outro ponto a destacar é o ciclo de vida na profissão (HABERMAN, 1992), pautado na carreira, principalmente no tempo de docência, como podemos observar abaixo.

**Quadro 3:** Tempo de atuação no magistério dos colaboradores

Tempo de Docência	Quantidade de Docentes
0 - 5	1
6 - 10	1
11 - 15	1
16 - 20	2
21 - 25	6
26 - 30	0
31 - 35	0
36 - 40	1
41-45	0
46 - 50	1

**Fonte:** Autora, 2019.

O que chama atenção, em relação ao tempo de atuação na carreira são dois fatos, o primeiro é que 61,53% dos colaboradores tem mais de 21 anos de docência e entre estes, dois têm acima de 36 anos de magistério. Apenas 23,07% tem menos de 15 anos de atuação. Desses, apenas 1 estaria no contato inicial da carreira (2 – 3 anos), apenas 1 estaria na fase estabilização, e 8 estariam na fase da diversificação, 1 estaria na fase do desinvestimento. E

<sup>6</sup> Compreendemos o desenvolvimento profissional como o processo que “envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colega, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p. 20-21).

uma colaboradora já teria vivido todo o ciclo da carreira, por estar aposentada, e continuar trabalhando com 49 anos de docência. Conhecer e refletir os processos formativos da docência, está diretamente ligada à implicabilidade que estes têm na prática pedagógica, pois a prática é resultado dos saberes e significações construídos na ação docente. Nóvoa (1995, p. 25), nos alerta que

a formação não se constrói por acumulação de cursos, 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 na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência.

Constatamos que os professores, carregam em si, saberes advindos do processo de formação inicial e da sua história de vida, saberes esses que tornam ases nas mangas dos docentes, mas nos parece que esses saberes e o modo de conduzir o ato educativo, estão ao nosso ver, ancorado em um saber de referência, o qual interliga-se à identidade e à experiência. Então concluímos, que para qualificar o trabalho dos professores, que atuam no sistema prisional, as ações formativas deveriam partir das experiências vividas.

Ressaltamos, que os educadores, ao atuarem como sujeitos do conhecimento, possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu fazer, ao seu trabalho e que são eles os principais atores e mediadores da cultura (social, escolar e porque não a prisional) e dos saberes escolares, pois, entendemos ser necessário, que mediante a aquisição desses saberes, os saberes da experiência e/ou temporais, ser relevante o desenvolvimento de um outro saber, o da reflexão pautado na *práxis* pedagógica-ação-reflexão, nova ação, tornando possível um processo de ressignificação das ações de mediações, pois compreendemos, que apenas o saber da experiência não dar conta de responder às complexidades de uma escola no interior da prisão.

Para Gauthier (1998), o professor possui uma espécie de “reservatório”, onde coexistem vários saberes, os quais são mobilizados de acordo com as exigências específicas em situações concretas de ensino. Neste momento, questionamo-nos: será que o processo de formação inicial contribui com saberes que ajudarão o futuro docente a atuar no ambiente prisional? Como vários estudos já apontaram a formação do professor e, principalmente, do pedagogo, que seria a mais ampla, com disciplinas de sociologia, filosofia, didática, dentre outras, em sua maioria tem apenas uma disciplina que trata da Educação de Jovens e Adultos

e quando mais, uma que contempla a educação em espaços não formais. Quais são os saberes curriculares que estes profissionais carregam em suas identidades para ampliar o leque de saberes para uma união com os saberes da experiência?

Neste reservatório estão os seguintes saberes (GAUTHIER, 1998, TARDIF, 2010):

- “saber experiencial”: que é pessoal, feito de pressupostos e argumentos próprios;
- “saber disciplinar”: que se refere aos saberes produzidos em várias disciplinas;
- “saber curricular”: com ele a escola seleciona e organiza saberes produzidos pelas ciências e os transforma em programas escolares;
- “saber das ciências da educação”: são determinados conhecimentos profissionais, é um saber profissional específico que guia a ação pedagógica;
- “saber da ação pedagógica”: é o saber experiencial, quando tornado público e testado por pesquisas.

