

## **A educação como campo de tensão: violência, disciplina e precarização na docência da Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional**

Education as a field of tension: violence, discipline, and precariousness in the teaching of youth and Adult Education in the prison system

La educación como campo de tensión: violencia, disciplina y precarización en la docencia de la Educación de Jóvenes y Adultos del sistema penitenciario

Vanessa Santos Vicente 

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, Brasil.  
[vanessasvicente@gmail.com](mailto:vanessasvicente@gmail.com)

Viviane Kraieski de Assunção 

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, Brasil.  
[vka@unesec.net](mailto:vka@unesec.net)

Ismael Gonçalves Alves 

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, Brasil.  
[iga@unesec.net](mailto:iga@unesec.net)

*Recebido em 07 de outubro de 2025*

*Aprovado em 20 de julho de 2026*

*Publicado em 31 de julho de 2026*

### **RESUMO**

O artigo busca analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional, que, apesar de ser um direito fundamental, é marcada por contradições decorrentes de discursos punitivistas, seletividade penal e precarização docente. O objetivo é investigar como professores e professoras vivenciam a docência em instituições prisionais de Criciúma, Santa Catarina, considerando os impactos da regulação institucional e da violência simbólica em suas práticas. A pesquisa, de cunho qualitativo, baseou-se em entrevistas semiestruturadas com docentes que atuaram no cárcere. A análise organizou-se em torno das categorias precarização do trabalho docente; regulação institucional e generificada dos corpos; disciplina e violência simbólica; restrição, censura e autocensura pedagógica; e adaptação das práticas educativas às condições materiais e às rotinas de segurança. Os resultados indicam importantes desafios, como restrições institucionais, condições de trabalho precarizadas e a ausência de normativas específicas para a EJA no contexto prisional.

As análises evidenciam que a escolarização é atravessada por práticas de controle e disciplina que limitam a autonomia pedagógica, subordinam a organização curricular às rotinas de segurança e reforçam desigualdades e a lógica punitivista. Ao problematizar esses elementos, o estudo contribui para o debate sobre o direito à educação em espaços de privação de liberdade e para a formulação de políticas públicas mais justas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos prisional, precarização docente, violência e regulação institucional.

## ABSTRACT

The article analyzes Youth and Adult Education (EJA) within the prison system, which, despite being a fundamental right, is marked by contradictions arising from punitive discourses, penal selectivity, and the precarization of teaching work. It aims to investigate how teachers experience their work in prison institutions in Criciúma, Santa Catarina, considering the impacts of institutional regulation and symbolic violence on their practices. This qualitative study was based on semi-structured interviews with teachers who had worked in prison settings. The analysis was organized around the following categories: precarization of teaching work; institutional and gendered regulation of bodies; discipline and symbolic violence; pedagogical restriction, censorship, and self-censorship; and adaptation of educational practices to material conditions and security routines. The results reveal significant challenges, including institutional restrictions, precarious working conditions, and the absence of specific regulations governing EJA in prison settings. The findings demonstrate that schooling is permeated by practices of control and discipline that limit pedagogical autonomy, subordinate curricular organization to security routines, and reinforce inequalities and punitive rationales. By critically examining these elements, the study contributes to the debate on the right to education in contexts of deprivation of liberty and to the formulation of more equitable public policies.

**Keywords:** Prison Youth and Adult Education, teacher precarization, violence, and institutional regulation.

## RESUMEN

El artículo busca analizar la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el sistema penitenciario, que, pese a constituir un derecho fundamental, está marcada por contradicciones derivadas de los discursos punitivistas, la selectividad penal y la precarización del trabajo docente. El objetivo es investigar cómo profesores y profesoras viven la docencia en instituciones penitenciarias de Criciúma, Santa Catarina, considerando los impactos de la regulación institucional y de la violencia simbólica en sus prácticas. La investigación, de carácter cualitativo, se basó en entrevistas semiestructuradas con docentes que habían trabajado en contextos penitenciarios. El análisis se organizó en torno a las siguientes categorías:

