

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIMENSÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE ENSINO NAS 'CELAS' DE AULA

*Gesilane de Oliveira Maciel José\**

**RESUMO:** Para entender a prática pedagógica do professor, é essencial considerar o contexto social da escola e as condições concretas disponibilizadas para a oferta educacional. Sabe-se que as escolas inseridas em prisões possuem especificidades e regras próprias, sobretudo porque se trata de um público que, em sua maioria, encontra-se em situação de vulnerabilidade social, no qual convive cotidianamente em um ambiente marcado por problemas estruturais graves e de violação de direitos fundamentais. Tal situação gera, por consequência, inúmeros desafios para o trabalho do professor. Assim, a proposta deste artigo consiste em refletir sobre as práticas pedagógicas de docentes que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos em escolas inseridas em unidades prisionais. Para o desenvolvimento do estudo, utilizou-se de entrevista narrativa, na qual os educadores puderam narrar suas experiências adquiridas no processo de ensino junto aos estudantes privados de liberdade. Os resultados apontaram que as práticas desenvolvidas pelos docentes perpassam pela integração entre a dialogicidade e a humanização do sujeito aluno, como um caminho para uma educação libertadora. A dimensão afetiva também está presente nas decisões assumidas pelos docentes, na medida em que essas causam impactos afetivos nas relações que se estabelecem entre o estudante e o objeto de conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação em prisões; educação de jovens e adultos; práticas pedagógicas, dimensões afetivas.

## PEDAGOGICAL PRACTICES AND AFFECTIVE DIMENSIONS IN THE TEACHING PROCESS IN CLASS 'CELLS'

**ABSTRACT:** To understand the teacher's pedagogical practice, it is essential to consider the social context of the school and the concrete conditions available for the educational offer. It is known that schools inserted in prisons have their own specificities and rules, especially because they serve a public, which for the most part, is in a situation of social vulnerability, living daily in an environment marked by serious structural problems and the violation of fundamental rights. This situation, consequently, generates numerous challenges for the teacher's work. Thus, the purpose of this article is to reflect on the pedagogical practices of teachers who work in the Youth and Adult Education modality in schools located in prison units. For the development of the study, a narrative interview was used, in which the educators were able to narrate their experiences acquired in the teaching process with students deprived of their liberty. The results showed that the practices developed by the teachers permeate the integration between dialogicity and the humanization of the student subject, as a path to a liberating education. The affective dimension is also present in the decisions made by the professors, insofar as they cause affective impacts on the relationships established between the student and the object of knowledge.

**KEYWORDS:** prison education; youth and adult education; pedagogical practices, affective dimensions.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Presidente Prudente, docente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade e Direitos Humanos/IFMS.  
E-mail: [gesilane.jose@ifms.edu.br](mailto:gesilane.jose@ifms.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5868-8459>.

## Introdução

O presente estudo traz reflexões a respeito das práticas pedagógicas de professores que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidas no interior de unidades prisionais. Para isso, pretende responder algumas questões: como ocorrem as práticas pedagógicas desses docentes? Quais os métodos de ensino empreendidos em sala de aula? A dimensão afetiva está presente nessas ações pedagógicas?

Cabe salientar, que o termo ‘cela’ de aula foi utilizado no título de forma intencional, não como uma maneira de estigmatizar o ambiente escolar, mas para demarcar o espaço de contradições que se pretende analisar.

Considera-se que a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente, imerso nas tramas habituais enquanto espaço de reafirmação, negação, criação e resolução de saberes que se constituem os conteúdos obrigatórios, a organização programática e o desenvolvimento dos métodos de ensino (FREIRE, 1986, 1998).

Na perspectiva de Freire (1987), a prática pedagógica ocorre a partir de uma pedagogia humanizadora, ética, no respeito à dignidade e permeada por uma relação dialógica constante entre os envolvidos. Assim, se constitui como uma prática social complexa, composta por ações cotidianas e impregnadas por intencionalidades em diferentes espaços/tempos, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Somado a isso, entende-se que as relações presentes no cotidiano escolar perpassam por dimensões afetivas, na medida em que geram movimentos de aproximação ou de distanciamento entre o sujeito e o objeto de conhecimento (LEITE, 2012).

Para entender a ação pedagógica do professor, é essencial considerar o contexto social em que a escola está inserida, a fim de compreender as condições concretas disponibilizadas para o trabalho do educador. Nessa direção, cabe mencionar que os indicadores apontam que o sistema prisional brasileiro tem demonstrado um crescimento do tipo exponencial na quantidade de pessoas encarceradas, contabilizando em junho de 2021 mais de 670 mil pessoas em privação de liberdade. Se considerar os custodiados de unidades físicas, domiciliares e outras prisões, o total chega a 820 mil (DEPEN, 2021).

As penitenciárias brasileiras apresentam uma situação desumana e degradante com uma série de problemas, entre eles, a superlotação, a falta de condições básicas de sobrevivência e o aumento crescente de rebeliões e repressão violenta aos custodiados, o que contraria a finalidade da prisão, que é a de possibilitar a ressocialização e reinserção desses indivíduos ao convívio em sociedade e promover o resgate dos valores humanos (WACQUANT, 2011; MNPCT, 2022, 2017; CNMP, 2020; CNJ, 2017).

