

O trabalho pedagógico em Educação Física no sistema prisional: desafios formativos e (im)pertinências

Kleber Tüxen Carneiro*, Deborah Cristina Donato de Oliveira** e Fábio Pinto Gonçalves dos Reis***

Resumo

Este artigo retrata um estudo cujo objetivo foi cotejar os itinerários formativos de duas professoras formadas em Educação Física e, conjuntamente, averiguar como elas pensam a finalidade da Educação Física na escola prisional e a maneira como organizam o trabalho pedagógico e os modos de enfrentamento em face às adversidades e contradições existentes nesta tessitura profissional. A pesquisa se pautou nos pressupostos de natureza qualitativa, tendo como desenho o enfoque narrativo. Para reunir os dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas orientadas por um tópico-guia, e, em relação ao método, empregou-se a triangulação como perspectiva analítica. Constatou-se a inexistência de debates ou perspectivas à atuação docente em Educação Física no ambiente carcerário, tanto no decurso formativo inicial (graduação) quanto em outros momentos do desenvolvimento profissional. Além disso, notou-se que as entrevistadas se encontram em distintas fases da vida professoral, resultando em modos díspares de compreenderem e conduzirem o magistério. Depreendeu-se, ademais, que os relatos descrevem a atividade profissional no ambiente carcerário com idiossincrasias, restrições de segurança e uma lógica de controle disciplinar, conjuntura que inscreve um expressivo desafio à docência. Em que pese ambas reconhecerem as condições adversas sobre as quais o trabalho pedagógico na educação prisional sucede, os reflexos das histórias de vida e trajetórias formativas reverberam, de diferentes maneiras, as concepções teórico-metodológicas, e, por sua vez, refletem a eficácia de suas propostas de ensino.

Palavras-chave: formação docente; educação prisional; educação física.

Pedagogical work in Physical Education in the prison system: formative challenges and (im)pertinences

Abstract

This article portrays a study whose objective was analyse the formative itineraries of two teachers graduated in Physical Education, moreover, to find out how they think about the purpose of Physical Education in prison schools and organize their pedagogical work, as well as ways of coping with adversity and contradictions that exist in this professional context. The research was based on qualitative assumptions, with a narrative approach as its design. In order to gather the data, semi-structured interviews guided by a guiding topic were conducted and, regarding the method, triangulation was used as an analytical perspective. It was found that there were no debates or perspectives on the teaching practice of Physical Education in the prison environment, both in the initial training course (undergraduate) and at other moments of professional development. In addition, it was noted that the interviewees are in different phases of their teaching life, resulting in different ways of understanding and conducting teaching. It was also inferred that the reports describe professional activity in the prison environment

* Doutorado e mestrado em Educação Escolar pela FCLAr-Unesp. Docente no Departamento de Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação e em Educação Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Coordena o GEFORDEF - Grupo de Estudo/Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0826-6172>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7710578170809604>. E-mail: kleber2910@gmail.com.

** Graduada em Educação Física e Pedagogia. Especialista em Segurança Pública e Psicopedagogia Clínica. Servidora pública na área de segurança no município de Lavras/MG. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9529-8394>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4919099173811602>. E-mail: deborah.donato1989@gmail.com.

*** Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Professor Associado IV da Universidade Federal de Lavras - UFLA, no Departamento de Educação Física, bem como no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Departamento de Educação. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4797-5895>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5734119316317124>. E-mail: fabioreis@ufla.br.

with particularities, security restrictions and a logic of disciplinary control, a situation that presents a significant challenge to teaching. Although both recognize the adverse conditions under which pedagogical work in prison education takes place, the effects of life stories and educational trajectories reverberate, in different ways, on theoretical-methodological conceptions, and, in turn, reflect on the effectiveness of their teaching proposals.

Keywords: teacher education; prison education; Physical Education.

El trabajo pedagógico en Educación Física en el sistema penitenciario: desafíos formativos y (im)pertinencias

Resumen

El artículo retrata un estudio cuyo objetivo fue analizar los itinerarios formativos de dos profesoras graduadas en Educación Física, además de conocer cómo piensan sobre la finalidad de la Educación Física en las escuelas penitenciarias y organizan su trabajo pedagógico, así como las formas de enfrentamiento de las adversidades y contradicciones existentes en ese contexto profesional. La investigación se basó en presupuestos cualitativos, con un enfoque narrativo como diseño. Para recolectar los datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas guiadas por un tema orientador. En cuanto al método, se utilizó la triangulación como perspectiva analítica. Se encontró que no hubo debates ni perspectivas sobre la práctica docente de Educación Física en el ambiente penitenciario, tanto en el curso de formación inicial (pregrado) como en otros momentos de desarrollo profesional. Además, se observó que las entrevistadas se encuentran en diferentes fases de su vida docente, lo que resulta en diferentes formas de comprender y realizar la enseñanza. También inferimos que los relatos describen la actividad profesional en el ambiente penitenciario con particularidades, restricciones de seguridad y una lógica de control disciplinario, situación que presenta un desafío significativo para la docencia. Si bien ambos reconocen las condiciones adversas en las que se desarrolla el trabajo pedagógico en la educación penitenciaria, los efectos de las historias de vida y las trayectorias educativas repercuten, de diferentes maneras, en las concepciones teórico-metodológicas y, a su vez, se reflejan en la eficacia de sus propuestas de enseñanza.

Palabras clave: formación de docentes; educación penitenciaria; educación física.

INTRODUÇÃO

A educação prisional no país diz respeito a um acontecimento relativamente recente em termos formais e legais. Até a década de 1950, não havia nos presídios brasileiros a oferta da educação para prisioneiros(as), de acordo com Santos (2015). Esse fato é igualmente ratificado pelo estudo de Santos e Medeiros (2020, p. 104), ao glosarem que, “no início do Século XIX, a prisão era tida como apenas um local de contenção de pessoas, sem qualquer proposta de requalificar os presos”.

Em tese, sua teleologia – embora não seja consensual entre os diferentes segmentos do tecido social – no interior do sistema de justiça, consiste em: “(1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como: conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão” (Julião, 2015, p. 193).