precarización del trabajo docente; regulación institucional y generizada de los cuerpos; disciplina y violencia simbólica; restricción, censura y autocensura pedagógicas; y adaptación de las prácticas educativas a las condiciones materiales y a las rutinas de seguridad. Los resultados revelan importantes desafíos, entre ellos las restricciones institucionales, las condiciones laborales precarizadas y la ausencia de normativas específicas para la EJA en el contexto penitenciario. Los análisis evidencian que la escolarización está atravesada por prácticas de control y disciplina que limitan la autonomía pedagógica, subordinan la organización curricular a las rutinas de seguridad y refuerzan las desigualdades y la lógica punitivista. Al problematizar estos elementos, el estudio contribuye al debate sobre el derecho a la educación en espacios de privación de libertad y a la formulación de políticas públicas más justas..

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos penitenciaria, precarización docente, violencia y regulación institucional.

## 1. Introdução.

Este trabalho investiga, por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras e professores que atuaram no sistema prisional da região de Criciúma (Santa Catarina), como se configuram as experiências de docência em contextos de privação de liberdade, especialmente diante dos constrangimentos impostos pela regulação institucional e das formas de violência simbólica que atravessam o cotidiano escolar no cárcere. Partindo de uma abordagem qualitativa, busca-se compreender sentidos, estratégias e dilemas ético-pedagógicos mobilizados pelos(as) docentes para afirmar o direito à educação em ambientes marcados por vigilância, restrição de autonomia e estigmatização, reconhecendo que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui direito inalienável também para a população sob custódia do Estado e articulando tal compreensão aos princípios do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual a educação deve ser garantida em igualdade de condições, orientada ao pleno desenvolvimento humano e à participação social, instituindo caminhos para políticas e práticas escolares que reforcem dignidade, equidade e cidadania no interior das instituições prisionais. Nessa perspectiva, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil orienta suas ações pelos princípios do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que estabelece:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar e fundamental. O ensino

elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ONU, 1948, p. 6).

No entanto, o direito à educação no sistema prisional é constantemente tensionado por discursos moralistas e punitivistas, que questionam a legitimidade e o acesso à educação por pessoas privadas de liberdade. Tais discursos, frequentemente mobilizados por setores da sociedade e até mesmo por representantes do Estado, carregam heranças históricas de cunho eugenista, racista e classista, que naturalizam a exclusão de determinados sujeitos dos direitos sociais, entre eles, o direito à educação. Essas concepções encontram respaldo em uma organização prisional historicamente orientada pela vigilância, pela classificação e pela correção dos indivíduos. Como demonstra Foucault (2014), o controle dos tempos, dos espaços e dos corpos constituiu um dos fundamentos da prisão moderna. Assim, quando a escola passa a funcionar no interior dessa estrutura, seus ritmos e suas práticas são atravessados pela lógica disciplinar. A obediência às determinações institucionais tende, então, a ser incorporada como parte natural da rotina, produzindo formas de violência simbólica que legitimam relações desiguais de poder (Bourdieu, 1989).

A história oral constitui, neste trabalho, uma ferramenta metodológica central para tensionar e desconstruir narrativas hegemônicas, trazendo à cena sujeitos e experiências historicamente silenciados pelas versões oficiais. Ao escutar docentes que atuaram em contextos de privação de liberdade, buscamos acessar camadas da experiência que não se deixam capturar pelas normativas: sentidos do fazer pedagógico, dilemas éticos, estratégias de criação e resistência, atravessamentos institucionais e afetivos. Este processo valoriza memória, subjetividade e polifonia, permitindo reconstituir práticas e significados produzidos no cotidiano escolar do cárcere, ampliando o repertório interpretativo sobre a EJA no sistema prisional e evidenciando desafios concretos de autonomia, reconhecimento e dignidade que orientam a ação docente para além do que os regulamentos prescrevem. As narrativas foram compreendidas como elaborações produzidas no presente sobre experiências vividas, reconhecendo que a memória não reproduz os acontecimentos de forma

linear, mas os reorganiza e lhes atribui novos significados a partir das circunstâncias em que são narrados. Nessa perspectiva, conforme Para Portelli (2016), a história oral possibilita analisar simultaneamente os processos narrados e os sentidos que os sujeitos produzem ao rememorá-los, permitindo compreender como experiências individuais se articulam às condições históricas e institucionais em que foram vividas e posteriormente interpretadas.