Nesse cenário, há a necessidade de um processo de reconfiguração docente ao assumir alguns obstáculos a serem superados, posto que o ambiente carcerário é marcado por problemas estruturais graves e de violação de direitos fundamentais. Por um lado, configura-se por um determinismo arbitrário imposto pela rigidez das normas e da lógica da segurança reguladas pelo sistema prisional; e por outro, busca promover uma educação em seu sentido *lato*, que seja libertadora, democrática e que promova a

criticidade, autonomia, esperança e conscientização (JOSÉ, 2019; JOSÉ, LEITE, 2021). Assim, a prática pedagógica desenvolvida nesse contexto implica em assumir diferentes papéis, considerando que o educador precisa lidar com as inúmeras adversidades impostas pela condição do encarceramento.

Diante dessa conjuntura, o estudo procura investigar como ocorrem as práticas pedagógicas do professor. Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio da aplicação de entrevistas narrativas com docentes que lecionam em escolas inseridas no interior de unidades prisionais, tendo como *lôcus* o estado de Mato Grosso do Sul.

### **Perspectiva da educação e das práticas pedagógicas do professor no contexto prisional**

Conforme previsto na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), o objetivo da aplicação da lei visa efetivar as determinações de sentença ou decisão jurídica e possibilitar condições para a (re)integração social da pessoa privada de liberdade. Somado a isso, o documento prevê assistência ao reeducando como dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Como assistência destacam-se a saúde, assistência jurídica, material, educacional, social e religiosa (BRASIL, 1984).

Entretanto, é importante compreender o cenário em que essas assistências acontecem. Além da superlotação, os indicadores apontam que pelo menos 43% são jovens com idade entre 18 e 29 anos (DEPEN, 2021). Os dados demonstram também que a população negra (a soma de pessoas de cor/etnia pretas e pardas) totaliza 63,4% do quantitativo carcerário. Ao comparar esse indicador com os dados apontados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2016, nota-se que, somados, o total de pardos e pretos no país representa 52,8% da população brasileira (DEPEN, 2018), ou seja, o quantitativo de pessoas pretas e pardas no sistema prisional supera os índices nacionais.

No que concerne ao grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade, pelo menos 50,46% destas possuem o Ensino Fundamental Incompleto, seguidas de 14,71% com Ensino Médio Incompleto, 13,67% com Ensino Fundamental Completo e apenas 0,52% possuem o Ensino Superior Completo. Conforme os dados de escolaridade da população brasileira, obtidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2016, nota-se que não há uma representação no sistema prisional nos mesmos graus de escolaridade observados na sociedade brasileira, ou seja, no sistema penitenciário, mais da metade das pessoas custodiadas possuem baixa escolaridade, ao passo que entre a população brasileira percebe-se maior dispersão entre todos os níveis educacionais (DEPEN, 2018).

A partir desses indicadores, percebe-se que o cenário prisional expõe pistas sobre o processo de exclusão, pobreza, superlotação e um eventual tratamento desigual da justiça, considerando que há uma expressiva participação de negros com baixa escolaridade (JOSÉ, 2019; JOSÉ, LEITE, 2021).

Diante desse contexto de tensões e vulnerabilidade instalado no interior das prisões brasileiras, a Constituição de 1988 estabelece o país como Estado Democrático de Direito e assume o ensino básico

como obrigatório e gratuito a todo cidadão, baseado nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o pluralismo de ideias (BRASIL, 1988).

Assim, a assistência educacional busca atender ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, na perspectiva de alcançar a equalização de oportunidades educacionais com padrão mínimo de qualidade de ensino (BRASIL, 1988), ou seja, configura-se, sobretudo, como garantia de direitos baseada no desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências, orientados por valores democráticos e pela construção de um pensamento crítico e autônomo.

No ano de 2010, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), as quais demonstram uma preocupação em estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, aos marginalizados e excluídos. O documento ressalta a garantia do direito à educação a todos, em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, com um atendimento diferenciado de acordo com as especificidades próprias do aprisionamento.

Diante disso, a efetivação da EJA ofertada em prisões destaca-se pela diversidade de contextos em que se desenvolve a prática pedagógica e a pluralidade de seus sujeitos, o que torna essa modalidade de ensino reconhecida como uma alternativa de inclusão social.

A EJA está vinculada a uma educação de caráter popular, que atua em favor da democracia, da justiça, da igualdade, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1999). Nesse sentido, tal modalidade de ensino abrange processos educativos que contemplam sujeitos de histórias de negação de direitos, que se caracteriza pelo fortalecimento da luta pelo direito à diversidade, atribuindo, por consequência, um novo significado ao papel do educador, sobretudo, se considerar o ambiente prisional (JOSÉ, LEITE, 2020b).

O professor, nesse contexto, precisa assumir diferentes ações pedagógicas a fim de promover uma educação como prática de liberdade, a saber: uma educação dialógica, que não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas, mas como um encontro de homens que pronunciam o mundo, como um ato de criação de conhecimento, visando à libertação dos indivíduos; uma educação problematizadora, conectada com a realidade e que tenha relação com a vida dos sujeitos, com seus problemas, angústias e necessidades; e uma educação humanizadora, que conduz o movimento de desconstrução do ser alienado para a construção de homens responsáveis e autônomos, em condição de lutar permanentemente por sua liberdade (FREIRE, 1987).

Sob o ponto de vista de Freire (1998), a prática pedagógica deve pautar-se por uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Assim, o espaço de sala de

aula, configura-se como um local de trocas de experiências, para criar, testar hipóteses, refazer raciocínios, estabelecer correlações e construir novos conhecimentos, procurando formar estudantes que possam se assumir enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer. Nessa direção, a ação pedagógica busca transformar a realidade quando articula teoria e prática, ação e reflexão.

