



## Perspectivas de um curso de formação de professores de Ciências no contexto prisional

### Perspectives of a Science teacher training course in the prison context

### Perspectivas de un curso de formación de docentes de Ciencias en el contexto penitenciario

1

Adriana Oliveira Lima<sup>1</sup>  
Gabriel Adonai do Nascimento Mata<sup>2</sup>  
Elisa Prestes Massena<sup>3</sup>

**Resumo:** O ensino de Ciências enfrenta desafios no contexto prisional dada a singularidade deste ambiente. A formação permanente de professores de Ciências é crucial devido à escassez de oportunidades de atualização profissional. Analisou-se as perspectivas de um curso de formação para professores de Ciências em um Conjunto Penal no interior da Bahia, utilizando-se os princípios de uma proposta de reconfiguração curricular. As videogravações dos encontros foram transcritas e analisadas pela Análise Textual Discursiva da qual obtivemos uma categoria emergente, a saber: Reconfigurando o currículo no Contexto prisional: promovendo transformações sociais a partir da formação permanente de professores. Os resultados destacam uma visão positiva quanto à implementação da proposta de reconfiguração curricular, ressaltando-se o papel do professor como agente de mudança e transformação no ambiente prisional.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino de Ciências. Educação na prisão.

**Abstract:** Science teaching faces challenges in the prison context, given the uniqueness of this environment. The ongoing training of Science teachers is crucial due to the scarcity of professional development opportunities. The perspectives of a training course for Science teachers in a Penal Complex in the interior of Bahia were analyzed, using the principles of the curricular reconfiguration. The video recordings of the meetings were transcribed and analyzed using Discursive Textual Analysis, from which we obtained an emerging category, namely: Reconfiguring the curriculum in the prison context: promoting social transformations through permanent teacher training. The results highlight a positive vision regarding the implementation of curricular reconfiguration proposals, highlighting the role of the teacher as an agent of change and transformation in the prison environment.

**Keywords:** Teacher training. Science teaching. Education in prison.

**Resumen:** La enseñanza de las ciencias enfrenta desafíos en el contexto penitenciario, dada la singularidad de este entorno. La formación continua de los profesores de Ciencias es crucial debido a la escasez de oportunidades de desarrollo profesional. Se analizaron las perspectivas de un curso de formación de profesores de Ciencias en un Complejo Penal del interior de Bahía, utilizando los principios de la propuesta de reconfiguración curricular. Las grabaciones de video de las reuniones fueron transcritas y analizadas mediante Análisis Textual Discursivo, del cual obtuvimos una categoría emergente, a saber: Reconfigurar el currículo en el contexto penitenciario: promover transformaciones sociales a través de la formación permanente de docentes. Los resultados resaltan una visión positiva respecto de la implementación de propuestas de reconfiguración curricular, destacando el papel del docente como agente de cambio y transformación en el entorno penitenciario.

**Palabras-clave:** Formación de profesores. Enseñanza de las ciencias. Educación en prisión.

Submetido 29/06/2024

Acceto 15/09/2024

Publicado 17/10/2024

<sup>1</sup> Mestranda. Universidade Estadual de Santa Cruz. <https://orcid.org/0009-0008-1351-4314>. E-mail: [adrianabiologia.ciencias@gmail.com](mailto:adrianabiologia.ciencias@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando. Universidade Estadual de Santa Cruz. <https://orcid.org/0009-0006-7283-7602>. E-mail: [gabriel.adonai@gmail.com](mailto:gabriel.adonai@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora. Universidade Estadual de S. <http://orcid.org/0000-0002-7670-0201>. E-mail: [epmassena@uesc.br](mailto:epmassena@uesc.br)



## Introdução

Este texto apresenta uma parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado realizada durante os anos de 2022 e 2023 voltada para a formação permanente dos professores que atuam em uma escola na prisão. Reservada para indivíduos condenados por crime, a prisão representa um ambiente desafiador, distante do mundo externo e cheio de regras, tanto institucionais quanto sociais, estabelecidas pelos próprios detentos. Nesse contexto difícil, as pessoas privadas de liberdade buscam apoio em diferentes frentes, como família, religião e educação, para superar as adversidades e preparar-se para a reintegração à sociedade.

A educação, especialmente, desempenha um papel crucial nesse processo, atuando como uma ferramenta essencial para a ressignificação da vida desses indivíduos e facilitando sua reintegração social. Por se constituir como um direito inerente a todos os cidadãos, não pode ser tratada, no contexto da escola na prisão, como um privilégio ou recompensa por bom comportamento durante o cumprimento da pena. Segundo Mirabete (2008), a pena tem caráter retributivo e moral; mas seu objetivo vai além da prevenção, visando, também, ensinar e corrigir.

A função do Estado, conforme estabelecido na Lei de Execução Penal (LEP), é garantir os direitos da população, incluindo a educação, além de assegurar a punição e a reinserção social de quem comete crimes. Este compromisso inclui a oferta de assistência educacional, conforme descrito no artigo 11, inciso IV da LEP (Brasil, 1984). O imperativo estatal é particularmente relevante para a população prisional, um grupo historicamente marginalizado e frequentemente excluído das políticas públicas sociais. Conforme o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), apenas 12% dos detentos no Brasil estão engajados em atividades educacionais, incluindo ensino formal e atividades complementares. Esse cenário reflete a necessidade urgente de expandir esses programas para atender às demandas de reintegração social deste grupo (Brasil, 2016). Fica evidente, portanto, que a população carcerária necessita de meios e possibilidades para uma vida melhor, bem como da construção de novos caminhos por meio da educação.

É essencial reconhecer a demanda por formação de professores que compreendam os desafios particulares enfrentados pelos estudantes no sistema prisional. Nesse contexto, Onofre (2017) enfatiza que a prática docente em espaços de privação de liberdade incorpora as particularidades dos estudantes, incluindo diferenças, experiências e características únicas a



cada indivíduo, além de ser realizada em um ambiente onde prevalecem as regras institucionais de segurança.

A reconfiguração curricular conhecida como Cenário Integrador (CI), elaborada pelo Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC), enfoca o ensino de Ciências mediante temas socialmente relevantes. A abordagem mencionada tem em vista reduzir desigualdades e melhorar o processo de ensino e aprendizagem por meio de novas práticas docentes. Essencialmente, tal iniciativa se distingue por transcender métodos tradicionais na formulação de currículos escolares (Pimenta *et al.*, 2020). A estratégia proposta também incentiva a integração entre os ambientes escolar, acadêmico e social, enquanto promove uma abordagem diferenciada por parte dos futuros professores, contribuindo para a formação permanente dos envolvidos (Lima *et al.*, 2023; Pimenta *et al.*, 2020).