Assim, ao longo do processo de seleção, reunimos oito participantes cuja diversidade, embora não prevista inicialmente, enriqueceu a pesquisa. Entre os entrevistados há quatro professoras e quatro professores, com trajetórias em diferentes unidades prisionais da região, como o Presídio Regional e a Penitenciária Sul, e atuação em várias áreas do conhecimento, incluindo Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e o Projeto de Leitura. A composição do grupo permitiu observar como as normas institucionais incidiam de maneiras distintas sobre mulheres e homens, pois nas narrativas das professoras, prescrições relacionadas às roupas, aos gestos, à postura e às formas de interação revelam como o gênero participa da distribuição da autoridade e da regulação dos corpos. De acordo com Scott (1995), o gênero é um elemento que organiza relações históricas de poder, exigindo das mulheres a repetição de normas socioculturais que produzem comportamentos reconhecidos previamente e institucionalmente como adequados. Todo o procedimento foi realizado em conformidade com os requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

As trajetórias narradas também aproximam o trabalho realizado nas prisões das transformações que atingiram a profissão docente nas últimas décadas. A ampliação dos vínculos temporários, a instabilidade contratual e a redução dos concursos públicos influenciam a forma como alguns profissionais chegam à educação prisional. Oliveira (2004) relaciona esse movimento à flexibilização e à intensificação do trabalho docente em sistemas educacionais desregulamentados e com forte incidência do neoliberalismo que fragmenta vínculos e fragiliza direitos. No cárcere, a precarização envolve ainda a escassez de recursos, a ausência de formação específica e a dependência de decisões tomadas por setores externos ao campo educacional.

Em Santa Catarina, a oferta da educação básica no sistema prisional está vinculada à rede estadual de ensino e é mantida pela Secretaria de Estado da Educação (SED), por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). A essas unidades escolares cabem a organização pedagógica, os registros de matrícula e frequência, as avaliações, a certificação e a contratação dos professores. O funcionamento das atividades ocorre em cooperação com o órgão estadual responsável pela administração prisional, ao qual compete assegurar o acesso às unidades, os espaços escolares e os procedimentos de segurança. A docência analisada situa-se, portanto, na articulação entre o sistema estadual de ensino e a administração prisional, cujas atribuições distintas se encontram no cotidiano das aulas (Santa Catarina, 2021).

Para dar conta desta complexidade, seleção deste grupo visou compreender de que modo esses profissionais concebem e operam seus planejamentos e metodologias pedagógicas em um ambiente atravessado por restrições institucionais, vigilância permanente e pela lógica da segurança, elementos que reconfiguram tempos, espaços e possibilidades de ensino. Para além do exame de conteúdos e matrizes curriculares, a investigação buscou identificar as condições de possibilidade da EJA no cárcere, atentando para tensões entre diretrizes oficiais e as especificidades do contexto prisional, como rotatividade de estudantes por transferências, escassez de materiais, limitação de acesso a tecnologias, interrupções de rotina, delimitação de espaços de aula e mediações com equipes de segurança. Consideraram-se, ainda, desafios de heterogeneidade de trajetórias escolares, letramentos e idades, bem como a necessidade de estratégias inclusivas, avaliação formativa e abordagens sensíveis a experiências de violência e estigmatização. Nesse cenário, interessou examinar práticas de gestão de tempo, flexibilidade metodológica, trabalho interdisciplinar, negociação de regras e construção de vínculos pedagógicos que afirmem o direito à educação sem romper protocolos institucionais. As adaptações realizadas pelos docentes surgem, nesse contexto, como parte de um trabalho contínuo de mediação entre a temporalidade processual da educação, que requer continuidade, planejamento e progressão das aprendizagens, e a temporalidade descontínua da prisão, marcada por procedimentos institucionais que interrompem,

reorganizam e condicionam o cotidiano escolar. Como observa Onofre (2013; 2015), a escola prisional se constitui no encontro entre a formação educacional e uma instituição organizada pela custódia e pela segurança, o que exige a contínua reorganização das práticas pedagógicas.