Nesse estudo, considera-se, ainda, o entendimento de Leite (2012) quando afirma que a prática educativa passa por uma dimensão afetiva no contexto da sala de aula. Para o autor, a mediação pedagógica desenvolvida por professores está relacionada a processos de decisões, causando impactos afetivos nas relações que se estabelecem entre o estudante e os conteúdos escolares. Tais decisões incidem pela escolha dos objetivos de ensino; a decisão sobre o início do processo de ensino; a organização dos conteúdos; a escolha dos procedimentos e atividades; e a escolha dos procedimentos de avaliação.

O afeto não se configura “[...] apenas como expressão de sentimentos e emoções, mas como componente que orienta escolhas e práticas, que expressa princípios e valores, assim como preconceitos e obstáculos” (LEITE, 2018, p. 14). Dessa forma, a afetividade se torna o elemento central na complexidade das relações na escola, com o conhecimento e processos de aprendizagem.

Portanto, o ato de ensinar e de aprender envolve certa cumplicidade do professor quando planeja suas atividades de ensino; e a qualidade das interações que são desenvolvidas durante a aula pode provocar impactos afetivos, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas junto ao estudante privado de liberdade.

### ***Lócus da pesquisa e percurso metodológico***

Os dados apresentados pelo Depen (2021) apontam que o estado de Mato Grosso do Sul supera o quantitativo de 17.000 pessoas privadas de liberdade. A oferta educacional atende 1.574 indivíduos, distribuídos em 179 no nível de Alfabetização, 967 no Ensino Fundamental e 428 matriculados no Ensino Médio. Esse montante equivale a menos de 9% de atendimento educacional na educação básica de todo o estado.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) é uma das pioneiras no atendimento educacional em espaços prisionais, e em 2003 ganhou visibilidade com a implantação de uma escola específica para atendimento do público privado de liberdade. Posteriormente, no ano de 2018, a SED/MS promulgou a Resolução nº 3.407, na qual estabeleceu que as atividades educacionais passassem a ser desenvolvidas em unidades prisionais por meio de extensões vinculadas a diferentes escolas da rede estadual, atendendo 18 municípios com 27 unidades prisionais do estado (SED, 2018). Tal atendimento é estabelecido por meio de Termo de Cooperação celebrado entre o Governo do Estado de MS, por intermédio da SED/MS, e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP/MS), com interveniência da Agência de Administração do Sistema Penitenciário (AGEPEN/MS).

O atual Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional de Mato Grosso do Sul foi publicado em 16 de junho de 2021 e apresenta as seguintes diretrizes: reduzir as taxas de analfabetismo; ampliar o atendimento escolar; oferecer qualificação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos; melhorar a qualidade na oferta da educação nos Estabelecimentos Penais de MS; formar indivíduos para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promover os princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; fomentar a atividade educacional com orientação pedagógica, buscando o desenvolvimento humano e a reintegração social das pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional; valorizar e qualificar os profissionais da educação que atuam nos Estabelecimentos Penais de MS; fortalecer as ações educacionais articuladas com diversos órgãos estaduais dos Poderes Executivo e Judiciário; e ampliar a oferta das atividades culturais, esportivas e de leitura no âmbito dos Estabelecimentos Penais de MS (SED, 2021).

Ainda segundo o documento, o estado compreende 315 profissionais da educação para atendimento aos estudantes privados de liberdade, vinculados a diferentes modalidades de ensino (SED, 2021).

Para entender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores que atuam especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvidas no interior de prisões do estado, foi realizada uma coleta de dados empíricos, entre os anos de 2018 a 2019, com sete docentes que lecionam em diferentes municípios, quais sejam: Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Corumbá e Paranaíba. Como critério de seleção, optou-se por educadores experientes, que atuam ou atuaram em escolas no interior de prisões no período de pelo menos dois anos.

Como dispositivo de coleta de dados, adotou-se a técnica de pesquisa da entrevista narrativa, visto que possibilita uma investigação social, organizada de forma não estruturada e com características específicas. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 91). Nessa direção, a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história, os quais expressam seu ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

Os dados apresentados se referem a um recorte de pesquisa de doutorado, amparado pelos parâmetros e protocolos éticos de pesquisa que envolve seres humanos. Para preservar a identidade dos professores, optou-se em tratá-los de forma simbólica, na qual se utilizou nomes de escritores, cientistas, ativistas e militantes políticos, e defensores dos direitos humanos.

Posto isso, para a apreciação dos dados, adotou-se a análise compreensivo-interpretativa, na qual busca apreender regularidades e irregularidades tanto do aspecto individual e particular do narrador, como do conjunto de narrativas orais ou escritas, conforme delineado por Souza (2014).

### Narrativas de professores e suas práticas pedagógicas

A partir da análise das narrativas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa, as unidades de análise temática que se mostraram mais relevantes a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas foram:

- Criar um vínculo afetivo e assumir atitudes de escuta e motivação;
- Trabalhar com conteúdos escolares atualizados, que têm relação com o cotidiano dos estudantes;
- Utilizar metodologias e recursos variados no processo de ensino;
- Desenvolver processos avaliativos de aprendizagem diferenciados.

O primeiro eixo que ganha destaque na fala dos docentes refere-se a **criar um vínculo afetivo e assumir atitudes de escuta, incentivo e motivação**. Como forma de criar tal vínculo, há o cuidado em tratar os estudantes nominalmente.

Eu procuro falar, tratar o aluno pelo nome, cria um vínculo, não indica que vai criar uma intimidade, mas cria um vínculo superimportante. [...]. Tratá-los pelo nome é construir a singularidade de cada um, fortifica sua identidade. Gera respeito e confiança. (PAGU).