No que tange ao ensino de Ciências no contexto prisional, as pesquisas ainda são escassas, sobretudo no que diz respeito à formação de professores. Conforme destacado nas pesquisas de Andrade e Messeder Neto (2021) e de Costa e Massena (2022), as produções sobre o ensino de Ciências no sistema prisional geralmente se restringem a relatos de experiências em sala de aula. Torna-se crucial aprofundar essa discussão dada a carência de trabalhos focados na formação de professores de Ciências no contexto da Educação Prisional. Nesse aspecto, autores como Barbosa e Santos (2020) abordam a necessidade de uma formação específica para o professor que atua no sistema prisional, sugerindo uma compreensão do seu papel ressocializador na educação. Dessa maneira, é proposto que se reconheça a importância desse papel no processo de reintegração do apenado à sociedade.

A falta de formação dos docentes pode afetar o ensino e a aprendizagem no contexto prisional, visto que este possui normas de segurança, tempo de aula limitado e dificuldades para a entrada de materiais didáticos para as aulas práticas de Ciências. À vista disso, o papel do educador é crucial para o sucesso educacional dos estudantes, tornando essencial um preparo específico adaptado a esse ambiente.

Diante do exposto, nosso objetivo neste texto é analisar as perspectivas de um curso de formação para professores realizado com docentes de Ciências atuantes em um Conjunto Penal no interior da Bahia, apoiado pela proposta de reconfiguração curricular CI. Ademais,



visamos criar possibilidades de fomentar a elaboração de novas propostas de reconfiguração curricular que possam contribuir para a prática pedagógica desses docentes.

## **Prisão, educação e formação de professores**

A ideia de "prisão" surgiu entre o final do século XVIII e início do século XIX como punição, especialmente pela privação de liberdade. Estudiosos analisam a estrutura e a legitimação dos sistemas prisionais, necessários, mas que precisam ser eficazes na organização social. Prisões ocupam um espaço importante no aparato estatal, atuando no controle e na transformação social por meio de penas e condenações criminais. Nessa direção, Foucault afirma que:

[...] a prisão não foi primeiro uma privação de liberdade a que se teria dado em seguida uma função técnica de correção; ela foi desde o início uma ‘detenção legal’ encarregada de um suplemento corretivo, ou ainda uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal (Foucault, 2009, p. 197).

O autor assevera que essa transformação técnica é uma das razões pelas quais o Estado justifica constantemente a criação de novos presídios e a ampliação dos já existentes. Contudo, é notório o fracasso social e correcional que os conjuntos penais, ao longo da história, vêm enfrentando. A cadeia, de modo geral, tornou-se uma “escola do crime”; um local onde o condenado fica exposto a uma realidade voltada para a manutenção da criminalidade, com o desrespeito aos direitos fundamentais e à escassez de efetivas atividades de disciplina e reeducação dos detentos. No Brasil, assim como em diversos outros países em desenvolvimento, predomina a cultura do encarceramento, além do descaso, da negligência e da total indiferença, por parte do Estado e da sociedade em geral, com relação à situação prejudicial do sistema penitenciário (Van der Broocke, 2019).

Com o tempo, as prisões modernas se tornaram alternativas de correção, na tentativa de levar o criminoso a refletir e se arrepender do crime cometido. Os presídios simbolizam o local onde o indivíduo paga pelo crime por meio da reclusão e do isolamento. Com a necessidade de ressocialização, a pena de prisão visa à reintegração social e à preparação para o retorno à sociedade, além da detenção.



De acordo com Greco (2016, p. 71), “a sua dignidade deverá ser preservada, haja vista que ao Estado foi permitido somente privá-lo da liberdade, ficando resguardados, entretanto, os demais direitos que dizem respeito diretamente à sua dignidade”. Desse modo, a responsabilidade do Estado está em garantir que as condições de detenção respeitem a dignidade do indivíduo, promovendo uma abordagem humanizada no contexto carcerário.

O ambiente prisional está sendo reformulado com novas legislações para assegurar ao apenado o direito de retornar à sociedade com dignidade, e a educação é uma alternativa para esse objetivo. Freire (2011) afirma que “somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se [...] no exercício transformador da realidade condicionante”. Portanto, a escola, no ambiente prisional, enfrenta grandes desafios para consolidar seu papel, necessitando considerar aspectos que orientarão o trabalho cotidiano.

A escola é um campo vasto de oportunidades, dinâmico e aberto a discussões e inovações. No entanto, em um mundo globalizado onde as transformações sociais, culturais, científicas e comunicativas ocorrem rapidamente, a educação frequentemente não consegue acompanhar o ritmo dessas mudanças. Essa disparidade resulta em uma falta de integração entre a realidade dos estudantes e a estrutura curricular, limitando a compreensão diversificada de suas vivências, conforme destacado por Sacristán (2007).

Igualmente, Imbernón (2009) chama a atenção para a importância de refletir sobre o que tem sido oferecido em termos de teoria e prática, sendo necessário reavaliar nossa perspectiva e procurar novas formas de abordar o ensino e a formação docente, visando transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais equitativa. Assim, faz-se necessário “começar a ver as coisas de outro modo e tentar mudar e construir novas formas de ver o ensino e a formação do professorado para transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa” (Imbernón, 2009, p. 25). A abordagem referida implica a necessidade de questionar os paradigmas estabelecidos, visando aprimorar a qualidade do ensino e fomentar a justiça social (Fernandes; Andrade, 2020).

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento



profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (Giroux, 1997, p. 162)

Em consonância, Onofre (2017) ressalta que a formação de professores que atuam em diferentes espaços e níveis de escolarização continua sendo um desafio da atualidade. Sete anos se passaram e permanece um desafio, principalmente no que diz respeito aos docentes que atuam em escolas situadas em prisões.

Diante das dificuldades que permeiam o contexto prisional, a prática educacional também é impactada, refletindo na qualidade de vida tanto dos educadores quanto dos Estudantes Privados de Liberdade. Para exercer a docência de forma eficaz, o(a) professor(a) necessita de condições mínimas que garantam seu bem-estar, envolvendo aspectos de segurança, infraestrutura e suporte emocional. Esses elementos são essenciais para o autocuidado, que, por sua vez, influencia diretamente na qualidade de vida.

A relação entre o autocuidado e a prática educacional dentro das prisões evidencia como os padrões de conforto e adaptabilidade, definidos socialmente, são cruciais para assegurar o equilíbrio e a saúde do profissional, possibilitando que ele desempenhe seu papel mesmo em contextos adversos. A expressão "qualidade de vida" possui um sentido polissêmico, sendo frequentemente associada aos modos, às condições e aos estilos de vida, ao conceito de desenvolvimento sustentável e às esferas da democracia, dos direitos humanos e do desenvolvimento social (Glatz; Yaegashi; Milani, 2023).