Paradoxalmente, a população carcerária tem aumentado anualmente, representando a terceira maior do mundo, segundo Borges (2021). Ao refletir mais

detidamente em relação à situação do(a) apenado(a) no Brasil, verifica-se que a maioria dos(as) encarcerados(as) não teve oportunidades de acesso à educação escolar, ou as condições objetivas e subjetivas de permanência no processo de escolarização foram expropriadas, de alguma maneira, resultando, portanto, num quadro de ausência ou baixa escolaridade entre os(as) detentos(as) (Santos; Medeiros, 2020).

Com efeito, facultar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – a modalidade de ensino prevista em lei – durante o cumprimento da sentença oportunizaria aos(às) prisioneiros(as) a conclusão da escolarização, inclusive propiciando, ao tempo “ocioso” de reclusão, um conjunto de aprendizagens, capazes, quiçá, de fomentar questionamentos e outras leituras do mundo (cosmovisão) sobre a construção histórica da organização social da vida. Isso, consoante à tese de Julião (2009), evidencia que tanto o trabalho quanto o estudo são significativos para a ressocialização dos(as) apenados(as). Todavia, enquanto o estudo no cárcere reduziu a probabilidade de reincidência em 39%, o trabalho na prisão atenuou essas chances em 48%. Distanciamos, no entanto, de uma visão idílica em relação aos(às) aprisionados(as), e, tão somente na condição de vítimas de um quadro sociocultural, existe uma ciência de complexidade inscrita nas histórias de vida e nas constituições identitárias (Hall, 1997). Ademais, há distintas acepções (e discursividades) sobre o papel (e os múltiplos interesses de poder) do/no sistema penitenciário brasileiro (Julião, 2009), recrudescendo as adversidades e injunções relativas à educação prisional, malgrado concordemos com Gadotti (1993, p. 96), ao glosar que “a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exclusão”.

Ora, se existem desafios à atuação do(a) pedagogo(a) dedicado(a) ao ensino do letramento e alfabetização, o quadro se acentua quando se trata de um(a) docente especialista, notadamente àquele(a) que se ocupa do ensino da linguagem do movimento (historicamente situada), em função do estado de inação corporal gerado pelo confinamento. Em outras palavras, a tessitura imprime adversidades para ambos os profissionais do ensino, contudo, em virtude das linguagens engendram distintas solicitações, a imobilidade complexifica o trabalho do(a) especialista em Educação Física no sistema prisional. Soma-se a isso o fato de a aludida subárea do conhecimento ser compreendida (arquétipo) como uma simples prática (ou exercício) física, executada amiúde nos horários de “banho de sol”, ou

seja, entendida como momento de descontração para os(as) reeducandos(as), segundo Oliveira e Souza (2019). Na realidade, de acordo com Betti (2013, p. 64), a Educação Física se refere a um conjunto de conhecimentos concernentes à cultura corporal do movimento, cuja finalidade reside em “[...] formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana”.

Além disso, têm-se outras dificuldades para a realização das aulas de Educação Física, conforme patenteou o estudo de Custódio (2018), ao demonstrar que os(as) professores(as) de Educação Física encontravam diversas restrições, como: as regras que impediam a utilização de determinados materiais; professores levados a atuarem em escolas prisionais por motivos alheios à sua vontade; a precária infraestrutura física das escolas prisionais e a grande limitação de espaço para a realização de suas aulas. Ademais, constata-se certa escassez de literatura científica referente à formação docente (inicial e em exercício professoral) e à atuação pedagógica em Educação Física na EJA prisional, de acordo com o estudo de Julião e Onofre (2013) e Scaglia, Carneiro e Camargo (2014).

À face do exposto, resolvemos empreender um estudo cujo fito consistiu em perscrutar como o tema se evidenciou ao longo do desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009; Azevedo; Carneiro; Assis, 2023) das participantes da pesquisa. E, ainda, averiguar como elas pensam a finalidade da Educação Física no sistema prisional e de que maneira organizam o trabalho pedagógico e enfrentam as adversidades deste ambiente. Assim, consideram-se suas idiosincrasias contextuais, acompanhando o assinalado por Julião e Onofre (2013, p. 11), ao alegarem que “cada vez mais constatamos a necessidade de pesquisas sobre o tema com ênfase em abordagens interdisciplinares que venham a contribuir para a constituição de um corpo teórico que subsidie propostas de intervenção nas unidades prisionais”. Na próxima subseção, serão expostos os detalhes relativos ao percurso metodológico da pesquisa que este artigo retrata.

ESTRUTURA METODOLÓGICA DO ESTUDO

O estudo retratado nesta comunicação científica se assentou nos pressupostos qualitativos (Lüdke; André, 1986). Ao eleger a perspectiva qualitativa, um(a) pesquisador(a) se inclina para a busca do sentido/significado dos acontecimentos, pois estes cumprem um papel organizador da existência humana (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Em termos de enfoque,

optou-se por um desenho narrativo, haja vista que “[...] fornece estrutura para entender o indivíduo ou grupo e escrever a narrativa, contextualizando a época e o lugar onde a pessoa ou o grupo viveu ou, ainda, onde as experiências e os eventos ocorreram” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 509). Segundo Creswell (2009), o desenho narrativo, por vezes, pode figurar na qualidade de um esquema de pesquisa ou mesmo como uma espécie de intervenção. Fornece, igualmente, de acordo com o referido autor, um microquadro analítico do objeto ou fenômeno investigado.

O propósito do estudo consistiu em prospectar como o mote se evidenciou ao longo do desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009; Azevedo; Carneiro; Assis, 2023) das entrevistadas. Além do mais, verificar como elas pensam a finalidade da Educação Física na educação prisional e de que maneira organizam o trabalho pedagógico, *pari passu*, e os modos de enfrentamento em face às adversidades e contradições existentes neste ambiente profissional.

Algumas consultas foram realizadas para identificar possíveis participantes. Estes, quando contatados(as) e convidados(as) a colaborar com a pesquisa, prontamente declinavam, sob a alegação de diferentes pretextos, mormente no que diz respeito à segurança ou ausência de condições objetivas, mesmo quando argumentávamos que as entrevistas ocorreriam em formato de videoconferência, em uma plataforma digital (*Google Meet*). Com efeito, duas professoras (especialistas) da aludida subárea do conhecimento, sendo informadas dos objetivos, da dinâmica da coleta de dados e dos procedimentos éticos da pesquisa¹, admitiram a colaboração. Dois foram os critérios para escolha das entrevistadas, observando-se as recomendações de Lüdke e André (1986) e de Sampieri, Collado e Lucio (2013): serem licenciadas em Educação Física e terem atuado (ou estarem em exercício profissional) na educação prisional.