Eu tento ver isso de uma outra forma, eu tento passar isso para eles, que a gente acredita neles, que a gente confia neles, que a gente dá esse voto de confiança, “se tem alguém aqui que considera vocês, é a escola. Porque a gente trata vocês por nome, trata vocês como pessoa, vocês não são um número, não são estatísticas, vocês são alunos”. (CHIQUINHA).

Nota-se, pelas narrativas, a importância de reconhecer os estudantes por sua identidade, e não por números ou estatísticas. Sobre esse assunto, cabe destacar a explicação de Goffman (1974) quando denomina as prisões como instituições totais, em que removem do indivíduo toda a sua identidade e a concepção de si mesmo.

Quando o novato chega ao estabelecimento penal, é imediatamente despido do apoio de suas disposições pessoais e sociais, em que se estabelecem as regras de admissão, de padronização no comportamento, como um teste de obediência e um rito de passagem. Nesse momento, predominam as regras disciplinares, a ordem e a obediência dos corpos, em que os detentos devem se submeter a indignidades físicas e castigos como um método de adestramento humano.

Goffman (1974) entende que a identidade do sujeito aprisionado se configura ao caráter totalizante e disciplinar, estreitamente vinculado ao ambiente prisional. O autor explica que o conjunto de bens individuais tem uma relação direta com a constituição do eu do sujeito. Quando o indivíduo chega à prisão e é despido de todos os seus pertences, roupas, documentos, cosméticos, aparelho de barbear, recursos de banho, enfim, o estojo de identidade que compõe a sua aparência, já ocorre a

desfiguração pessoal. Onofre (2007) complementa que os sinais clássicos de pertencimento à sociedade são subtraídos ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, pois o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais.

A chegada do preso pressupõe processos de admissão e testes de obediência, que podem ser denominados como “boas-vindas”, nos quais a equipe dirigente ou os internados, ou os dois grupos, procuram dar ao novato uma noção clara de sua situação. “O aprisionado sofre, portanto, uma deterioração de sua identidade, forjando-se lhe uma nova. Isso implica a desadaptação da vida livre e a adaptação aos padrões e procedimentos impostos pela instituição” (ONOFRE, 2007, p. 7). Assim, o indivíduo deve se sujeitar aos regulamentos, prescrições, ordens, tarefas e proibições, tendo que adotar movimentos e posturas de assujeitamento que acabam mortificando seu eu.

Outra forma de retirar sua identidade é obrigar a pessoa privada de liberdade a executar tarefas diárias de vida consideradas estranhas a ele, aceitar um papel com o qual não se identifica. Também não há espaço para a individualidade nesses ambientes, logo, os territórios do eu são violados, a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadida, assim as encarnações do eu são profanadas (GOFFMAN, 1974).

Diante dessas ponderações, quando o estudante em privação de liberdade ingressa na escola, mormente chega desacreditado de que tenha algum potencial e munido de um autoconceito negativo, o que na prática pode se configurar com a adoção de um ciclo de comportamentos autodestrutivos. Por consequência, desconfia de seu processo de aprendizagem ou do que a escola pode lhe proporcionar como perspectiva de futuro.

Nesse contexto, é por meio da relação entre professor e aluno que as redes de vivências e experiências são construídas, colaborando, significativamente, para o processo de subjetivação e para o resgate identitário, forjado por uma convivência humanizada e humanizadora.

Essa construção se constitui, portanto, por meio de um processo dinâmico que considera as peculiaridades de cada indivíduo, pela troca de respeito mútuo e pela valorização do outro, na compreensão de que cada sujeito dessa relação é importante para a construção do saber. Assim, quando o docente assume a tarefa de recuperar um pouco a identidade desse sujeito e passa a lhe chamar pelo nome, lhe oferece um pouco de dignidade.

Outro fato narrado que merece destaque foi mencionado pelas docentes Pagu e Chiquinha, que diz respeito à construção de um ensino afetivo.

Eu os deixo à vontade, com limites, é claro, mas sem usar autoritarismo! Aos poucos, com paciência, doçura e segurança para acolher, todos estão envolvidos na minha aula. Formidável! E aqueles que estavam apáticos, sem ânimo, mudam a *vibe*. Vou demonstrando afeto, trazendo-os com perguntas sutis e afazeres que enalteçam o seu valor. [...] Funciona. Eles sentem prazer em retornar na próxima aula. E quando o aluno retorna, eu fico muito, mas muito feliz. Eu consegui cativar esse aluno e a nossa aula torna-se mais atrativa e substancial (PAGU).

Nosso relacionamento torna-se interativo, e operacionalizam-se distintos sentidos. Não necessariamente essa interação indica uma amizade, mas pressupõe um vínculo afetivo (PAGU).

[...] eles acabam criando um certo afeto com a gente, eles criam um vínculo com a gente (CHIQUINHA).

O relato das educadoras traz um elemento importante na construção do conhecimento dentro do processo escolar, que se trata da afetividade. Cabe destacar que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, nas interações sociais e nos momentos ou etapas do trabalho pedagógico, ou seja, o afeto influencia continuamente os processos de desenvolvimento cognitivo do estudante e produz continuamente um impacto na sua subjetividade (LEITE, TASSONI, 2002; LEITE, 2012).

A qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares. [...]. Numa perspectiva educacional, isto aponta para um ambiente escolar absolutamente comprometido com o sucesso do processo de aprendizado do aluno [...]. (LEITE, 2012, p. 365).