As restrições alcançam também os conhecimentos que podem circular nas salas de aula, pois textos, livros, imagens e temas são submetidos a avaliações orientadas pela lógica da segurança institucional, levando os docentes a antecipar possíveis interdições, reorganizar seus planejamentos e incorporar a autocensura como parte da prática pedagógica cotidiana. A autonomia docente discutida por Freire (1996) passa, nesse espaço, a ser exercida dentro de limites estabelecidos pela administração prisional e pelos códigos que organizam as relações internas.

Ainda neste contexto de precarização e interferência estatal, professores e professoras foram convidados a refletir sobre os desafios enfrentados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional. O objetivo foi captar as especificidades que marcam o cotidiano do trabalho docente nesse contexto, considerando os obstáculos institucionais, pedagógicos e subjetivos que emergem na prática docente. A partir das respostas obtidas, surgiram depoimentos que revelam as múltiplas camadas de dificuldades vividas por esses profissionais, desde o estranhamento inicial até a adaptação às rotinas da prisão e à complexidade das relações entre segurança e educação.

Ao longo do processo, emergiram categorias analíticas que evidenciaram, simultaneamente, os desafios cotidianos enfrentados pelos docentes e as limitações estruturais impostas pelas políticas públicas e pelas normas institucionais. As falas revelaram tensões entre as diretrizes educacionais e a realidade prisional, indicando estratégias de resistência, improvisações e sentimentos de impotência diante da falta de condições adequadas para o trabalho educativo. Assim, a análise buscou problematizar as condições de possibilidade da EJA nas prisões e evidenciando seus limites estruturais. Para além de analisar apenas aspectos curriculares, a pesquisa investiga as condições de possibilidade da implementação da EJA nesses espaços, considerando as contradições entre as diretrizes oficiais, que muitas vezes não

abordam às especificidades do contexto prisional e os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar da prisão.

Ao longo do processo, delinearam-se categorias analíticas que tornam visíveis, de um lado, os impasses cotidianos vividos pelos docentes e, de outro, as limitações estruturais produzidas por políticas públicas e normativas institucionais. As narrativas evidenciam o descompasso entre diretrizes educacionais e realidade prisional, com recorrências de precariedade material, rotinas interrompidas, circulação forçada de estudantes e controle de tempos e espaços escolares, o que repercute em sentimento de frustração, desgaste e vulnerabilidade profissional, e ao mesmo tempo desembocam em iniciativas pontuais de criação pedagógica e cuidado. Nesse quadro, a EJA no cárcere aparece como prática possível em condições muitas vezes adversas, ancorada em arranjos locais, mediações com equipes técnicas e apropriações seletivas das normativas. A ênfase desloca-se do currículo prescrito para a ecologia concreta do trabalho docente: desigualdades de letramento, heterogeneidade etária, ausências periódicas, restrições de acesso a materiais e tecnologias e exigências de segurança que reconfiguram o fazer pedagógico. Ao explicitar essas camadas, nossa análise apreende as condições de possibilidade e os limites da EJA nas prisões, ressaltando que a garantia do direito à educação depende tanto de políticas consistentes e recursos estáveis quanto de reconhecimento institucional que sustentem a autonomia profissional e a dignidade do trabalho docente.

As entrevistas demonstraram que a precarização do trabalho docente se articula às formas institucionais e generificadas de regulação dos corpos, fazendo com que a disciplina, a violência simbólica e os mecanismos de controle sobre materiais, conteúdos e práticas pedagógicas incidam simultaneamente sobre o exercício da docência, produzindo condições em que censura e autocensura passam a integrar o cotidiano escolar. Diante de rotinas interrompidas, transferências de estudantes, escassez de recursos e limitações tecnológicas, docentes reorganizam suas práticas e constroem possibilidades de continuidade do trabalho educativo, orientando a análise das experiências docentes, permitindo compreender como os tempos, os conhecimentos e as relações pedagógicas são reconfigurados no interior da prisão.