A escola no contexto prisional assume um papel social transformador, e os professores enfrentam uma realidade diferente da encontrada fora da prisão. Muitos obstáculos precisam ser superados para o desenvolvimento do trabalho. Onofre (2017) pontua que uma das condições básicas para enfrentar o “choque de realidade” é a imagem que o professor tem de si como agente de transformação dessa realidade, pois isso pode garantir, em parte, sua permanência no espaço prisional. Giroux (1997) e Imbernón (2009) já sinalizavam a respeito da formação permanente do professorado, ressaltando a existência de muita formação e poucas mudanças. Reforçam ser importante levantar questionamentos sobre a situação e promover novas propostas de formação permanente para os professores, elementos para serem postos em prática, tais como reflexão sobre a prática em determinado contexto e comunicação



entre os professores, além da criação de redes de inovação e comunidades de prática formativa (Ribeiro, 2019). Nesse sentido, Roldão (2007) já apontava que:

O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos. (Roldão, 2007, p. 27)

7

A educação transforma o cidadão a partir de seu interesse, e, para não se perder no meio do caminho, é preciso um trabalho árduo por parte do professor, afinal, o ambiente prisional difere muito daquele vivenciado fora dos muros. Por isso, é necessário pensar em estratégias de ensino que conquistem o estudante privado de liberdade (EPL), exigindo compromisso, dedicação e, por que não, coragem diante do risco iminente de rebeliões. De acordo com Imbernón (2009), é importante questionar a realidade atual dos professores diante do contexto vivido e, assim, promover novas propostas de formação permanente para esses docentes. Enfatiza a necessidade de aplicar na prática o aprendizado e ressalta a importância da reflexão sobre a prática em determinado contexto. Isso indica a necessidade de novas perspectivas de atuação que colaborem na construção do futuro, promovendo inovações e novas formas de ver a educação. Assim sendo, no contexto discutido neste artigo, a inovação e o enfrentamento dos desafios permitem vislumbrar bons resultados da prática docente.

O ensino de Ciências é direito dos EPLs, e, sendo a escola uma fonte de difusão científica nesse contexto em que o acesso à educação continua em processo de construção, é vital fomentar mecanismos para que o conhecimento científico alcance essa camada tão vulnerável da sociedade, visto que, como bem destacam Barreto e Dias (2021), compreender as perspectivas dos estudantes privados de liberdade é um passo crucial para garantir o direito à educação. Desse modo, Versolato (2020) afirma que a ciência e a tecnologia são patrimônios da humanidade e que, mesmo todos tendo o direito ao acesso a esse conhecimento, parte da população não tem esse direito efetivado. Apesar de haver estudos que tratam da educação na prisão, quando abordamos o ensino de Ciências no contexto prisional, percebemos uma escassez de trabalhos produzidos voltados para essa realidade. O trabalho de Costa e Massena (2022) confirma isso, ao ter como objetivo compreender de que modo as



pesquisas atuais apresentam a temática da educação na prisão, principalmente no que tange ao ensino de Ciências.

Barbosa e Santos (2020) defendem que o professor deve ter uma formação específica para atuar no contexto prisional, tendo em vista a relevância da formação continuada para aperfeiçoar sua prática e atuação bem como para aprimorar os conhecimentos adquiridos com as reflexões do cotidiano. Lima *et al.* (2023) reforçam que a ausência de formação específica para os docentes pode prejudicar significativamente o processo de ensino e aprendizagem. O ambiente prisional exige abordagens pedagógicas diferenciadas, tornando o professor essencial para o sucesso educacional dos estudantes. Mesmo no contexto como o da escola na prisão, é possível desenvolver práticas de formação que busquem um ensino de qualidade, atendendo às especificidades desse espaço.

Ademais, foi identificada uma lacuna significativa na formação de professores para o ensino de Ciências em contextos prisionais. A importância da formação continuada para professores que lecionam Ciências no sistema carcerário é enfatizada por Bomfim *et al.* (2023), os quais ressaltam a necessidade de abordagens específicas para essa área. Nesse contexto, o CI, conforme descrito por Guimarães e Massena (2022), emerge como uma estratégia promissora. A abordagem citada é desenvolvida através da participação ativa e da colaboração de diferentes atores em uma Comunidade de Prática (Oliveira; Prata, 2023), facilitando o planejamento colaborativo de propostas curriculares. Bomfim *et al.* (2023) reforçam que esse processo colaborativo se baseia nas experiências individuais dos participantes, contribuindo significativamente para a reconfiguração curricular. Portanto, o CI proporciona um ambiente no qual todos os atores estão engajados e participam ativamente da ação educativa, enfatizando a co-criação de soluções para os desafios enfrentados no ensino de Ciências em prisões (Guimarães; Massena, 2021).

## Percurso Metodológico

A pesquisa<sup>4</sup> envolveu professores atuantes em um Conjunto Penal no interior da Bahia, sendo uma instituição estadual operada sob um sistema de cogestão privada. A

---

<sup>4</sup> A pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado e teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob o número CAAA: 60912322.0.0000.5526.





pesquisa contou com a participação de dois professores especialistas na área de Ciências da Natureza (Biologia/Ciências e Química), conforme detalhado no Quadro 01, ambos pertencentes ao quadro efetivo da rede estadual de ensino. Esses docentes lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no programa 'Tempo de Aprender I', que corresponde ao Ensino Fundamental II, e no programa 'Tempo de Aprender II', que abrange o Ensino Médio.

**Quadro 01:** Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

Professores	Ano de Ingresso na Escola na prisão	Componente Curricular	Participação em formações/Contexto Prisional
P1	2019	Química	Não
P2	2022	Biologia/Ciências	Não

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2022.

Foi desenvolvido um curso de formação específico para os professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) que atuam pela rede estadual de ensino no contexto da escola na prisão desta pesquisa. O curso contou com participação de dois professores de um total de quatro, sendo que um apesar de ter aceitado participar ficou enfermo e se ausentou e a outra foi a pesquisadora que não foi objeto da pesquisa. Os três participantes aceitaram o convite da pesquisadora para participarem da pesquisa com base na abordagem do CI (Pimenta *et al.*, 2020). O objetivo principal foi desenvolver o ensino de Ciências focando no tema socialmente relevante “Saúde e autocuidado: um caminho para liberdade interior”. A seleção deste tema de estudo foi motivada pela necessidade de abordar os problemas enfrentados pelos EPLs no Conjunto Penal, facilitando o entendimento sobre problemáticas enfrentadas por parte dos professores.

### **Uma proposta de reconfiguração curricular — novo cenário diante do contexto prisional**

A proposta de reconfiguração curricular CI desenvolvida pelo GPeCFEC tem o intuito de incorporar temas de relevância social no currículo, ultrapassando a mera aquisição de conhecimento científico, com a intenção de proporcionar um entendimento mais crítico e contextualizado das questões sociais da realidade dos estudantes.