Dessa forma, almejando descrever as pesquisadas, elaboramos um quadro síntese que, a despeito de expor dados pessoais, abre flancos para se pensar questões formativas, na medida em que estes afetam (de alguma maneira) a constituição da docência (Marcelo, 2009; Azevedo; Carneiro; Assis, 2023). Neste contexto, a fim de se preservar o anonimato e atender

¹ A pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma instituição de ensino superior do sul de Minas Gerais (CAAE: 74627523.0.0000.5148).

às considerações éticas da pesquisa, as identidades das entrevistadas foram codificadas como P 01 e P 02.

Quadro 1 – Dados pessoais

Entrevistadas	Sexo	Idade	Estado civil	Maternidade
P 01	Feminino	37	Casada	Não
P 02	Feminino	40	Casada	Sim

Fonte: elaborado pelos autores.

Em termos analíticos para perscrutar os dados, empregamos a triangulação como método. Segundo Denzin e Lincoln (2000), a triangulação envolve o uso de diferentes metodologias para analisar o mesmo fenômeno. O primeiro processo interpretativo envolve a valorização fenomênica e técnica dos dados primários e é constituído por três etapas: preparação e reunião dos dados, avaliação da qualidade e elaboração das categorias de análise (Gomes *et al.*, 2010). No segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, examinadas com criticidade, comparadas e trianguladas” (Gomes *et al.*, 2010, p. 185).

Como resultado, o tratamento dos dados conduziu à formulação de três categorias analíticas. A primeira diz respeito às trajetórias profissionais e às repercussões à constituição docente. A segunda relaciona as experiências profissionais e o vicejar do interesse em trabalhar em escolas prisionais, isto é, na ‘cela’ de aula. A última exhibe o modo como pensam e organizam o trabalho pedagógico em Educação Física no sistema prisional, considerando seus dilemas, contradições, adversidades e acrescentamentos.

Quanto às trajetórias profissionais

A literatura científica relativa ao campo da formação docente tem patenteado que o processo constitutivo da docência é complexo, compreendendo múltiplos fatores e dimensões, afora ocorrer de modo continuado e longitudinal (Ferreira; Carneiro, 2023). Na prática, a carreira docente é tributária de uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida (Nóvoa, 2000; Marcelo, 2009). Deste modo, não sem razão, expusemos alguns dados pessoais das entrevistadas na seção anterior, de modo que pudéssemos conhecê-las e pensar possíveis implicações para a identidade professoral e de processos formativos que remontam à escolarização básica (Azevedo; Carneiro; Assis, 2023), passam pela formação

profissional (ou inicial) (Lüdke; Boing, 2004; André, 2006; Pimenta, 2000) e prosseguem no decurso da atividade docente, ou seja, ao longo do exercício da profissão (Nóvoa, 1995).

Cientes disso, averiguamos os itinerários formativos trilhados ou em desenvolvimento realizados pelas depoentes. Visemos doravante o Quadro 2 cujo teor descreve resumidamente suas trajetórias.

Quadro 2 – Percursos formativos

Entrevistadas	Graduação	Conclusão	Instituição	Especialização	Instituição	Conclusão	Mestrado	Instituição	Conclusão
P 01	Ed. Física	2008	Privada	Sim	Pública	2019	*	*	*
P 02	Ed. Física	2014	Pública	Sim	Publica	2013	Sim	Pública	Em curso

Fonte: elaborado pelos autores.

Como se nota nos dados expostos, ambas são licenciadas em Educação Física, recordando que esse é um pré-requisito para participação do estudo. Todavia, são de instituições diferentes, sendo a P 01 graduada em uma universidade particular e a P 02 em uma pública, com ano de conclusão, respectivamente, em 2008 e 2014. O fato de a formação ocorrer em instituições de segmentos distintos tem reflexos na concepção epistemológica e na perspectiva pedagógica desenvolvida no interior do componente curricular ao qual se dedicam a ensinar, conforme anotou Barreyro (2017). Em outras palavras, as esferas privada e a pública dizem respeito a projetos e itinerários distintos em relação à graduação, a julgar: pelo tempo dedicado ao curso; pelas propostas curriculares; pelas infraestruturas; pela formação do corpo docente; pela inserção e produção científica da instituição e do coletivo do curso; pelas oportunidades e experiências no âmbito da extensão, pesquisa e ensino, dentre outros aspectos discutidos amplamente pela literatura especializada (Barreyro, 2017; Demo, 2008).

Nesse sentido, visando verificar as idiosincrasias de tais trajetórias, e se efetivamente estas se diferenciam, solicitamos às pesquisadas que descrevessem a formação profissional:

Entrei para o curso de Educação Física licenciatura em 2005, anteriormente havia participado de grupos de dança. Durante o curso desenvolvi algumas habilidades, e assim, foram surgindo novidades como: a ginástica laboral, recreação, novas modalidades e outras áreas específicas de conhecimento, que considero como pontos positivos dentro do curso. Como aspectos negativos, lembro-me de algumas dificuldades durante o curso, provas, estudos, fazer estágio e trabalhar, achava que não iria dar conta, pois além de estudar eu também trabalhava, o dia a dia era muito corrido e bem pesado (P 01).

Eu já comecei a estudar mais velha e era apaixonada pela Educação Física. [...]. Um aspecto importante é frisar que na faculdade não tínhamos conhecimentos das aulas de Educação Física no presídio, até participar das designações na escola da penitenciária. Na minha

formação em Educação Física, tive a oportunidade de participar de congressos, do PIBID e produzir material científico. [...], embora tenha aspectos pedagógicos que o curso tenha deixado a desejar (P 02).

Em que pese ambas assinalarem fragilidades e dificuldades, parece-nos inequívoco que, em termos de ofertas e possibilidades formativas, são duas propostas distintas, ratificando as ponderações supramencionadas. Na direção de perscrutar a especificidade para a qual se volta o estudo em tela, inquirimos às depoentes se, ao longo do percurso formativo inicial, houve algum componente curricular cuja proposta tenha versado sobre a EJA e/ou o sistema prisional.