## **1. Vivência dos professores e professoras no sistema prisional.**

Nesta seção buscamos analisar através dos depoimentos de professoras e professores como a educação constitui-se em um espaço atravessado por tensionamentos, contradições e desafios que impactam as práticas pedagógicas, como o sistema prisional. Os depoimentos revelam que a escolha para a atuação nesse espaço está atrelada ao fator da precarização da carreira docente e da falta de oportunidade. Esse contexto demonstra como o cárcere se torna uma alternativa para docentes no início da carreira e adentrando ao mercado de trabalho.

Outro ponto observado nas relações educacionais no sistema prisional são as regulações institucionais que atravessam as práticas pedagógicas. Observa-se no depoimento das docentes orientações sobre vestimentas, condutas e postura, que apesar de serem apresentadas como medidas de segurança, acabam reproduzindo práticas históricas de controle e dominação que recaem sobre o corpo feminino. Para além das questões de gênero, a atuação docente perpassa por restrições pedagógicas e tensão entre a função educativa e a lógica de segurança institucional. Esse movimento é visualizado nas relações entre professores e estudantes privados de liberdade, que embora inicialmente seja descrita como respeitosa, deve ser analisada dentro das estruturas de controle institucional. Tais análises dos depoimentos são importantes para compreendermos o processo educacional no sistema prisional, que não estão alheias às lógicas do sistema de controle e dominação e que atravessam o cotidiano dos docentes.

O depoimento de P2, apresentado a seguir, oferece uma perspectiva pessoal sobre a precarização do trabalho docente, especialmente no caso dos professores admitidos em caráter temporário. A fala também evidencia como o medo socialmente construído em torno do sistema prisional influencia decisões profissionais.

A chamada ainda era presencial e como eu não tinha ainda muito tempo de serviço, eu sempre ficava para trás, eu ia ficando. Aí saiu a vaga, a menina que ia pegar na minha frente desistiu não quis, ficou com medo, aí ofereceram

a vaga para mim, “tu queres?” Aí eu disse “Vou! vamos ver o que que acontece lá, vou mais por curiosidade mesmo”. (P2).

A fala também evidencia a dimensão de gênero, sobretudo ao registrar que a colega que desistiu da vaga era uma mulher. Em um ambiente regulado por normas rígidas e por uma masculinização institucional, produzem-se barreiras adicionais à presença e à permanência de mulheres, com efeitos sobre sua segurança, credibilidade profissional e autonomia pedagógica. As rotinas de vigilância, o controle de circulação entre setores, a distribuição de tarefas e a definição de quem pode ocupar determinados espaços tendem a reproduzir hierarquias que naturalizam papéis de cuidado e desautorizam lideranças femininas, instituindo formas de subalternização. Durante as entrevistas, realizamos um recorte de gênero e questionamos as professoras sobre orientações relacionadas a condutas, comportamentos e vestimentas. Essas orientações, direcionadas especificamente às mulheres, refletem práticas que reforçam uma cultura machista e de responsabilização da mulher pela prevenção de situações de assédio ou violência. Como expressa P3:

Eles sempre falam para a gente (o pessoal da segurança, os agentes, o diretor) eles alertam que é um ambiente masculino, que a gente precisa ter cuidado com a postura, com as roupas, com a forma de falar. Tem toda uma orientação nesse sentido. Eles deixam claro que é preciso manter uma postura mais séria, firme, para evitar qualquer tipo de mal-entendido ou situação constrangedora. A gente sente que tem uma preocupação com isso, sim. (P3).

Esse tipo de orientação revela expectativas específicas em relação ao corpo feminino, reforçando a ideia de que as mulheres devem se tornar invisíveis e contidas dentro da instituição. Mais do que proteção, essas recomendações indicam uma responsabilização velada do que o corpo feminino pode “provocar”, normalizando o controle sobre essas profissionais.