A afetividade se estabelece entre os alunos e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na sua disposição diante das atividades propostas e desenvolvidas. Desse modo, a qualidade da mediação pedagógica é um dos principais determinantes dos vínculos que se estabelecerão entre os estudantes e os conteúdos escolares.

Para Freire (1998, 2000), a afetividade faz parte de um fator básico da vida humana e da educação, e no ambiente escolar, se faz presente quando o professor demonstra querer bem aos educandos. Para o autor, o afeto significa firmar um compromisso com os alunos, numa prática específica do ser humano, ou seja, tem a ver com a capacidade do professor em desenvolver uma experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Freire (1998) ainda sublinha que a prática pedagógica precisa pautar-se pelo cumprimento amoroso do dever do professor, não deixando de lutar politicamente pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo ético devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. “É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 1998, p. 161).

Assim, “a escola se torna um lugar de trocas, de vivências interativas, de respeito mútuo, de cooperação, de diálogo, e que pode minimizar as marcas deixadas pela pena privativa de liberdade” (JOSÉ, TORRES, 2019, p. 70). O afeto se insere nesse contexto, como uma prática estritamente humana, da boniteza do fazer docente, da sensibilidade, do despertar e estimular o educando.

Nessa concepção, ao retomar a fala da Professora Pagu, quando menciona que desenvolve sua prática pedagógica fazendo perguntas, procurando envolver os estudantes ao conteúdo, orientando-os com segurança, amor e afeto, observa-se sua preocupação em estabelecer um vínculo e maior interação social, buscando, sobretudo, qualidade na mediação pedagógica estabelecida junto aos seus alunos.

Em outro momento dos relatos, os professores mencionam atitudes de escuta e motivação.

Claro que eu tento direcionar, mas eu tento valorizar a opinião deles, porque nada é mais gratificante do que você ser ouvido. [...]. Ah, e outra coisa que eu gosto também é sempre colocar uma frase motivadora de vários pensadores, de vários filósofos para aquilo causar mesmo... (PAGU).

Faço meu aluno sonhar, imaginar... Abro todas as portas da sua mente e permito que entre o conhecimento, que a criatividade e sua genialidade adormecidas acordem. E o mais importante: que a mente permaneça aberta para o novo. Cada dia é um novo começo. [...]. Dou voz e a vez aos meus alunos. Não existe coisa mais gratificante. [...]. Com meu estímulo, serei também responsável em articular a capacidade de transformar o meio em que vivem em algo muito melhor, mesmo estando confinados temporariamente (PAGU).

Você tem que trabalhar com o aluno para ele ter vontade de estudar, ficar só naquela mesmice não adianta (CHIQUINHA).

A Professora Pagu demonstra valorizar a opinião dos estudantes e dar voz para serem efetivamente ouvidos, o que nos remete a ideia de Freire (1998, p. 127) quando afirma que ensinar exige saber escutar. “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”. Nesse sentido, o professor em perspectiva democrática é aquele que compreende a importância do silêncio no espaço da comunicação, que aprende a falar escutando, que possibilita abertura e dá voz ao sujeito aluno.

Outros fatores mencionados nas narrativas dos professores remetem à ideia de estímulo e motivação aos estudantes, com a utilização das frases: “gosto também de colocar uma frase motivadora de vários pensadores”, “faço meu aluno sonhar, imaginar”, ou “você tem que trabalhar com o aluno para ele ter vontade de estudar”. Tais expressões denotam o nível de comprometimento dos docentes com relação às suas práticas, visto que procuram desenvolver estratégias de incentivo na busca pelo conhecimento, levando o estudante ao movimento do pensamento que se insere na busca pelo aprender.

Como forma de estímulo à aprendizagem, Freire (1998) propõe uma nova concepção de educação, que seja dialógica, que instigue o educando ao exercício da curiosidade, da inquietude, que convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, de problematizar.

Mais adiante, os participantes da pesquisa abordaram a preocupação em **trabalhar com conteúdos escolares atualizados, que têm relação com o cotidiano dos estudantes**.

A gente tem que trazer a realidade deles para dentro da sala de aula. [...]. É a realidade deles, se não falar, colocar na realidade deles, eles não vão aprender (NÍSIA).

Então começo sempre no início do ano mostrando a função social da escrita e da leitura, porque a gente não aprende só a ler por causa da nota boa, não, para a vida mesmo, então eu preciso saber o porquê (BERTHA).

E aí eu começo a usar aquilo que eles precisam lá dentro. É fazer lá o *beru*, que é o bilhete que eles usam lá, fazer a audiência. O primeiro texto que a gente começa a trabalhar é o de audiência. [...]. E aí eles começam a se interessar porque a partir do momento que eles começam a escrever a audiência vai se partindo para outro tipo de texto (BERTHA).

Acho de suma importância manter os alunos atualizados em relação às novas descobertas, tendências do mercado, enfim, que eles sintam o mesmo prazer que eu tenho em aprender coisas novas e que consigamos pôr em prática este aprendizado. Mesmo não tendo acesso à internet me sinto obrigada a trazer fatos reais e do cotidiano que surtiram bons resultados, para que saibam da importância de acompanharmos as mudanças (PAGU).

Na verdade, o que você tem de conhecimento prévio de determinado assunto, o professor vai trabalhar para você chegar no conhecimento almejado, esperado (LAUDELINA).