Sim, houve alguns temas cuja formação não contemplou, como a ginástica laboral e o sistema prisional. Não houve nenhuma disciplina que tenha debatido o EJA, tampouco sistema prisional na graduação (P 01).

Não vou me recordar ao certo. Na formação em Educação Física me recordo bem pouco, apenas um professor falando sobre o tema, porém não se tratava de uma disciplina e sim de uma breve explicação. Durante a faculdade infelizmente não ouvi e não soube nada relacionado à educação prisional. Fui conhecer e aprender sobre o assunto, quando participei da designação (P 02).

Os relatos evidenciam a ausência de componentes curriculares que trataram da EJA e a inexistência de debates ou perspectivas à atuação docente em Educação Física no ambiente prisional. Escamoteia-se, com isso, a oportunidade de acadêmicos(as) da subárea de Educação Física atuarem na educação prisional, em conformidade com o constatado nas investigações de Oliveira e Souza (2019) e Scaglia, Carneiro e Camargo (2014). Emergem, além disso, outras implicações no plano epistemológico e pedagógico, como veremos mais adiante.

Alvitando uma aproximação com especificidade do contexto da prospecção, indagamo-las se consideram relevante o desenvolvimento profissional docente *continuum*, em concordância com a tendência assinalada pela literatura especializada (Nóvoa, 1995; 2000; Franco, 2008; Marcelo, 2009; Azevedo; Carneiro; Assis, 2023; Ferreira; Carneiro, 2023). E, ainda, se, ao longo do processo formativo, realizaram imersões ou cursos relacionados ao sistema prisional ou às particularidades da Educação Física neste ambiente.

Sim, julgo muito importante. Não fiz nenhum curso voltado especificamente para o sistema prisional, apenas formações destinadas à Educação Física Escolar, em função de estar trabalhando em escolas (P 01).

Além de alguns cursos chamados de escola de formação, fornecidos pelo Estado, fiz curso para a EJA e Google Meet. Não fiz curso de formação continuada, porém estudei por conta própria, pois não tinha tempo para realizar mais uma atividade. Considero a formação continuada muito importante, ela faz toda a diferença, pois com ela aprendemos e (re)aprendemos coisas específicas dentro da sala de aula, que

dão suporte teórico e mais segurança em suas ações. [...] Não realizei nenhum curso específico para o sistema prisional, somente participei de um encontro sobre a escola dentro do presídio (P 02).

Ambas consideram a formação continuada relevante, acompanhando o indicativo existente no campo das Ciências da Educação, sinalizando a aquisição de novos saberes docentes (Tardif, 2000). A docência não pode ser entendida como espaço de reprodução de conhecimentos, orientado por uma perspectiva instrucionista², mas na qualidade de produtor(a) e mobilizador(a) de conhecimentos historicamente situados (Carneiro *et al.*, 2024). As entrevistadas alegam, além disso, não terem realizado cursos específicos para a docência em estabelecimentos prisionais, tampouco tido acesso a disciplinas durante suas graduações em Educação Física que abordassem os assuntos supracitados. No que diz respeito à pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), não houve nenhum detalhamento ou referência.

Sobre as experiências profissionais

Nessa categoria de análise, as entrevistadas descrevem as experiências profissionais, o tempo de docência, as etapas de ensino às quais já lecionaram e como vicejaram interesse em trabalhar em escolas prisionais. Somado a isso, exprimem sensações ao entrarem em uma sala (ou “cela”) prisional, o tempo de trabalho na unidade carcerária, a forma de ingresso e os (embaraçosos) procedimentos para adentrá-la.

Num exercício de compilação dos dados concernentes ao tempo de magistério e às respectivas etapas de ensino em que elas lecionaram, erigimos o Quadro 3, como se segue:

Quadro 3 – Tempo de docência e atuação nas etapas de ensino.

Entrevistada	Tempo de docência	ETAPAS DE ENSINO TRABALHADAS				
		Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	EJA
P 01	14 anos	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
P 02	4 anos e 1 mês	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação ao tempo de magistério, notamos que as entrevistadas se encontram em distintas fases da vida profissional. À semelhança de outras profissões, a docência apresenta algo como ciclos ou estados durante os quais a atividade profissional vai sendo

² A perspectiva instrucionista de formação docente se fundamenta em uma concepção assentada na premissa da transmissibilidade da informação – pavimentada sob uma epistemologia empirista (Becker, 2001) –, segundo a qual, para o exercício do magistério, bastaria instrumentalizar a formação professoral através da realização de cursos de atualização de conteúdos, eventos e palestras, de acordo com Pimenta (2000).

urdida. No entendimento de Tardif (2000) e Huberman (2007), a carreira docente se desenvolve por intermédio de um (prolongado) processo de socialização e incorporação de saberes e expertises profissionais, constituições sujeitas a variações de tempo, espaço e condições (objetivas/subjetivas) em meio às quais a atuação se desenrola. Em outros termos, trata-se de um processo marcado por múltiplos fatores e dimensões, estabelecido de modo contínuo e longitudinal, tributário de uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida e de processos formativos (Azevedo; Carneiro; Assis, 2023). Com efeito, incidem sobre a concepção epistemológica do objeto ensinado e na maneira de pensar e organizar o trabalho pedagógico docente. Averiguamos, ademais, que P 01 não expõe vivência com o ensino médio, enquanto P 02 não o faz na esfera da educação infantil, ou seja, nas extremidades das etapas de ensino da educação básica.

Quanto às experiências profissionais docentes, elas relatam as seguintes explicações:

Tive pouca experiência na rede pública, vivenciei o estágio e o contrato de seis meses no sistema prisional. Já na rede privada, tenho a oportunidade de estar até os dias atuais, as minhas maiores experiências foram no ensino privado (P 01).

Não sei como é estudar em uma escola privada e possuo certa dificuldade para trabalhar no ensino privado, devido à experiência que tive por um mês substituindo uma professora na escola que meu filho estudava e não foi uma experiência muito legal. Nunca trabalhei em escolas municipais, sempre estive na rede pública de ensino, por isso minhas experiências são todas em escola estadual, acredito muito na educação pública mesmo tendo algumas falhas. Amo o ensino público e adoro estar na escola (P 02).