Segundo Tardif (2010), os saberes experienciais, são vitais entre os saberes docentes, pelo fato de serem os formadores de todos os demais, pois são saberes construídos na prática e na experiência. Nessa lógica, entendemos, que falar em formação docente sem levar em consideração esses saberes, é condenar o ato educativo ao fracasso. Uma das narrativas nos chamou a atenção, ao passo que a professora Girassol (2019), nos inquieta ao afirmar que

*Os professores são contratados ou transferidos, sem uma formação adequada para o exercício do magistério, no ambiente prisional, dificuldades de professores em se adaptarem ao sistema e muitas vezes a utilização de contratados que não estão preparados para lidar com uma nova realidade e que não possuem vínculos com a escola, a indisposições e doenças dos alunos que dificultam o aprendizado (GIRASSOL, 2019).*

*Professores são contratados ou transferidos, sem uma formação adequada para o exercício do magistério, no ambiente prisional (CRISÂNTEMO, 2019).*

Partindo, dessas abordagens de Girassol (2019) e Crisântemo (2019), é imprescindível considerarmos dois elementos essenciais à profissionalização docente do sujeito que atuará em uma escola prisional: primeiro, concordamos com o debate de Silva e Carvalho (2020), a respeito de perceber as necessidades de atuar para as complexidades de uma sociedade que é globalizada. Não é porque, o aluno é um detento, que precisamos desconsiderar tais singularidades. Assim, o contrato e/ou transferências de profissionais da

educação, para o desempenho de práticas pedagógicas numa instituição prisional, deve, *a priori*, acontecer mediante a exigência de formação efetiva para as especificidades desse ambiente, para, *a posteriori*, esse profissional desempenhar a prática pedagógica como Freire (2012, p. 42), defende, de forma “educativo-crítica”.

Segundo Freire (2012), são várias as nuances, que permeiam a identidade de um profissional da educação. Nesse sentido, defendemos, que para esse sujeito, exercer com exímio o fazer docente na prisão, precisa constituir essa identidade por uma tessitura de saberes, de conhecimentos, os quais, necessariamente, devem estar aportados no processo de ação-reflexão-ação, em vistas de uma prática pedagógica que subsidie pensamento crítico e de transformação (SILVA; CARVALHO, 2020). Nesse aspecto, observa-se, ainda, no relato de Violeta (2019), as descontinuidades e/ou desconstruções, para haver novas reconstruções no processo de ação docente e/ou *práxis* pedagógica, pelas quais, fez-se relevante a ela e aos demais profissionais, que desempenham o exercício docente no ambiente prisional, precisaram se oportunizar por meio da participação de ações formativas.

*Formação em Serviço com Educador e Apoio e Equipe Gestora da Escola; Formação em Serviço para Profissionais que atuam na Educação em Prisões realizada pela GESAI E UEJAI – Governo de Pernambuco - Estudo sobre os Instrumentos jurídicos normativos que orientam a educação em prisões (VIOLETA, 2019).*

Entendemos, então que o desenvolvimento profissional do professor, aportado em um processo de reflexão, contribui, significativamente, para o saber-fazer em vistas de uma educação de qualidade. Assim sendo, Bem-me-quer (2019), em sua narrativa, apresenta-nos elementos fortíssimos do seu desenvolvimento profissional, como podemos observar a seguir.

*Ao longo desses 8 anos já tenho tido sempre a oportunidade de crescer como profissional e como pessoa. O convívio quase que diário com alunos detentos me proporcionou ter uma visão, um novo olhar sobre a sociedade a qual faço parte. Também, de certa forma, me tirou um pouco da ingenuidade. Adquiri certa malícia, que hoje acho necessária para sobreviver. O contato com eles me fez mais sensível a problemas sociais que antes não percebia ou não dava importância, me tornou mais humana porque me fez enxergar certas coisas de outro ponto de vista. No qual, o crescimento adquirido nesse tempo de trabalho com educação prisional se tornou um divisor de águas em minha vida (BEM-ME-QUER, 2019).*

Para Bem-Me-Quer (2019), o convívio no ambiente prisional lhe oportunizou observar as realidades do contexto social a partir de outra ótica. Na visão de Huberman (1989), essa mudança, essa reflexão, essa necessidade de visualizar sob outras óticas contribui para o autodesenvolvimento profissional. E aqui acrescentamos, o desenvolvimento pessoal, consiste, muitas vezes em um processo de descontinuidades e de reconstruções a respeito do sujeito que se forma. Parafraseando o autor, observamos que aos seus 82 anos, a colaboradora caminha para fechar o ciclo da vida e evoca um fenômeno de recuo e interiorização no final de 49 anos de carreira profissional, demonstrando uma visão positiva da vida, que só vem com a maturidade e que liberta as pessoas, progressivamente, e consagram-se a si próprias mais do que os interesses exteriores.