Leite (2012) aponta que iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe, de seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos envolvidos, aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio estudante. Para o autor, as relações afetivas se fortalecem de forma positiva quando o docente faz um levantamento diagnóstico acerca dos conhecimentos preexistentes, de forma que possibilite que o estudante tenha condições de iniciar a aprendizagem a partir de um ponto determinado.

Somado a isso, a escolha dos objetivos de ensino é uma decisão que reflete valores, crenças e concepções por parte de quem escolhe ou seleciona os conteúdos. A dimensão afetiva, nesse caso, está relacionada a esses objetivos, à relevância dos mesmos e à possibilidade de que o conhecimento acumulado nas diversas áreas possibilita melhores condições para o exercício da cidadania e inserção social numa perspectiva crítica e transformadora (LEITE, 2012).

Nesse mesmo seguimento, Freire (1998) argumenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, saberes socialmente construídos na prática comunitária. Cabe relacionar esses saberes com os conteúdos e discutir a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, cujo conteúdo se ensina.

Entretanto, o autor alerta que não basta apresentar a realidade concreta ao estudante, sem valor crítico e reflexivo, ao contrário, é preciso construir um processo de ensino pautado pela criticidade do educando.

Não se pode falar de “conscientizar” como se este fato fosse simplesmente descarregar sobre os demais o peso de um saber descomprometido, para induzir a novas formas de alienação. [...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p. 7; 15).

Assim sendo, a apreensão da realidade junto aos estudantes se constitui como um momento em que se desvela a realidade, que existe a partir da *práxis*, da ação-reflexão.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1979, p. 15).

A conscientização a respeito da realidade deve tornar-se como objeto de uma nova reflexão crítica, como uma atitude crítica dos homens na história. Dessa forma, o trabalho docente se torna humanizante, em que os sujeitos envolvidos – educador e educando – possam desvelar e conhecer a realidade concreta, e assim buscar a superação da alienação e da manutenção da estrutura dominante. Ou seja, somente a partir de um trabalho pedagógico crítico e conscientizador é que se pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e emancipadores.

Outro assunto citado pelos docentes diz respeito ao **uso de variadas metodologias e recursos no processo de ensino**.

Demonstro através de documentários, vídeos, descobertas, soluções práticas, muitas vezes com materiais descartados, que podem virar outra coisa, e de maneira sustentável (PAGU).

Então eu usava muito a leitura de imagem, muito história em quadrinhos, eu usava muito a questão do texto coletivo. E isso faz com que eles comecem a se entrosar, perder um pouco desse receio de ler e de produzir, que é importante também. [...]. Usava material dourado e alguns jogos que foram construídos. [...]. Caça-palavras e palavras cruzadas, principalmente com as séries de alfabetização (BERTHA).

Os varais que a gente fazia de poesia, reescrita de textos. A questão da matemática através dos jogos, eu usava muito tangran, comprava jogos tangran de EVA grosso e levava para eles montarem. E eles ficavam muito entretidos com isso, e era muito gratificante [...]. Eu usava o bingo para os alunos que tinham dificuldade de sequência numérica (BERTHA).

Eu trago reportagem quando trabalho porcentagem, eu trago revista de como estão as coisas, ensino fazer os cálculos (NÍSIA).

A gente levava eles uma vez na semana para fazer leitura na biblioteca. Desenvolvia projetos. Eu também desenvolvi projeto lá dentro de grande relevância, que foi pintura em tela (ALZIRA).

E tem uma coisa importante é que eles são talentosos ao extremo, lá na parte prática, fazer uma pintura, uma costura, são talentosos natos. Então isso acaba ajudando na execução de vários projetos (BETINHO).

Os professores descrevem, em seus relatos, que adotam diferentes recursos e estratégias de ensino, com a utilização de jogos, documentários, vídeos, soluções práticas, história em quadrinhos, caça-palavras, construção de varais de poesia e textos, uso de material dourado e tangran no ensino de matemática, uso de reportagens, visita à biblioteca, pintura em tela, desenvolvimento de projetos, entre outros.

Fica evidente que o fator criatividade se configura como um elemento chave na construção de diferentes formas de levar o estudante à aprendizagem, procurando incentivá-lo a ser atuante durante as aulas, de forma que possa superar as barreiras do conhecimento.

Contudo, vale destacar que os métodos de ensino não se reduzem a procedimentos e técnicas, mas decorrem de uma concepção de sociedade, do processo de conhecimento e da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade (LIBÂNEO, 1994). Assim,

[...] os métodos de ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e das relações entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática humana no mundo (LIBÂNEO, 1994, p. 151).

Sob esse ponto de vista, a utilização de variados métodos no processo de ensinar, pressupõe que o docente perceba o objeto de estudo em suas relações, especialmente na sua implicação com a prática social.

Leite (2012), por outro lado, aponta que a afetividade também passa pela escolha dos procedimentos e atividades de ensino, pois essas estão ligadas às relações que, efetivamente, vão ocorrer na sala de aula. Assim, há implicação da dimensão afetiva em cada atividade planejada e desenvolvida.

[...] nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas (LEITE, 2012, p. 264).

Quando as atividades são bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, há maior possibilidade de aprendizado do estudante, no qual a proximidade entre o aluno e os conteúdos envolvidos se amplia, e como consequência, fortalece a relação afetiva.

Com o uso de diferentes estratégias de ensino e o uso da criatividade e estímulo da ação e reflexão dos estudantes sobre sua realidade, é produzido naturalmente um caráter educacional problematizador. Nesse aspecto, o diálogo se torna um elemento importante nessas práticas pedagógicas desenvolvidas, pois possibilita o encontro e a troca de experiência, em uma *práxis* coletiva e transformadora, em que os indivíduos se aperfeiçoam e crescem (FREIRE, 1967, 1979).