Depreendemos, então, dois modos distintos de vivenciar o magistério em Educação Física. P 01 teve pouco contato profissional com a rede pública de ensino e exerce a docência há mais de uma década na rede privada. Em contrapartida, P 02 relata ter certa dificuldade em trabalhar na rede privada de ensino, haja vista sua experiência profissional ter durado apenas um mês em uma escola particular, na medida em que a concentração da atuação laboral ocorreu em instituições de ensino público. É interessante observar a incidência de P 01 ter realizado sua formação em uma instituição privada e se conservar atuando neste âmbito profissional e P 02, por sua vez, tê-la cursado em uma instituição pública e seguir engajada com esta. O cenário cotejado suscita flancos intrigantes para se pensar a identidade docente e os processos identitários com o(s) espaço(s) e as cultura(s) institucional(is). No entanto, os limites contextuais e científicos deste estudo não nos permitem aprofundá-los.

Ainda no intento de prospectar as experiências profissionais, contudo, circunscritas ao universo do sistema prisional, inquirimo-las sobre os motivos que engendraram o insólito interesse em trabalhar com a EJA no sistema prisional.

Foi uma surpresa descobrir a existência de escolas dentro do sistema prisional, e por meio de uma amiga, que já lecionava em uma escola prisional e iria entrar de licença maternidade, tive a oportunidade de substituí-la temporariamente [...] (P 01).

Como não sou efetiva no estado, pego aulas que eles oferecem, e na designação que participei naquela época, havia uma vaga para o presídio, para a educação prisional, na EJA. Já tinha trabalhado com EJA anteriormente, foi a minha segunda turma de Educação Física no Ensino Médio, em escola regular [...] (P 02).

O teor dos relatos expostos revela que o ingresso na educação prisional decorre de uma oportunidade (ou falta dela, no caso, da P 02) profissional, considerando-se a escassez de ofertas no campo da educação escolar regular, sobretudo no campo da EJA em Educação Física, somado ao desconhecimento desse espaço de atuação docente, conforme expôs P 01. Adiciona-se, a isso, o olvidamento (ou escamoteamento) do mote na formação inicial, de acordo com o explanado na seção. Ademais, a adversidade se recrudesce quando se pensa na conservação da empregabilidade docente neste ambiente, pois a admissão ocorre a partir de contratos temporários para o preenchimento de vagas, gerando instabilidade e rotatividade entre os(as) docentes, tal qual descrito por P 01, embora a maternidade se trate de um evento (extra)ordinário e um direito previsto no arcabouço jurídico.

Seguindo o propósito de mapear as experiências profissionais no interior do sistema prisional, questionamos o tempo e o componente curricular desenvolvido, dado que poderiam ter atuado em outras disciplinas, considerando-se a susceptibilidade da proposta curricular no referido cenário. A síntese das respostas pode ser observada doravante.

Quadro 4 – Tempo de docência no sistema prisional e disciplina lecionada

Entrevistada	Tempo de docência no sistema prisional	Disciplina lecionada
P01	1 ano e 1 mês	Educação Física
P02	6 meses	Educação Física

Fonte: elaborado pelos autores.

Fechando o quadro de aferição das experimentações da docência no contexto em perspectiva, questionamos as impressões ao entrarem pela primeira vez em uma ‘cela’ de aula prisional, tendo em vista a atmosfera presente numa escola penitenciária e os procedimentos para adentrá-la. Visemos os depoimentos.

Para entrar na escola, precisava passar dentro do presídio, não na ala dos presos, mas na área externa. Dessa forma, tínhamos que passar pelo procedimento de revista dos materiais e pessoal, depois ia para a escola, que ficava em local separado do presídio. Ao chegar à escola, aguardava os alunos estarem dentro da sala, pois sempre eles entravam antes dos professores e saíam depois e eram revistados no início da primeira aula e ao fim do último horário [...]. Além disso, éramos monitorados durante as aulas (P 01).

[...] para entrar podíamos usar blusas de cor preta ou branca, sem decote e botões, calça jeans ou preta e jaleco, de acordo com o que a diretora havia dito. Após entrar no portão tínhamos que esperar para passar na revista, em uma área de espera, tinha dia que era rapidinho, tinha dia que demorava um pouco. Entrava na “casinha”, e se tivesse levado mochila, tinha que tirar todas as coisas dela, e mostrar para as “meninas”, que fazem a nossa revista, tinha que tirar o sapato, a meia, e se tivesse blusa de frio tinha que abrir a blusa, mostrar que não tinha nada no bolso, não podia entrar com dinheiro, se tivesse dinheiro guardava na portaria, chave também ficava guardada. Em dia de chuva, capa e capacete ficavam guardados na sala de revista. Além de revistar, olhava-se o caderno para ver se não tinha nenhuma folha solta, pediam para levar só o necessário [...]. Ao longo de todo o período havia guardas acompanhando o trabalho (P 02).

As descrições evidenciam particularidades da educação prisional, haja vista as restrições de segurança e a lógica de controle disciplinar, cujos efeitos refletem, inevitavelmente, nas relações instituídas, conforme advertiu Leme (2007, p. 116), ao citar a presença de “uma resistência inicial acirrada a qualquer trabalho em grupo, pelo receio de se expor aos companheiros, aos guardas que vigiam as atividades e monitoram o educador”. Há, além disso, um conflito de finalidade (teleologia) no tocante à formação escolar nesta conjuntura, pois as ações de “vigiar e punir” se antagonizam, de diferentes maneiras, com os desígnios de humanização (Freire, 2001) e processos emancipatórios (Freire, 2019) cuja educação pressupõe. Por essa razão Gadotti (1993, p. 96) afiançou que “a pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exclusão”, conforme alegamos na introdução e sendo pertinente recapitular. Na continuidade, trataremos das concepções epistemológicas e práticas de ensino desenvolvidas pelas pesquisadas no contexto investigado.