Torres e Souza (2024), em “*A escola no cárcere: narrativas de professoras sobre a docência*”, analisam relatos de docentes atuantes no sistema prisional e apontam que tais regulações, embora apresentadas como institucionais, são na realidade heranças de processos históricos de controle e dominação. Suas análises contribuem para pensar o corpo docente, especialmente o feminino, como alvo de códigos de conduta que se impõem sob a aparência de naturalidade.

A cultura institucional do sistema prisional molda comportamentos e práticas. O processo de adaptação impõe aos docentes a internalização de condutas esperadas, limitando sua autonomia e singularidade. Como afirmam Torres e Souza (2024, p. 278):

Docentes assumem os modos de fazer, desde a entrada na unidade, absorvem as rotinas, o conjunto de comportamentos possíveis e são atravessados pelos pilares que sustentam uma prisão: controle, disciplina, segregação e punição. Os conflitos decorrentes das desigualdades existentes na sociedade são reproduzidos numa instituição prisional, proporcionando relações de poder e condicionando comportamentos que atravessam docentes e alunos na sala de aula.

Para compreender essas dinâmicas de controle, recorreremos a Judith Butler (2019) e sua teoria da performatividade de gênero. A autora argumenta que as normas de gênero são repetidas performativamente, de modo que se tornam invisíveis enquanto construções sociais: “A performatividade não é nem um jogo livre nem uma forma teatral de apresentação de si, tampouco pode ser simplesmente equiparada a uma performance” (2019). Butler aponta que a performatividade é a repetição constante de normas sociais que determinam o que é ser homem e mulher. Tais repetições de símbolos, condutas e comportamentos se mostram como naturais, porém são construídos socialmente e historicamente.

A performatividade não é, portanto, um “ato” singular, pois sempre é a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire a condição de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, reciprocamente, sua teatralidade ganha certa inevitabilidade dada a impossibilidade de divulgar de forma plena sua historicidade). (Butler, 2019, p. 35).

Esse conceito ajuda a compreender como as docentes são moldadas a agir de determinadas maneiras para se adequar às normas institucionais. Como aponta novamente P3:

A gente é orientada a não ser tão aberta com eles, a não falar muito da nossa vida pessoal, dizer que tem um relacionamento. Porque, como eles ficam muito tempo lá dentro, sozinhos, acabam ficando carentes. Qualquer presença feminina, seja uma médica, uma professora, assistente social, eles acabam mandando cartas, tentando se aproximar, ficando muito em cima da pessoa. Então a orientação é para manter uma postura mais reservada

mesmo, não dar tanta abertura e, se possível, mencionar que tem um relacionamento, para evitar esse tipo de situação. (P3).

A recomendação para simular ou explicitar um relacionamento revela a lógica patriarcal que sugere que uma mulher só é respeitada quando vinculada à figura masculina. Essa estrutura sexista atribui à mulher a responsabilidade por evitar assédios, como se sua conduta fosse a causa das violações que sofre. A fala de P3 evidencia também a sexualização da figura feminina mesmo em funções institucionais, como médica, professora ou assistente social, como se o corpo da mulher fosse, por natureza, passível de intenções afetivas ou sexuais.

Adaptar-se, significa silenciar, conformar-se e fazer o trabalho que foi designado. Os mecanismos institucionais impõem posicionamentos, então o docente ou servidor compreende no processo de adaptação que há um domínio que dita regras e padrões de conduta que é “natural” que foi institucionalizado como tal. (Torres; Souza, 2024, p. 278).

Essa lógica leva a uma adaptação forçada. A docente sente-se compelida a silenciar sua individualidade e a “fazer o trabalho que foi designado” como forma de proteção. Essa prática de docilidade se alinha à ideia de que a instituição impõe códigos institucionais aos quais se deve submeter. O depoimento de P2 reforça essa percepção.

Pelos reeducandos o maior respeito do mundo assim, meu Deus! Nossa, que respeito é senhora pra cá, senhora pra lá e pelos agente eu não posso te dizer, porque eu não nunca percebi nada assim, mas tinha sim, tinha! porque eu passei por umas duas situações assim que os caras eram meio babaca assim sabe? Então a questão da gente ser mais séria, talvez ir lá fazer o trabalho pronto. Então deu pra perceber que existe uma diferença sobre ser mulher e homem sim, com certeza! não por parte dos reeducando, mas por parte do sistema deles. (P2).