Importante sublinhar que, em várias unidades prisionais, o professor enfrenta desafios para a realização de atividades diferenciadas. As educadoras, Nísia e Bertha mencionam, por exemplo, a falta de infraestrutura e de recursos didáticos.

[...] laboratório de informática não tem, e aí vai ficar sem pesquisar, vai ficar sem saber o que está acontecendo no mundo, não, por que não trazer para a sala? Então eu salvava vídeos, documentários, filmes, e levava para a sala de aula e nós trabalhávamos tudo isso (BERTHA).

Você quer fazer algo diferente, uma aula dinâmica, não pode dar uma aula dinâmica porque a sala é pequena. Você quer trabalhar com jogos também não pode trabalhar porque a quantidade de alunos é muito grande e você não consegue dar atenção para todos. Falta estrutura. E aí você quer trabalhar com material, mas como se você não

tem estrutura. Os alunos não podem fazer educação física, a educação física deles é em sala de aula. Trabalhar com jogos, como você vai fazer uma aula diferenciada, como? Não tem como. Então é aquela coisa da mesmice entendeu. Você não tem estrutura, eu falo assim, um jogo, uma cartolina, uma cola (NISIA).

Os estudos de Onofre e Julião (2013, p. 56-57) concordam que há falta de estrutura adequada para a oferta educacional em unidades prisionais. Para os autores, “há de se apontar um número reduzido de salas de aula que não atende à demanda de escolarização, com condições de infraestrutura precárias, ausência de material didático e pedagógico e de programas culturais e formativos complementares [...]”. José (2019) complementa que:

De fato, são necessários investimentos múltiplos no sistema educacional carcerário, na formação docente, na estrutura física, nos recursos pedagógicos, na atualização de obras nas bibliotecas e nas políticas de educação de jovens e adultos que possam responder à demanda da população encarcerada e subsidiar ações em defesa de um tratamento mais humano, balizado pelo direito à educação (JOSÉ, 2019, p. 214).

Assim, a falta de infraestrutura gera empecilho aos docentes, já que a qualidade da educação e da realização das atividades educacionais, culturais e esportivas dependem de uma estrutura física minimamente adequada, com bibliotecas atualizadas, laboratório de informática e disponibilização de recursos didáticos de apoio para que o docente possa lançar mão de métodos pedagógicos variados.

Outro fator relevante mencionado nos depoimentos dos docentes está relacionado com o **desenvolvimento de processos avaliativos diferenciados**.

Desde o ano retrasado nós mudamos a nossa forma de avaliação também. Nós tínhamos as avaliações normais, a avaliação bimestral. E aí nós começamos a adotar o método portfólio [...]. Então cada aluno tinha o seu portfólio com todas atividades que ele desenvolveu ali. É claro que alguma ou outra atividade não dá para a gente encadernar porque é muita atividade, mas praticamente a maioria fica ali, ficou bem legal. Então o que acontece, o Coordenador nos deixou assim bem à vontade para continuar com a metodologia do portfólio (LAUDELINA).

Mas a nossa avaliação é contínua, é bem bacana. Eu particularmente que venho de um tradicional, passando por várias teorias assim, eu achei bem bacana. Para a unidade prisional assim eu achei muito bacana porque você tem ali a vivência deles (LAUDELINA).

Avaliar é dar valor, apreço ou merecimento. Por isso, deve-se tomar cuidado para que a avaliação não se torne seletiva ou mesmo uma forma de exclusão. É necessário lembrar de jamais rotular alguns alunos como “incapazes”. Como soltar a mão daquele que mais precisa ser agarrado? É a junção de vários fatores que eu valorizo quando avalio o meu aluno. Seu interesse, comportamento, respeito, a participação nas atividades propostas, enfim não posso avalia-lo apenas pelas provas e testes, e sim quando participa deste processo contínuo, dialético e diagnóstico. Procuo sempre redimensionar a minha prática (PAGU).

Libâneo (1994) considera que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, e deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados vão sendo obtidos no decorrer das ações pedagógicas, nas quais o professor, em parceria com o estudante, analisa os progressos, as dificuldades e reorienta as correções necessárias.

Leite (2012), sob outra visão, entende que o procedimento de avaliação se configura como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso do processo de ensino e aprendizagem e pode provocar distanciamento afetivo sujeito/aluno e o objeto/conteúdo. O oposto também seria verdadeiro, ou seja, uma boa escolha de procedimentos para avaliar a aprendizagem do estudante pode contribuir para estreitar os laços afetivos, e assim, auxiliar no desenvolvimento do estudante. Contudo, a política de avaliação não pode ser um tema individual e decidido pelo docente isoladamente, mas exige diretrizes comuns, discutidas e assumidas por toda a instituição.

Nesse entendimento, o relato da professora Laudelina vem ao encontro da proposta do autor, quando menciona que os professores, de forma coletiva, adotaram o método do portfólio como processo avaliativo de aprendizagem, o qual consiste no registro de todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes ao longo das aulas. A avaliação, nesse caso, consiste em verificar o progresso do estudante e comparar o conhecimento prévio e os novos conhecimentos adquiridos com o tempo. A educadora ainda relata que essa experiência avaliativa tem sido bastante positiva, na medida em que cumpre sua função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle do rendimento escolar.