A iniciativa começa com a seleção de um tema socialmente relevante por uma Comunidade de Prática (Ribeiro, 2019), que inclui licenciandos, professores, pós-graduandos, formadores de professores e membros de organizações sociais. Tal processo colaborativo visa criar um currículo que seja reflexivo, crítico e alinhado com as experiências e desafios enfrentados pelos estudantes na sociedade contemporânea (Guimarães; Massena, 2021; Guimarães; Massena, 2022). O GPeCFEC implementa a proposta de reconfiguração curricular, desenvolvendo novos currículos adaptados às necessidades específicas do contexto de atuação, conforme indicado em diversos estudos (Bomfim *et al.*, 2023; Guimarães; Massena, 2021; Guimarães; Massena, 2022; Guimarães; Pimenta; Massena, 2023; Jesus; Rodrigues; Massena, 2021; Pimenta; Rodrigues; Massena, 2021).

Os cursos são estruturados na ‘Esfera de elaboração’, uma fase do CI em que a Comunidade de Prática colabora ativamente na concepção de propostas curriculares em diferentes ambientes, desde espaços físicos escolares e grupos de pesquisa até disciplinas específicas de cursos de graduação (Oliveira; Prata, 2023). Esse enfoque multidimensional permite a integração de teoria e prática, qualificando os professores a desenvolverem currículos que respondam, de maneira eficaz, às demandas contemporâneas da educação e do contexto social em que estão inseridos.

Na ‘Esfera de Implementação’ do CI, os envolvidos transitam para a aplicação prática das propostas curriculares desenvolvidas. Segundo Pimenta *et al.* (2020), a implementação contempla três momentos pedagógicos essenciais, delineados por Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2012), quais sejam:

- a) **Problematização:** este é o momento em que os participantes identificam e discutem problemas relevantes, permitindo uma profunda compreensão da realidade enfrentada;
- b) **Estudo do problema:** o problema identificado é analisado com detalhes, integrando conceitos científicos para uma compreensão inicial do conteúdo acadêmico.
- c) **Função do Conhecimento:** neste estágio, os participantes procuram explicar a origem e as consequências do problema dentro do seu contexto, consolidando a compreensão sobre o conteúdo acadêmico.

Além desses, surge um momento adicional, a ‘Ação Ativista’, que envolve a implementação de estratégias ativistas visando mitigar ou resolver os problemas identificados. Esse estágio estimula os estudantes ou grupos a buscarem intervenções práticas que



contribuam para transformações positivas no contexto desafiador em questão (Pimenta *et al.*, 2020).

Na abordagem proposta, a reconfiguração curricular se baseia na emergência de problemas ou temas de significância social para fornecer uma educação que incite reflexão crítica e engajamento com as questões contemporâneas (Pimenta *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2021). Isso implica não apenas reconhecer os desafios emergentes, mas, também, buscar soluções colaborativas que permitam uma abordagem mais contextualizada na formação dos estudantes e dos professores.

Os participantes envolvidos na pesquisa foram convidados a contribuir e tiveram suas identidades protegidas, sendo designados como “Professor 1” (P1) e “Professor 2” (P2) para manter a confidencialidade. O curso de formação foi concebido em uma Comunidade de Prática, conforme descrito por Guimarães e Massena (2022) e Lima *et al.* (2023), envolvendo uma equipe diversificada que incluiu: professores universitários, estudantes de pós-graduação, licenciandos e educadores do ensino básico; todos membros do GPeCFEC.

Os encontros foram estruturados com base nas primeiras etapas do CI (Quadro 02), respectivamente: a) problematização; b) estudo do problema; c) função do conhecimento; d) ação ativista. Assim, ressaltamos no Quadro 02, a seguir, que este texto se refere apenas aos encontros marcados na cor laranja, ou seja, os encontros 1 e 2.



**Quadro 02:** Estrutura dos Encontros do curso de formação.

Encontro do curso de formação	1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
Etapas do CI	<p><b>Problematização:</b> Discussão com os professores sobre os problemas que emergiram nas etapas de identificação do tema, para que eles possam expor seus entendimentos sobre o que encontram em sua realidade, a partir do autocuidado no cotidiano pessoal.</p>	<p><b>Estudo do problema:</b> Realizado o estudo dos conceitos e conteúdos necessários para o ensino de Ciências da Natureza, para haver um conhecimento inicial do conteúdo acadêmico e uma abordagem do autocuidado sob uma perspectiva científica.</p>	<p><b>Função do Conhecimento:</b> Explicar a origem e as consequências do problema na realidade do indivíduo, compreendendo que o conteúdo científico é crucial para a resolução ou para o posicionamento frente aos problemas, sob a perspectiva do autocuidado e visando um posicionamento social.</p>	<p><b>Ação Ativista:</b> Promover a adoção de medidas ativistas diante do que foi discutido nos encontros anteriores, exemplificando como é possível realizar o ensino de Ciências de forma comprometida com a sociedade. Promover mudanças no contexto da educação prisional, adotando a ótica do autocuidado como uma ação e mudança.</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Para a obtenção das informações, todos os momentos do curso de formação foram videogravados e, posteriormente, transcritos e analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2007). Para este texto, a análise concentrou-se principalmente nos dois primeiros encontros e nas anotações registradas no diário de campo da pesquisadora, pois esses recursos facilitam uma avaliação mais minuciosa das informações obtidas. Como fruto da análise realizada, identificamos uma categoria emergente que apresentamos a seguir.

## **Reconfigurando o currículo no contexto prisional: promovendo transformações sociais a partir da formação permanente de professores**

O Cenário Integrador possui características próprias na sua elaboração; dentre elas, é fundamental a escolha de um tema que norteará o planejamento de propostas de reconfiguração curricular. Assim, consideramos essa escolha um desafio desde a sua concepção, visto que é necessário que o tema selecionado seja socialmente relevante. Com isso,

13

Na abordagem por temas para realização de uma proposta, é necessário que haja um estudo teórico do tema emergente e das estratégias e métodos adotados no planejamento, mas, sobretudo, é necessário conhecer intimamente o espaço escolar, as situações problemáticas desse ambiente e a realidade de seu entorno. (Pimenta *et al.*, 2020, p. 1047)

Por esse motivo, selecionamos um tema alinhado ao contexto dos docentes, estimulando debates nos encontros formativos. O curso proposto focou no tema 'Saúde e autocuidado: um caminho para a liberdade interior', escolhido pela sua pertinência ao ambiente educacional atual. O objetivo era de transformar o cotidiano dos EPLs, enfrentando os desafios de manter a saúde nesse contexto tão específico. O planejamento da proposta de reconfiguração curricular, elaborada em conjunto, permitiu enriquecer o ensino e o aprendizado dos EPLs. Além disso, teve em vista tratar as dificuldades mencionadas como saúde mental, qualidade de vida e bem-estar, incentivando discussões sobre aspectos sociais, econômicos e científicos com os professores de ciências (Glatz; Yaegashi; Milani, 2023).