A professora relata ter sido respeitada pelos internos, mas não pelos agentes penitenciários, evidenciando que as violências de gênero estão enraizadas na própria estrutura institucional. Sua estratégia de “ser mais séria” é uma tentativa de proteção frente à possibilidade de importunações. P4 também menciona:

Para entrar no sistema, a gente já segue algumas recomendações: nada de maquiagem exagerada, nada de perfume forte, porque a gente sabe como é o ambiente ali dentro.. Muitos dos presos não recebem visita, então a gente tem toda uma orientação, a questão dos agentes, dos policiais penais, que a gente sabe que não são só os presos que têm suas questões. A gente usa

jaleco branco, cobrindo o corpo. A gente sabe que precisa se cobrir. A gente sabe que sempre vai haver um olhar diferente, mas a gente entra, faz nosso trabalho com educação e sai. O problema não é tanto dos presos, mas sim do sistema e da vigilância interna, dos policiais penais. (P4).

Diante disso, percebe-se uma preocupação da professora em atender aos códigos de vestimentas, a não usar maquiagem ou salto para evitar qualquer situação que possa gerar desconforto. Esse movimento demonstra que a presença da professora mulher dentro do sistema prisional é sistematicamente negociada diante das violências de gênero e as dinâmicas de controle institucional.

As orientações institucionais visam, na prática, a normalização do corpo. Foucault (2014), ao tratar das técnicas de poder, argumenta que a disciplina reprime, ao mesmo tempo que regula, administra e molda os corpos. A preocupação em seguir os códigos institucionais, evidencia um processo de regulação do corpo. Tais técnicas podem ser chamadas de “disciplina”.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (Foucault, 2014, p. 135)

Foucault (2014) discute o surgimento de uma anatomia política que estabelece formas de domínio sobre o corpo do outro, de modo a orientar suas ações e regular a maneira como elas são executadas. Para Foucault (2014, p. 135) a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados como “dóceis”. Nesse sentido, a regulação dos corpos docentes dentro do sistema prisional é uma prática de poder que se apresenta como cuidado, mas opera como controle. Por outro lado, o depoimento de P6 aponta a educação como possibilidade de transformação e revela um olhar idealizado sobre o papel da docência.

A violência contra docentes contribuiu para transformar a percepção que a sociedade tem sobre a profissão, gerando sentimentos de medo, desvalorização e até aversão em relação à figura do professor. Essa representação da violência torna-se ainda mais intensa no contexto do sistema prisional, onde o medo de rebeliões e ameaças potencializa o receio de muitos professores em atuar nesse ambiente. Vale

destacar que esse temor nem sempre está ligado a experiências reais de violência, sendo frequentemente resultado da construção social que associa o ambiente prisional a um espaço de risco e instabilidade.

A educação prisional constitui-se na moldagem de comportamentos que reafirmam os paradigmas burgueses de controle social da classe trabalhadora. É importante e urgente a adoção de medidas de desencarceramento, sendo necessário problematizar também o papel exercido pela educação prisional na ordem capitalista em tempos de neoliberalismo, bem como fortalecer os pilares da democracia e da cidadania. (Marshall, apud França, 2023).

A análise de França (2023) evidencia que a educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro, especialmente no atual contexto de neoliberalismo e conservadorismo, tem sido fortemente marcada por uma concepção moralizante e disciplinadora, que reforça paradigmas voltados à obediência, produtividade e adaptação a uma estrutura social excludente. A autora argumenta que a docilização dos corpos discentes nas prisões não é um processo natural, pois resulta de mecanismos institucionais historicamente construídos para moldá-los de acordo com as normas sociais estabelecidas.