O trabalho pedagógico no sistema prisional

As subcategorias analíticas predecessoras procuraram dar a conhecer quem são as participantes do estudo, num primeiro momento. Em seguida, expuseram as trajetórias profissionais e as repercussões à constituição docente. Ulteriormente, discorreram as experiências profissionais atinentes à educação básica consuetudinária e a relacionada ao sistema penitenciário. Agora é chegado o momento de conhecer a atuação das docentes de

Educação Física na educação prisional, isto é, como elas compreendem e organizam as práticas de ensino da referida disciplina na tessitura carcerária e, por conseguinte, coadunam as esferas epistemológica e didática do trabalho pedagógico.

Solicitamos, nesse sentido, que as depoentes descrevessem a sala de aula prisional nas quais atuaram. Visemos as descrições:

Era uma sala que ficava praticamente cheia, os alunos todos ficavam sentados, poderia ter aulas de dança, música e jogos, desde que não levassem em competição. Precisei trabalhar a cooperação deles para desenvolver a Educação Física, durante os jogos, conseguia colocar dois a três alunos juntos numa mesa para fazer as atividades. Eles aceitavam as atividades propostas. [...] Não era permitido usar caneta, só lápis, borracha, cadernos e folhas. Era tudo muito regrado. Havia muitas restrições, materiais que geralmente a Educação Física utiliza em suas atividades como: bola, cone, rede, peteca, apito, arco, bambolê, escada, deslocamento, isso tudo era restrito. Tinha que ter uma autorização que demorava, então acabava adaptando. [...] A área externa e o pátio não podiam ser usados (P 01).

Muito pequena, com poucas carteiras enfileiradas, a mesa do professor na frente da sala perto do quadro negro, próximo à porta de entrada/saída que era uma grade, tinha um banheiro que ficava dentro da sala. Eram duas salas de aula, uma tinha uma janela muito pequena, e a outra nem janelinha tinha, e o chão era de vermelhão bem simples e não podia ter coisas fixadas na parede, tinha que evitar ao máximo, porém alguns trabalhos precisaram ser fixados na parede. Os professores levam o material para a sala de aula, contados um lápis já apontado para cada um, não podia usar caneta, somente o professor. Os alunos só usavam lápis, borracha e lápis de cor. Levava também um apontador que ficava na mesa do professor. Era uma sala de aula “presa”, porém dentro dela conseguimos algumas possibilidades. Conseguimos transformar essa sala em uma escola, em um pátio, em uma quadra [...] (P 02).

Ficam evidenciadas, nos relatos, as condições adversas sob as quais o trabalho pedagógico de ambas transcorreu, não demonstrando nada de diferente do que a literatura científica sobre o tema tem revelado (Custódio, 2018; Julião, 2009; 2015; Julião; Onofre, 2013). Nos dizeres de Santos (2015, p. 5), trata-se de um ambiente com “precariedade de recursos e geralmente desmotivador”. Todavia, notamos distinções e similitudes no teor das explicações, por exemplo, a asseveração de P 02: “[...] conseguimos transformar essa sala em uma escola, em um pátio, em uma quadra”. Já P 01, em grande medida, assujeita-se com a realidade impetrada, propondo pequenas nuances de adaptabilidade, à medida que P 02 opera nas frestas das oportunidades, indicando, com isso, que os reflexos das histórias de vida e trajetórias formativas (leia-se desenvolvimento profissional docente) incidem, de diferentes maneiras, sobre as concepções didáticas. Estas, por sua vez, reverberam as propostas de ensino (Nóvoa, 1995; 2000; Marcelo, 2009; Azevedo; Carneiro; Assis, 2023; Lüdke; Boing, 2004; André, 2006; Pimenta, 2008), tal e qual discorremos em outras subcategorias.

Seguindo a esteira de interesse em averiguar o trabalho pedagógico realizado no ambiente prospectado, inquirimo-las a respeito da finalidade da Educação Física nas escolas prisionais e a maneira com a qual estruturavam a sistematização do ensino.

Ao mesmo tempo em que se tem o intuito do esporte, temos o de educação também, e no sistema prisional é a mesma coisa, pois por meio do esporte conhecemos as pessoas, os seus sistemas, e assim conseguimos trabalhar junto ao comportamento delas. Isso quer dizer que o esporte, mesmo sendo visto como competição, ter jogos, em que uns irão vencer e outros vão perder, eles não devem ser agressivos, devendo mostrar que a agressividade é proibida. Dessa forma, tudo poderia ser trabalhado, sendo a função da Educação Física no sistema prisional, contribuir com a educação do ser humano e o respeito que ele deve ter com o próximo (P 01).

Nossa! Essa pergunta pegou-me, porém em minha opinião a Educação Física na escola prisional é o momento para cada um conhecer e explorar seu potencial como pessoa. É algo muito além de sentar, ouvir ou escrever sobre o corpo e movimentos, mesmo sendo solicitado que a disciplina fosse algo mais teórico, quis explorar os movimentos, o brincar, jogar, propor coisas diferentes como, por exemplo, aulas de flexibilidade para fomentar a cultura corporal. Porém, não sei lhe dizer o que consta nos documentos oficiais a esse respeito. Creio que a Educação Física seja realmente o movimentar-se, entretanto, não um solto, mas mediado (P 02).

O teor dos relatos exhibe ao menos duas concepções epistemológicas díspares sobre o objeto de ensino da Educação Física e seus intentos formativos. Para P 02, o propósito da Educação Física nas escolas prisionais residiria em um espaço de formação humana, fomentado a partir da tematização dos elementos concernentes à cultura corporal de movimento. Compete, portanto, a essa subárea do conhecimento a atribuição pedagógica de impulsionar a apropriação (crítica) das diferentes expressões da cultura corporal de movimento (Betti, 2013; Darido, 1999), viabilizando saberes relativos às linguagens corporais (Pereira; Reis; Carneiro, 2023). A participante P 01, por sua vez, exhibe uma noção esportivizada, fundamentada em argumentações genéricas ao referir-se ao objeto de conhecimento da Educação Física. Sua noção permanece circunscrita ao esporte, assemelhando-se aos resultados do estudo desenvolvido por Carneiro e colaboradores (2025). Trata-se de uma patente dificuldade de transposição de limites históricos e gnosiológicos aderidos à área e que, ainda hoje, seguem influenciando as representações de muitos profissionais a respeito da finalidade formativa da Educação Física no espaço escolar (Darido, 1999; Pereira; Reis; Carneiro, 2023). Além disso, incorre numa separação discursiva (temerária) entre Educação e Educação Física, como se esta não compusesse o tecido de formação humana. Conjecturamos, então, que as distintas visões decorrem dos reflexos das histórias de vida (Nóvoa, 1995; 2000; Marcelo, 2009) e dos processos formativos

(André, 2006; Pimenta, 2008), os quais reverberam a formulação de concepções epistemológicas dissímeis, tal e qual como ponderamos antes.