Segundo Sacristán (2007), o currículo é um dos conceitos mais significativos, do ponto de vista estratégico, para examinar como uma prática se sustenta e se manifesta, de maneira única, em um ambiente escolar. O interesse em reconfigurar o currículo está intimamente ligado ao esforço de valorizar a realidade dos estudantes, buscando adaptar as experiências educacionais às suas necessidades e contextos específicos.

Nesse contexto, os professores P1 e P2, ao compartilharem suas expectativas no início do curso formativo, reforçaram a importância de interconectar os conhecimentos científicos com a realidade dos estudantes, como pode ser observado a seguir.



P1: a expectativa é o aprimoramento da educação científica dentro deste sistema prisional, porém debatendo questões sociais.

P2: A expectativa é que a gente possa tá desenvolvendo conteúdos relacionados ao nosso contexto... ao trabalho que a gente desenvolve no sistema prisional.

Ao abordar um tema relacionado ao ambiente escolar em instituições prisionais, os professores evidenciaram suas expectativas de relacionar o contexto em que atuam com os conceitos científicos. Desde o início da formação, os professores P1 e P2 manifestaram suas expectativas, principalmente, sobre os temas que seriam abordados durante os encontros. A proposta de reconfiguração curricular CI visa consolidar a concepção de como o currículo pode ser estruturado, considerando o contexto dos estudantes. A partir dessa perspectiva, o enfoque central é embasado em um tema relevância social para os estudantes, visando proporcionar, assim, uma integração entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes (Pimenta *et al.*, 2020). Adicionalmente, ressalta-se a importância das observações de Onofre (2011) sobre o desafio de integrar teoria e prática na formação docente, especialmente em contextos e realidades variadas como o ambiente prisional.

Ao elaborar o curso de formação com base na estrutura do CI, objetivamos superar o tradicionalismo das formações, que negligencia, muitas vezes, a realidade vivida pelos professores e falha em oferecer uma verdadeira oportunidade de escuta. Segundo Imbernón (2009), historicamente, os processos formativos tendiam a concentrar-se em resolver problemas genéricos, presumindo que estes fossem desafios comuns a todos os professores, resultando em abordagens descontextualizadas que aplicavam a mesma solução para problemas distintos, sem considerar o contexto social e as especificidades dos educadores de uma comunidade particular.

A introdução do autocuidado como tema gerou diversas questões, levando a discussões amplas sobre a percepção pessoal de cada professor a respeito da temática, como demonstrado nos fragmentos subsequentes.

P1: [...]esse tema, autocuidado, apesar de ter consciência e saber que preciso fazer muitas coisas fisicamente, mentalmente, porém às vezes você tá em um ponto que não consegue fazer nada, por estamos envolvidos com diversos problemas...



P2: Essa questão do autocuidado, isso é uma coisa que a gente muitas vezes não leva tanto a sério, a gente sabe da necessidade, mas muitas vezes há aquele relaxamento e algumas coisas acabam se passando ou deixando de acontecer no ambiente prisional.

O ambiente prisional é marcado por histórica vulnerabilidade e escassez de iniciativas educativas adaptadas ao seu cotidiano. O papel do professor nesse cenário é excepcionalmente complexo, devido à singularidade do ambiente. Como aponta Onofre (2012), as instituições prisionais são ambientes intrincadamente difíceis que refletem os desafios educacionais mais intensos da sociedade, incluindo fracasso escolar, analfabetismo, gestão da diversidade e exclusão social.

Diante dessa complexidade, exige-se do professor uma abordagem que seja, ao mesmo tempo, sensível e adaptável, capaz de compreender as especificidades dos indivíduos presentes nesse ambiente. Contudo, é essencial reconhecer que o educador também é uma pessoa que, além das responsabilidades profissionais, tem uma vida pessoal com suas próprias memórias e desafios, tanto emocionais quanto físicos. Além de enfrentar questões pessoais, o professor lida com as demandas do ambiente de trabalho, um contexto em que as necessidades dos estudantes podem suscitar reflexões profundas e impulsioná-lo a confrontar problemas que seriam percebidos como mais simples fora do contexto prisional. A dualidade entre os aspectos pessoal e profissional sublinha a complexidade da prática docente neste contexto, exigindo do educador uma capacidade singular de navegar entre as dimensões humanas e pedagógicas para fomentar um ambiente educacional mais efetivo e inclusivo (Costa; Massena, 2022).

Ao abordar o autocuidado como tema, este suscitou várias questões que levaram a discussões relevantes sobre como cada um dos professores entendia esse conceito dentro de sua própria realidade, conforme ilustrado nos trechos extraídos das falas dos professores P1 e P2.

P1: Apesar de ser consciente, eu não tenho me esforçado para me cuidar, em termos emocionais, físicos e sociais, às vezes me sinto meio isolado.

P2: [...] muitas vezes deixo um pouco de lado, sei que preciso. A questão de ter o autocuidado, não só na questão física, mas também das relações.

Os fragmentos anteriores evidenciam a falta de atenção ao autocuidado físico e emocional por parte dos professores, destacando como a falta desse autocuidado impacta suas interações sociais. É importante ressaltar que, devido à pandemia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2021, p. 1) definiu o autocuidado como “a capacidade de indivíduos, famílias e comunidades de promover e manter a saúde, prevenir doenças e lidar com doenças e deficiências com ou sem o apoio de um profissional de saúde”. Ao revisitar a discussão sobre esse assunto e, considerando o contexto de trabalho dos professores, é essencial comparar suas próprias dificuldades em praticar o autocuidado com as experiências desafiadoras enfrentadas pelos EPLs na realidade dos sistemas prisionais brasileiros.

De acordo com Onofre (2011), a educação promovida no espaço da prisão já enfrentava desafios como número reduzido de salas de aula, infraestrutura em condições inadequadas e escassez de material didático e pedagógico. Além disso, os EPLs enfrentam os procedimentos de segurança que fazem parte do cotidiano da prisão. Costa e Massena (2023) destacam que, de certa forma, parece que a segurança é colocada em destaque, em uma posição de hierarquia superior à educação nas unidades prisionais. Fica evidente que as condições de segurança impactam diretamente as condições de aprendizado dos estudantes, visto que a necessidade de revista antes de chegar à sala de aula e ao retornar para a cela pode influenciar na evasão escolar.

Além disso, vale destacar que, na maioria das instituições de privação de liberdade, as condições insalubres das celas onde os EPLs passam a maioria do tempo são propícias para a proliferação de patologias oportunistas. A partir dessa compreensão, os professores P1 e P2 ressaltam a recorrência de condições de saúde adversas comuns na rotina dos seus estudantes.