## 5 CONCLUSÃO

Ao tentar compreender a dinâmica do processo educativo no interior de uma unidade prisional, no município de Petrolina-PE, a partir do fazer docente, observamos que existe uma complexidade em torno da existência da escola dentro da unidade prisional. Esta, por mais que seja um espaço autônomo, vive sobre as determinações das ocorrências do cotidiano prisional. Mesmo assim, é reconhecida como um espaço plural que possibilita aprender, socializar, conviver e, principalmente, sobreviver a prisão.

O processo educativo se materializa a partir das vivências e da formação dos professores. Neste caso, os professores receberam um processo formativo para atuar em salas de aulas “regulares” para crianças, adolescentes e jovens. Isto dificulta a atuação nos primeiros anos dentro da unidade escolar prisional. Relatam que tiveram pouco contato com as teorias que tratam da EJA e da Andragogia e pouco conhecimento dos aspectos culturais e da vida que influenciam o processo de formação do adulto e, principalmente do adulto preso.

Quando se tratando dos obstáculos e saberes, podemos afirmar que as dificuldades adentram as salas de aulas com o processo formativo precário desses professores na formação inicial, ao tratar da temática da EJA e de outras modalidades. Nesse sentido, os educadores parecem viver um processo de experimentação nas salas de aula da prisão, que os auxiliam a reelaborarem os saberes adquiridos na formação inicial e no cotidiano das salas de aula.

A escola no cárcere oferece aos adultos a oportunidade de avançarem em seus estudos, mas o que falta a esta escola é conciliar esta educação com as atividades profissionais, pois o trabalho para os reeducandos ainda é o referencial maior, não tem como desconectar isto. O tempo destinado à educação no sistema penitenciário poderia estar ligado a outras aprendizagens, saindo da formalidade e se enriquecendo com outras formas inovadoras (projetos didáticos, aulas práticas, uso da EAD dentre outras formas), pois observamos apenas a mera transposição das estratégias das escolas que funcionam fora do sistema.

Concluimos, enfatizando, que os saberes docentes não são construídos somente na prática ou na experiência, são elaborados e reformulados desde o início da formação do professor, o que segue por toda a vida profissional e pessoal, pois quando oportunizamos experiências formativas aos professores, também contribuimos para sua formação como pessoa e vice-versa.

## REFERÊNCIAS:

AZAMBUJA, G. **Conhecendo os processos de formação de um professor**. (Dissertação de mestrado). Santa Maria: UFSM, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEM-ME-QUER. **Caderno**. Petrolina (Pernambuco), 27 de junho. 2019.

BOIAGO, Daiane Letícia. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990**: regulação social no contexto da crise estrutural do capital. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10. 172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13. 005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Brasília, DF. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias:** INFOPEN atualização. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Brasília, 2019.

CARVALHO, Odair França de. **Entre a cela e a sala de aula:** um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRISÂNTEMO. **Caderno.** Petrolina (Pernambuco), 16 maio. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2012. (Coleção Leitura)

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIRASSOL. **Caderno.** Petrolina (Pernambuco), 16 junho. 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1992. p.31-61.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 2014.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

RIBEIRO, MARCELO. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

SCARFÓ, F. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: **ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.** Educação em prisões na América latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília, UNESCO: 2009. p. 107-137.

SILVA, Genilda Maria da; CARVALHO, Odair França de. Saberes docentes e a (re)construção do conhecimento profissional do docente, egresso do curso de pedagogia da UPE campus Petrolina: uma abordagem interdisciplinar. In: **V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação.** Anais...Curitiba(PR) Evento Online, 2020. Disponível em:

[www.even3.com.br/Anais/vjorneduc/251417-SABERES-DOCENTES-E-A-\(RE\)CONSTRUCAO-DO-CONHECIMENTO-PROFISSIONAL-DO-DOCENTE-EGRESSO-DO-CURSO-DE-PEDAGOGIA-DA-UPE](http://www.even3.com.br/Anais/vjorneduc/251417-SABERES-DOCENTES-E-A-(RE)CONSTRUCAO-DO-CONHECIMENTO-PROFISSIONAL-DO-DOCENTE-EGRESSO-DO-CURSO-DE-PEDAGOGIA-DA-UPE). Acesso em:02/09/2020.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº2, maio/agosto 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC



# SABERES PEDAGÓGICOS

Revista do Curso de Graduação de Pedagogia - Unesc  
ISSN 2526-4559



Unesc  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIOLETA. **Caderno**. Petrolina (Pernambuco), 22 maio. 2019.