Pagu, em outra perspectiva, demonstra preocupação na utilização de avaliação que possa, em suas palavras, 'rotular' o estudante como 'incapaz'. Assim, a docente também considera no processo avaliativo, o interesse, comportamento, respeito e participação.

Evidentemente que o método avaliativo envolve uma decisão coletiva e, em grande parte, depende da visão que a gestão escolar tem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, há um desafio para que a equipe possa, de forma coletiva, estabelecer novos processos de avaliação, para além da aplicação de provas e testes.

Diante das narrativas apresentadas pelos professores participantes desse estudo, nota-se que as práticas pedagógicas assumidas pelos docentes perpassam por um processo de afetividade, visto que o afeto está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo impactos na trajetória escolar dos estudantes. Os vínculos se estabelecem a partir da interação entre sujeitos/alunos e os objetivos/conteúdos escolares, e o docente é o responsável pela mediação pedagógica desse processo.

Ressalta-se, ainda, a importância de não estabelecer processos de ensino de forma restrita aos procedimentos didáticos e aos conteúdos, tampouco desvinculados da cotidianidade do estudante, mas assumir um processo permanente de ação-reflexão, com a capacidade de mobilizar no educando um sujeito cognoscente, de proporcionar tanto a leitura da palavra como a leitura crítica do mundo, assim como propõe Freire (2001).

A prática pedagógica do professor, portanto, assume um caráter diretivo, para que seu trabalho possa significar um estímulo e compreensão das formas de resistência das classes populares, sobretudo ao considerar os sujeitos do ambiente prisional.

## Considerações finais

O artigo teve como objetivo entender como ocorrem as práticas pedagógicas de professores da EJA que lecionam em unidades prisionais. Para isso, ocupou-se da técnica da entrevista narrativa a fim de possibilitar que os professores participantes da pesquisa pudessem partilhar suas experiências vivenciadas no cotidiano de suas ações pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes privados de liberdade.

O estudo demonstra que quando a educação se estabelece como prática de liberdade na perspectiva freireana, a pedagogia se torna humanizadora e humanizante, mais ética, com respeito à dignidade do ser humano e permeada por uma relação dialógica constante entre o professor e o aluno, inclusive na condição de aprisionamento.

A mediação pedagógica está relacionada às decisões tomadas pelos professores, desde o objetivo do ensino até a escolha dos processos avaliativos de aprendizagem, causando impactos afetivos nas relações que se estabelecem entre o sujeito aluno e o objeto de conhecimento. É preciso, portanto, que a intencionalidade educacional seja bem definida e construída, com a seleção/escolha de conteúdos contextualizados à realidade do estudante e, na medida do possível, com o uso de metodologias e recursos variados no processo de ensino.

A prática pedagógica do professor também alcança dimensões afetivas na medida em que assume um compromisso em querer bem ao educando, no sentido de despertá-lo e estimulá-lo à aprendizagem, e, por consequência, levá-lo a construir novos significados para o processo de aprender.

Evidentemente que, para isso, há inúmeros obstáculos a serem superados, considerando a precariedade dos estabelecimentos penais e a complexidade que envolve o público privado de liberdade. Entretanto, é preciso acreditar no ideal utópico da mudança - assim como propõe a pedagogia freireana - trilhando caminhos em busca de uma educação de qualidade, que seja mais humana, inclusiva e emancipadora, e livre do preconceito, da discriminação e da injustiça.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Decreto-Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). **A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro**. v. IV. Brasília: CNMP, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Relatório de Gestão: Supervisão do Departamento de monitoramento e fiscalização do sistema carcerário e do sistema de execução de medidas socioeducativas – DMF**. Brasil, 2017.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN – Dezembro de 2016**. Brasília: Ministério da Justiça, 2018.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Período de julho a dezembro de 2021**. Acesso em: 22 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade – uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia - O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. **Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas 'celas' de aula**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182025>. Acesso em: 9 fev. 2020.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; TORRES, Eli Narciso da Silva. Docência no sistema penitenciário: o que as narrativas de professores revelam sobre a educação de adultos privados de liberdade. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 56-76, maio/ago. 2019.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40, p. 298-311, 2021a.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O lugar das práticas de socialização no cárcere: caminhos educacionais que permeiam o conflito e a resistência pedagógica. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-23, 2021.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Educação básica em prisões no Brasil: entre avanços e desafios. **Revista Brasileira de Execução Penal**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 33-58, jan./jun. 2020a.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Trabalho docente em espaços prisionais: valorização e condições de trabalho. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 17, n. 48, 2020b.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Ana Maria F. Aragão Sadalla; Roberta Gurgel Azzi. (Org.). **Psicologia e formação docente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção magistério. Série Formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.
- MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA (MNPCT). **Relatório anual 2016-2017**. Brasília, 2017.
- MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA (MNPCT). **Relatório anual 2020/2021**. A prevenção e o combate à tortura durante a pandemia. Brasília, 2022.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, p. 28.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUSCAR, 2007.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 2013.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA V), 1999.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED n. 3.407, de 5 de fevereiro de 2018**. Autoriza a abertura de extensões das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul identificadas no Anexo Único desta Resolução. D.O.U. eletrônico n. 9.590 de 06 de fevereiro de 2018. MS, 2018.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução conjunta SED/SEJUSP n. 2, de 16 de junho de 2021**. Aprova o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Prisional de Mato Grosso do Sul. D.O.U. eletrônico n. 10.540 de 17 de junho de 2021. MS, 2021.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.
- WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. Tradução: André Telles. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2011.

*Recebido em: 12 de outubro de 2022.  
Aprovado em: 10 de novembro de 2022.*