P1: [...] no Conjunto Penal, existem algumas doenças que são muito peculiares, casos de pneumonia, tuberculose, virose e também o fato de muitos internos eles conviverem ali sempre, você trazer alguma doença de fora também pode causar uma complicação muito grande para os estudantes.

P2: A cela é para conter mais ou menos, segundo eles entre oito a doze. Tô falando isso, mas nunca fui em uma cela, nunca tive a oportunidade de visita. Porém, os alunos me dizem que geralmente tem entre vinte e dois, vinte e três por cela.



Ainda sobre esses aspectos, durante as discussões, podemos observar a preocupação dos professores com o cenário relacionado à saúde dos estudantes e dos docentes (Glatz; Yaegashi; Milani, 2023). As particularidades do contexto exigem que a formação dos professores esteja alinhada com a realidade vivenciada ao lecionar em escolas situadas em contextos prisionais. Concordamos com Imbernón (2009) ao afirmar que a formação deve auxiliar na geração de alternativas de mudança no contexto educativo. Isso nos leva a refletir sobre o papel do professor como agente de mudança social. É fundamental que o professor reconheça sua posição nesse cenário e tome medidas para promover mudanças tanto em seu próprio ambiente de trabalho quanto na realidade dos estudantes. Isso implica em adotar práticas de autocuidado e desenvolver estratégias que atendam às necessidades emocionais e físicas dos educadores, além de implementar iniciativas que beneficiem o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes.

Na concepção de Giroux (1997, p. 162), “as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”. Destarte, independentemente da localização da escola, é crucial enfatizar e reforçar a discussão sobre a responsabilidade dos professores em atuarem como agentes de mudança social. Isso inclui abordar questões pertinentes durante a prática pedagógica, especialmente aquelas que têm o potencial de impactar ou melhorar a situação dos EPLs que enfrentam uma realidade marcada pela extrema vulnerabilidade social.

Onofre (2021, p. 3) alerta para a situação das formações voltadas para o contexto da escola na prisão ao dizer: “a que distância estão as ações formativas dos professores da realidade de suas práticas pedagógicas em escolas que acolhem pessoas em situação de privação de liberdade”. Assim, ao ministrar aulas para os EPLs, os professores precisam de conhecimentos que vão além do acadêmico, qualificando-os a promover mudanças positivas neste ambiente através de suas decisões e ações. Nesse sentido, Barbosa e Santos (2020) salientam que os professores envolvidos em ambientes prisionais necessitam de conhecimentos que vão além dos tradicionais conhecimentos docentes, pois a constante necessidade de tomada de decisões nesse contexto precisa ser embasada nas regras do cárcere. Conforme Costa e Massena (2023), os docentes, com base em suas experiências, ao atuarem no ambiente escolar prisional - onde enfrentam desafios contínuos -, contribuem para o desenvolvimento da prática e reforçam sua relevância como agentes sociais de transformação

desse espaço. Uma análise crítica do conteúdo teórico e prático é indispensável, a fim de romper com as formações, em que ainda predomina a formação padronizada, uniforme, sem a escuta dos envolvidos por parte dos órgãos administrativos que planejam as formações. Em sua argumentação, Imbernón (2009) destaca a relevância de reconsiderar e explorar abordagens alternativas proporcionando mudanças no contexto em que a educação está acontecendo.

Os educadores expressam preocupação com o contexto em que operam e discutem questões significativas que impactam a realidade dos estudantes, já que a escola na prisão é marcada por peculiaridades próprias ao meio prisional. Isso evidencia a necessidade de empreender esforços direcionados ao ensino de Ciências, visando transformar a realidade a partir do debate de conceitos científicos.

Ao auxiliar os estudantes a compreender como o conteúdo científico pode favorecer na resolução dos problemas enfrentados em sua realidade, os professores P1 e P2 examinam os conceitos que podem ser aplicados tanto no mundo do trabalho quanto na promoção de um estilo de vida mais saudável.

P1: [...] discutiria a importância da saponificação, na higiene, na saúde e na indústria. Na questão industrial, iria trabalhar sobre a geração de renda, por meio da produção de sabão. A parte social seria a questão da reciclagem, ao invés de descartar a gordura no meio ambiente.

P2: Destacaria a importância da higienização humana para evitar as patologias, englobando a deterioração de alimentos, isso tudo através de uma aula mais objetiva e dialogada, mediante elementos como dinâmicas e práticas, afluindo o debate da negligência da falta de higienização.

O ensino de temas de relevância social deve ir além da transmissão de conceitos científicos. É importante que os professores se percebam como agentes de conscientização sobre a importância do conteúdo científico para a formação dos estudantes; é essencial promover debates sobre o assunto, permitindo que surjam compreensões sobre as problemáticas que permeiam a realidade dos alunos. Segundo Pimenta *et al.* (2020), é necessário conhecer intimamente o espaço escolar, as problemáticas desse ambiente e a realidade do seu entorno. Não se restringe ao professor apenas falar sobre um tema específico, mas implica em debater as circunstâncias e abordar questões relevantes à realidade dos





estudantes, tornando o ensino de ciências mais expressivo ao lidar com as problemáticas que emergem do contexto escolar.

Entretanto, os professores necessitam de formação permanente para compreender a realidade escolar e correlacioná-la com os conteúdos científicos, visando à solução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, que podem refletir na vida dos estudantes além da escola. Segundo Imbernón (2009), é importante uma formação que, partindo de situações complexas, possibilite auxiliar na criação de alternativas de mudança no contexto e que seja adequada em relação ao apoio e tempo necessário; assim, possivelmente irá contribuir para novas formas de atuação que incidirão na prática docente. Na concepção de Costa e Massena (2022), os professores necessitam tanto de qualificação inicial quanto continuada, além de incentivos, para poder desenvolver e implementar estratégias que motivem e estimulem os estudantes. Além disso, devido às regras prisionais prevalecerem sobre as atividades educativas, é urgente pensar em novas formas de planejar e construir atividades voltadas para a Educação em Ciências adaptadas ao contexto prisional (Costa; Massena, 2023). Da mesma forma, Lima et al. (2023), ao discutirem uma formação para professores de Ciências, salientam a necessidade de planejamento e de material adequado, que inclua vídeos, jogos lúdicos, textos e experimentos que envolvam os professores nas novas formas de trabalhar no contexto prisional.

Os professores tomaram a iniciativa ao demonstrar como poderiam abordar o tema, expandindo-o para além do conteúdo acadêmico e científico. Os temas têm a tendência de facilitar a aprendizagem de conteúdos científicos e de contribuir para a formação de indivíduos capacitados para interpretar e resolver criticamente os problemas apresentados na sociedade (Silva *et al.*, 2021). Isso implica um esforço colaborativo entre as disciplinas que ministram, conforme ilustrado nas declarações dos professores P1 e P2.