Ainda em relação à prática pedagógica no sistema prisional, inquirimo-las sobre os maiores desafios para a docência em Educação Física.

[...] muitos materiais não podiam ser utilizados, sendo diferente de escolas regulares. Era tudo adaptado e contava com bastante criatividade para conseguir realizar as atividades. O maior desafio era que eles fizessem Educação Física sem ter bola. Literalmente sem ter bola, porque era proibido, não podia! (P 01).

Falando da parte pedagógica, sabendo das regras e conversando com os alunos, vi que podia levar novas possibilidades para eles, mesmo não podendo usar bola [...]. Disse que precisava dar uma prova, e que todo bimestre deveria ter duas avaliações obrigatoriamente, além de realizar aulas teóricas. Comecei a teorizar o jogo, e me baseei muito em João Batista Freire (1989), sobre a importância dos jogos, do que é jogar. Não estudei exatamente sobre as aulas de Educação Física no sistema prisional, era tudo muito superficial, muita teoria, tentei estudar uns artigos, mas eu queria que fosse uma coisa interessante para os alunos. Então comecei a adaptar [...] (P 02).

Os dois depoimentos ratificam as adversidades infraestruturais, somados à lógica do controle, ambos indicativos percorridos anteriormente e amplamente retratados pela literatura científica especializada no mote. Ademais, testemunham a imperativa necessidade da adaptabilidade das propostas, evocando a criatividade como estratégia, consoante ao que alega Rosenau (2018). Contudo, a referência ao jogo e à noção do que significa jogar fomentadas por P 02 indica um caminho alvissareiro para lidar com as contradições contextuais e humanas, devido aos atributos do fenômeno lúdico e à sua natureza subjetiva, segundo as evidências das investigações de Carneiro, Camargo e Scaglia (2014) e Carneiro (2012; 2017).

Fechando as entrevistas, buscamos cotejar a visão das depoentes em relação à escola no ambiente prisional, perscrutando se acreditavam no potencial ressocializador da formação.

Sim, considero a escola no ambiente prisional muito válida para os alunos. Acredito sim no potencial ressocializador da escola prisional. Avalio a escola prisional que trabalhei como uma excelente escola para se trabalhar, foi uma escola que em todos os momentos acolheu todos os professores da mesma forma, sem diferenciação e sem preferência [...] (P 01).

Acredito na educação e na educação pública de qualidade, pois a partir dela podemos aprender, e por isso, considero a escola no presídio muito importante e tem que existir, pois o conhecimento é importante para todos. Em minha opinião, um presídio que não tem escola é quase morto, pois ainda existem alguns trabalhos artesanais que também podem ser considerados como trocas de conhecimentos e nada mais. [...]. Lógico, que é válida, ela pode transformar o ser humano, se ele quiser. O aprendizado não é morto, ele é vivo. A escola que trabalhei tinha muitos defeitos, mas avalio como excelente, pois cumpria o papel

dela. Além das qualidades serem superiores aos defeitos, ela ensinava, dignificava, buscava ajudar, por mais alunos que estivéssemos. Nós conseguimos fazer um trabalho de libertação pedagógica. E esse era o papel da escola, libertar (P 02 – grifos nossos).

As entrevistadas são unânimes no que se refere aos contributos formativos para o processo ressocializador, acompanhando os indicativos das pesquisas de Julião (2009; 2015) e Julião e Onofre (2013). Adiciona-se a isso a pujança de vida viabilizada por uma experiência formadora em um ambiente tenso, repleto de incertezas, violências e contradições, em que pese todos os limites e em cuja educação carcerária se faz, conforme expressou P 02: “[...] além das qualidades serem superiores aos defeitos, ela ensinava, dignificava, buscava ajudar [...]”. Em última análise, ambos os trabalhos pedagógicos – guardadas as devidas proporções e particularidades contextuais – lograram êxito e granjearam bons resultados, segundo o exposto, contribuindo, de alguma maneira, para os desígnios de humanização (Freire, 2001) e processos emancipatórios (Freire, 2019) almejados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No centro de nossas prospecções estiveram os itinerários formativos de duas professoras formadas em Educação Física. O intuito foi averiguar as concepções referentes à aludida subárea do conhecimento e às suas implicações concernentes à organização do trabalho pedagógico na EJA na escola prisional, conjuntamente aos modos de enfrentamento em face às adversidades e contradições existentes neste ambiente profissional, cujas idiossincrasias são iniludíveis.

Constatamos, no interior da primeira subcategoria analítica, a ausência de componentes curriculares que versassem sobre a EJA e a inexistência de debates ou perspectivas sobre a atuação docente em Educação Física no ambiente carcerário, no decurso formativo inicial (graduação), igualmente negligenciados em outros momentos do desenvolvimento (formação continuada) profissional. Destacamos que o fato de a P 01 ter realizado sua formação em uma instituição privada e se conservar atuando neste âmbito profissional, e a P 02 tê-la cursado em uma instituição pública e seguir engajada com esta, suscitando uma questão intrigante cujos limites de nosso estudo não conseguiram se aprofundar.

No âmbito da segunda subcategoria, notamos que as entrevistadas se encontram em distintas fases da vida professoral, resultando, com efeito, em modos distintos de compreenderem e conduzirem o magistério. Verificamos, além disso, que o ingresso na educação prisional decorre de uma possibilidade (ou falta dela, no caso, da P 02) profissional, considerando-se a escassez de oportunidades na escola regular, notadamente no campo da EJA em Educação Física. Depreendemos, ademais, que os relatos descrevem a atividade profissional no ambiente carcerário com idiossincrasias, restrições de segurança e uma lógica de controle disciplinar, conjuntura que inscreve um expressivo desafio à docência, na medida em que se contrapõe aos pressupostos de uma educação libertária e emancipatória (Freire, 2001; 2019). Por esta razão, se preconizou uma pedagogia cujos fundamentos epistemológicos e didáticos tenham abertura para o contraditório – e rechace-os quando necessário –, ao passo que os “conflitos” facultem pensar as violências, exclusões sociais e as aflições humanas (Gadotti, 1993).