P1: Eu trabalharia com vários conteúdos que eu precisaria para os estudantes entenderem a plenitude sobre o tema, relacionando conteúdos científicos com aquela realidade específica. Poderíamos trabalhar com as funções inorgânicas, dando ênfase nos ácidos, se for falar da saponificação, poderíamos falar de todos aqueles conteúdos que listei, estequiometria, reações químicas, pH em relação ao crescimento bacteriano, o qual influencia o crescimento bacteriano.

P2: Eu estive pensando, de ver como esses microorganismos se reproduzem, mostrar a questão da importância desses microorganismos na produção de alimentos, bebidas e cultivo, e que esses microorganismos também são causadores de doenças.

Os encontros de formação foram planejados para priorizar a autonomia dos professores no planejamento da proposta CI. Nesse sentido, Imbernón (2009) defende que a formação permanente deve promover o desenvolvimento dos professores em todos os aspectos, a saber: pessoal, profissional e institucional, potencializando o trabalho colaborativo para transformar a prática docente. Diante do exposto, concordamos com Imbernón (2009) sobre a importância da formação dos professores, em que,

É necessário que a formação que transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa, que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve. (Imbernón, 2009, p. 97)

Acreditamos que uma formação que permita ao professor refletir sobre sua prática e o contexto em que está inserido, potencializando-o como agente de mudança, favorece o trabalho colaborativo. Conforme Bomfim *et al.* (2023), esse tipo de trabalho requer interação entre os participantes e compreensão de suas ações e intervenções cotidianas, que refletirão diretamente na aprendizagem. Além disso, é essencial perceber como os conhecimentos construídos durante o processo podem funcionar como uma bússola para uma aprendizagem orientada que esteja vinculada à emancipação, mesmo em contextos de currículos segmentados.

O curso de formação para professores em contexto prisional objetiva desenvolver suas habilidades profissionais e pessoais, proporcionando novas perspectivas que melhoram a prática docente e impactam positivamente o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Para Giroux (1997, p. 187), é essencial que os professores como intelectuais transformadores devam “engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais”.

A proposta CI se caracteriza como um conjunto de elementos que viabilizam a reconfiguração curricular, em que participam agentes que se comprometem a colaborar na



concepção e execução dessas propostas de reconfiguração curricular (Silva *et al.*, 2021). Ao se envolver em projetos desse tipo, os participantes são desafiados a examinar seu papel de forma crítica, questionando as normas, valores e práticas que sustentam as relações sociais com os EPLs.

Com a análise da categoria, tornou-se evidente a relevância do curso de formação para a docência no espaço de privação de liberdade, reconheceu-se a importância da participação dos docentes no planejamento curricular, considerando o contexto da instituição educacional e as dificuldades encontradas no sistema prisional e destacou-se a importância de adaptar as estratégias pedagógicas para atender às necessidades únicas dos estudantes nesse contexto. O professor emerge como um dos agentes mais significativos, talvez o principal, de mudança social nesse contexto. A participação dos professores em uma Comunidade de Prática (Oliveira; Prata, 2023) permitiu compreender a realidade dos EPLs, o que se torna ainda mais relevante ao elaborar novas propostas de currículo. Sua atuação junto aos EPLs pode ganhar ainda mais relevância com a elaboração de novas propostas para aprimorar seu trabalho, especialmente no ensino de Ciências.

## Considerações

Este estudo objetivou analisar os desafios e as perspectivas emergentes do curso de formação baseado no Cenário Integrador, destacando a necessidade de desenvolver novas propostas curriculares que aprimorem a prática pedagógica de professores atuando em contextos de privação de liberdade. Dentro desse quadro, os educadores enfrentam múltiplos desafios inerentes ao seu ambiente de atuação, decorrentes da necessidade de lidar com questões específicas, como a logística de segurança, a administração de materiais didáticos apropriados para o desenvolvimento das aulas e a gestão do tempo disponível, entre outros.

A singularidade da escola em um ambiente prisional sublinha a importância de uma aproximação entre o professor e seu contexto específico. A pesquisa permitiu compreender como o professor em formação permanente desenvolve o planejamento curricular e valoriza o contexto do estudante em ambientes prisionais por meio de conteúdos científicos. Ao reconhecer e integrar as experiências e desafios específicos dos estudantes no contexto prisional, os professores se tornam aptos a desenvolver currículos que atendam às necessidades de uma população frequentemente negligenciada. Assim, o curso de formação



foi cuidadosamente planejado, buscando materiais que engajassem os educadores em atividades que incentivassem novas formas de trabalho, que estivessem pautadas no diálogo e que fossem possíveis de serem adaptadas ao contexto restritivo.

Nesse sentido, tomando como base os dois primeiros encontros do curso de formação, constatamos que eles desencadearam um processo reflexivo significativo entre os professores, resultando em discussões produtivas e posicionamentos assertivos. Essas interações foram cruciais para a geração de propostas inovadoras destinadas ao desenvolvimento do trabalho docente, evidenciando um comprometimento com inovações curriculares em sua realidade.

Além disso, esse contexto reforça a importância da formação continuada, buscando um maior desenvolvimento profissional, visto que a constância dessa formação, aliada ao devido suporte, propicia a integração de novas estratégias educacionais na rotina dos professores, enriquecendo assim sua prática educativa. Igualmente, ao adotar uma postura de agente inovador, pleiteando a transformação do espaço onde exerce seu trabalho, o professor assume papel importante frente ao cenário prisional que por si já traz limitações. Assim, o professor contribui significativamente para a valorização das experiências de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o professor, ao comprometer-se com o trabalho em contextos prisionais, pode significar um passo extremamente importante diante do processo de transformação social, ressignificando o seu papel de agente ativo. Utilizando o seu protagonismo aliado ao ensino de Ciências, pode promover mudanças significativas na vida dos estudantes e na sua própria formação.

Portanto, a seleção do tema para o Cenário Integrador impulsionou discussões e a criação de materiais didáticos inovadores, evidenciando o protagonismo dos professores nos primeiros encontros de formação. Apesar dos obstáculos, a implementação de novas abordagens pedagógicas mostra-se viável, especialmente quando alinhadas a temas socialmente relevantes e ao avanço do conhecimento científico. Tal integração sugere que a prática educativa, enriquecida pelo cenário proposto, pode conduzir a uma significativa evolução em processos de ensino e aprendizagem.



## Agradecimentos

Os autores agradecem aos participantes da pesquisa, à Universidade Estadual de Santa Cruz, ao Colégio Estadual Adonias Filho, ao Conjunto Penal de Itabuna, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro. Agradecemos também aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC).

## Referências

ANDRADE, I. S.; MESSEDER NETO, H. S. Privados de ciência: dificuldade de professores para ensinar nos presídios. *In: Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76619>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BARBOSA, A.K. M.; SANTOS, S. dos. Discutindo a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (eja) para os sistemas prisional e socioeducativo. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 84–96, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/7782>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BOMFIM, R. C.; GUIMARÃES, T. S.; TEXEIRA, P. M. M.; MASSENA, E. P. Limites e possibilidades do trabalho colaborativo no ensino de ciências: uma experiência de pesquisa-ação em escola pública. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 153–179, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2023.e91376>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm). Acesso em 4 de março de 2024.

BRASIL, Ministério da Justiça. INFOPEN (2017). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização** - Junho de 2016. Organização, Thandara Santos. Colaboração, Marlene Inês da Rosa [et.al.]. Brasília. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. 65p. Disponível em: [http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-nobrasil/relatorio\\_2016\\_junho.pdf](http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-nobrasil/relatorio_2016_junho.pdf). Acesso em 4 de março de 2024.

CORDEIRO COSTA, J.; MASSENA, E. P. Uma revisão sobre a educação prisional no Brasil: o que (não) há sobre o Ensino de Ciências. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 31, n. 1, p. 77–94, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n1.62093. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/62093>. Acesso em: 19 dez. 2023.





COSTA, J. C.; MASSENA, E. P. O trabalho docente e as experiências dos professores de Ciências dentro da realidade prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 10396, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10396>. Acesso em: 4 mar. 2024.

Diretriz da OMS sobre Intervenções de Autocuidado para Saúde e Bem-Estar, Revisão de 2022. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240052192>. Acesso em 4 de março de 2024.

FERNANDES, H. F. G.; ANDRADE, A. I. Formação de professores para a justiça social: uma revisão de estudos empíricos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e223663, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698223663>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GLATZ, E. T. M. de M.; YAEGASHI, S. F. R.; MILANI, R. G. Saúde mental, qualidade de vida e bem-estar: vicissitudes e percepções de pós-graduandos em educação. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023002, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/864>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a educação em ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 01, p. 01-22, abr. 2012. Disponível em < [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132012000100001&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000100001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 mar. 2024.

GIROUX, H A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, H A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GRECO, R. **Sistema Prisional: Colapso atual e soluções alternativas**. 3.ed. Niterói: Impetus, 2016.

GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E. P. Cenário integrador: uma experiência colaborativa no estágio supervisionado na interface universidade-escola. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 123–135, 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/589>. Acesso em: 12 set. 2023.



GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E. P. Construção de cenários integradores em uma comunidade de prática no contexto do estágio supervisionado em Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210049>. Acesso em: 12 set. 2023.

GUIMARÃES, T. S.; PIMENTA, S. S.; MASSENA, E. P. Planejamento de Cenários Integradores: diálogos em uma comunidade de prática. In: PEREIRA, L. S.; NEVES, P. A. P. F. G.; WARTHA, E. J.(org.) **A Pesquisa em Ensino de Química no Brasil: Currículo e Formação de Professores em Química**. Belém: Editora RFB, 2023. p. 89-117.

25

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, J. S.; RODRÍGUEZ, A. S. M.; MASSENA, E. P. Compreensões de currículo e poder a partir da proposta curricular cenário integrador. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76525>. Acesso em: 19 dez. 2023.

LIMA, A. O.; FIGUEIREDO, J. M.; MATA, G. A. N.; ALMEIDA, A. L. D.; NASCIMENTO, F. S.; SILVA, B. L.; MASSENA, E. P. Reflexões sobre o processo de elaboração de um curso de formação para professores de ciências do contexto prisional. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93430>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MIRABETE, J. F. **Execução penal**: comentários à Lei n. 7.210, de 11-07- 84. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAES, L. F. da S.; ONOFRE, E. M. C. Formação continuada de professores para as escolas em unidades de privação de liberdade. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e35/ 1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984644461420. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61420>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, A. M. de; PRATA, R. V. Comunidade de Prática em revisão: a formação de professores de Ciências em pesquisas no Brasil e em Portugal. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 25, e42604, 2023. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172023000100313&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172023000100313&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 4 mar. 2024.

ONOFRE, E. M. C. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169–181, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9285> Acesso em: 24 mai. 2022.



ONOFRE, E. M. C. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores ... Um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 205–219, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048>. Acesso em: 4 mar. 2024.

ONOFRE, E. M. C. O Exercício da Docência em Espaços de Privação de Liberdade. **Comunicações**, Taquaral, v. 18, n. 2, p. 37-46, 2011.

ONOFRE, E. M. C.; MENOTT, C. C. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 149-162, 2016. DOI: 10.31639/rbpfp.v8i15.146. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/146> Acesso em: 4 mar. 2024.

PIMENTA, S. S.; GUIMARÃES, T. S.; SILVA, N. A. da; RODRÍGUEZ, A. S. M.; MASSENA, E. P. Cenário Integrador: A Emergência de uma Proposta de Reconfiguração Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, n. u, p. 1031–1061, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u10311061. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19943>. Acesso em: 19 dez. 2023.

PIMENTA, S. S.; RODRÍGUEZ, A. S. M.; MASSENA, E. P. Reconfigurando o currículo e discutindo questões étnico-raciais em um curso técnico. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc**, Bogotá, v. 16, n. 1, p. 175-191, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14483/23464712.15810>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RIBEIRO, E. M. M. **Comunidades de prática na formação de professores**: a compreensão do interesse dos estudantes por aulas de Química. Joinville: Clube de Autores, 2019.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noesis**, Lisboa, nº 71, p. 24-29, 2007.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, N. A. da; MASSENA, E. P. A Interdisciplinaridade na Formação Inicial de Professores: uma abordagem a partir de uma proposta curricular no contexto do Sul da Bahia. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 12, n. 3, p. 01–20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15458>. Acesso em: 19 dez. 2023.

Silva, N. A.; PIMENTA, S. S.; RODRÍGUEZ, A. S. M.; MASSENA, E. P. Cenário Integrador: a escolha de temas para a reconfiguração curricular no ensino de ciências. *In*: Brancher, V. R.; Drehmer-Marques, K. C.; Nonenmacher, S. E. B. (org.) **Práticas e Metodologias no Ensino de Ciências**. Santo Ângelo: Metrics, 2021. p.67-92.



VAN DER BROOCKE, B. M. S. Corte Interamericana de Direitos Humanos e a crise no sistema carcerário brasileiro: entre o litígio estratégico e o litígio estrutural. *In*: ALVES, V. H. M.; NEVES, R. T. S.; RESQUE, J. D. D. (Orgs.) **Direitos Humanos e(m) tempos de crise**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

VERSOLATO, M. S.; ALVES, A. P. M.; IZIDORO, E. Ciência na prisão: educação não formal e a formação inicial docente no contexto prisional. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 122–138, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n34.16659. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16659>. Acesso em: 4 mar. 2024.