Na terceira e última subcategoria analítica, observamos que ambas as participantes reconhecem as condições adversas sobre as quais o trabalho pedagógico na educação prisional sucede, conquanto os reflexos das histórias de vida e trajetórias formativas (leia-se desenvolvimento profissional docente) reverberam, de diferentes maneiras, as concepções teórico-metodológicas. Estas, por sua vez, refletem suas propostas de ensino para a Educação Física na tessitura da EJA carcerária, inclusive em relação ao próprio entendimento do objeto epistemológico sobre o qual a subárea se ocupa. Seus efeitos repercutem nas decisões e nos estratagemas criativos para arquitetarem adaptações e proposições inerentes ao contexto, à semelhança do indicativo de P 02 ao fazer referência ao jogo e à noção do que significa jogar.

Como modelo heurístico, consideramos que esta investigação representou um ponto de partida para o desenvolvimento de outras que levem em conta outros critérios de análise. Esperamos, em conclusão, que os aspectos evidenciados pelo estudo forneçam indicadores – considerando os limites do microquadro analítico da pesquisa – para se vislumbrar, de modo mais amplo, as políticas públicas direcionadas à formação de professores(as) que atuam na EJA no sistema prisional e lance rebento àqueles(as) em exercício profissional na ‘cela de aula’.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.
- AZEVEDO, Fernanda Tüxen; CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Implicações da escolarização para formação docente: das (im)pertinências epistemológico-didáticas às experiências relativas aos saberes geométricos. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 23, n. 48, p. 01–34, 2023. DOI: 10.31496/rpd.v23i48.1532. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1532>. Acesso em: 15 out. 2024.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **O discurso da qualidade da educação superior e seus desdobramentos em políticas globais, regionais e nacionais**. 2017. Tese (Livre Docência em Políticas públicas - educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-13092019-104503>. Acesso em: 29 out. 2024.
- BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2013.
- BORGES, Juliana. Educação prisional e garantia de direitos à população carcerária. **Rede Brasil Atual**, 30 out. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2021/10/educacao-prisional-egarantia-de-direitos-a-populacao-carceraria>. Acesso em: 15 out. 2024.
- CARNEIRO, Kleber Tuxen. **O jogo na educação física escolar: as concepções atuais dos professores**. São Paulo: Phorte, 2012.
- CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. Curitiba, PR: Appris, 2017.
- CARNEIRO, Kleber Tüxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; BRONZATTO, Maurício; RIBEIRO, James Dean Prando. Repercussões formativas decorrentes do Residência Pedagógica para o desenvolvimento profissional docente em Educação Física. **Cadernos de Pesquisa**, p. 1–29, 17 set. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23542>. Acesso em: 29 out. 2024.
- CRESWELL, John W. Mapping the field of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 3, n. 2, p. 95-108, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1558689808330883>. Acesso em: 15 out. 2024.
- CUSTÓDIO, Glauber César Cruz. **A educação física em “celas de aula”: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais**. 169 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras, SP: Topázio, 1999.
- DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

FERREIRA, Maria Angélica Martins; CARNEIRO, Kleber Tüxen. A (im)pertinência da avaliação da aprendizagem no processo de escolarização docente: entre o não mais e o ainda não. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-708, 2023. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/708>. Acesso em: 24 out. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>. Acesso em: 24 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. Educação com processo de reabilitação. In: MAIDA, J. D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993. p. 92-105.

GOMES, Romeu *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, Anthony D. (Org.). **Culture, globalization, and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity**. New edition. Minnesota: Univ of Minnesota, 1997. p. 41- 68. JSTOR. Disponível em: www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttsqb3.7. Acesso em: 29 out. 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 433 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil: perspectivas e concepções. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 16, n. 32, p. 191-206, 2015. DOI: 10.22196/rp.v16i32.2729. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2729>. Acesso em: 29 out. 2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Apresentação: educação em prisões. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 11-14, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/76f5PvkNS9GZYtcRmSkdXdF>. Acesso em: 23 out. 2024.

LEME, José Antônio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **A educação escolar entre as grades** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 111-160. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788576003687>. Acesso em: 29 out. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>. Acesso em: 24 out. 2024.

MARCELO, Carlos. **O conhecimento profissional do professor: formação e desenvolvimento profissional**. 6. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilton Carneiro; SOUZA, Suzana Alves Nogueira. O professor de Educação Física dentro do contexto da educação presidiária. In: CAMPONES, Kelly Cristina (Org.). **A Interlocução de Saberes na Formação Docente** (v. 2). Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 190-201. DOI 10.22533/at.ed.33419140820.

PEREIRA, Álex Sousa; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tüxen. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da Educação Física: entre ausências e (in)consistências. **Revista Didática Sistêmica**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 15–30, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14949>. Acesso em: 24 out. 2024

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-34.

ROSENAU, Nanderson Rafael. **Práticas de Educação Física no cárcere: tecnologias digitais como recurso pedagógico**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/2019/mar2019disertacao_nanderson_rosenau.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Maria Eliane Ferreira dos; MEDEIROS, Késia Girlane Santos de. Educação para apenados: desafios e perspectivas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, Ed. 10, v. 20, p. 144-160, out. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-para-apenados>. Acesso em: 23 out. 2024.

SANTOS, Willian Lima. O papel do pedagogo dentro do sistema penitenciário. **Revista Científica da FASETE**, v. 9, n. 9, p. 102-113, 2015. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/536/534>. Acesso em: 23 out. 2024.

SCAGLIA, Alcides José; CARNEIRO Kleber Tuxen; CAMARGO, Ricardo Leite de Camargo. **O jogo/brincadeira como elemento pedagógico no sistema prisional**. Cáceres-MT: UNEMAT

Editora, 2014. E-book. Disponível em: HTTPS:

https://www.unemat.br/reitoria/editora/downloads/eletronico/jogo_e_brincadeira_online.pdf.

Acesso em: 26 jan. 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2024.

Recebido em: *Novembro/2024.*

Aprovado em: *Maio/2025.*