Um dos professores entrevistados relatou uma situação de indisciplina ocorrida durante sua aula, a partir da qual o aluno envolvido aparentemente sofreu algum tipo de retaliação pelo comportamento apresentado. O docente, no entanto, não conseguiu identificar se a violência foi praticada por outros detentos ou por agentes do sistema prisional. O episódio, ainda que envolto em incertezas, revela como os mecanismos disciplinares atuam de forma transversal e silenciosa no cotidiano das prisões, muitas vezes escapando ao controle e à mediação dos próprios educadores.

Teve uma situação que exemplifica bem isso. Eu dava aula às quintas e sextas-feiras, e um aluno, mais novo, com 21 anos, estava causando. Ele estava incomodando, atrapalhando os outros. Como é normal para adolescentes, ele estava fazendo bagunça, e eu o chamei a atenção, dizendo para ele colaborar e manter o silêncio, porque estava atrapalhando a aula. No dia seguinte, ele apareceu na sala todo roxo, com sinais de ter levado um "sufoco". Não sabia o que havia acontecido, mas ele pediu desculpas. Disse: "Professor, desculpe o que aconteceu ontem." Fiquei surpreso, mas aceitei. Ele ficou quieto o resto da aula. Isso mostra como a relação de respeito é realmente forte lá. Eles sabem que, mesmo com toda a bagunça e os desafios, há um respeito mútuo, e eles não querem desrespeitar os profissionais. É uma dinâmica muito interessante. E eu também conversei com eles sobre essas regras sociais, as que fazem sentido para a facção, mas para a sociedade não. Isso abre espaço para reflexão para eles. (P7).

O narrador relata que, após uma repressão ocorrida em sala de aula, o aluno que apresentou comportamento indisciplinado aparece com hematomas no corpo e direcionou desculpas ao docente. Em seu depoimento, o educador ressaltou a relação entre professor e aluno, chegando a neutralizar a situação, evidenciando a imposição do respeito à figura docente, mesmo que isso ocorra por meio da violência praticada pelos colegas de turma.

Assim, é possível observar que a obediência no ambiente prisional nem sempre está ligada a uma genuína valorização do respeito como princípio moral, e pode ser frequentemente resultado de fatores como o medo, as necessidades cotidianas e/ou estratégias de acesso a benefícios, como a remissão de pena. Nesse sentido, Chies (2006), oferece reflexões fundamentais sobre o processo de disciplinarização na prisão. O autor argumenta que a obediência aparente dos sujeitos privados de liberdade muitas vezes mascara relações tradicionais de dominação e submissão, típicas do ambiente prisional, as quais são transformadas em uma espécie de moeda de troca simbólica. Assim, a disciplina e o bom comportamento tornam-se práticas “voluntárias” apenas na aparência, sustentadas por um sistema de recompensas e punições invisíveis, que reforça a lógica de controle institucional e naturaliza a docilização dos corpos.

A capitalização da disciplina transfigura as relações de dominação e de submissão em relações de obediência, permitindo que se consolidem a violência e a dominação simbólicas entre as posições desiguais dos agentes sociais que atuam no ambiente prisional e sobre ele têm influência; permite o acesso a privilégios formais (que devem ser entendidos mais como direitos do que como benefícios) e informais, constituindo-se num elemento de uma economia que também se volta para as trocas simbólicas, além dos critérios jurídicos positivados de “toma lá dá cá” (Chies, 2008, p. 238).

O autor aponta que essa lógica gera uma verdadeira economia de trocas simbólicas dentro da prisão, na qual o comportamento “disciplinado” é convertido em benefícios institucionais, como a remição de pena por estudo ou trabalho. Trata-se do que Chies (2008) denomina como “capitalização da disciplina”, pois ao obedecer às normas, o detento cumpre regras, e também acumula um tipo de capital simbólico que pode ser trocado por vantagens concretas dentro do sistema penitenciário. Nesse contexto, a prisão passa a operar como um espaço de barganhas comportamentais,

onde o sujeito privado de liberdade precisa negociar sua conduta para obter acesso a direitos ou melhorias mínimas em sua condição de encarcerado. Assim, evidencia-se que o sistema penitenciário está estruturado a partir de relações de poder profundamente marcadas por lógicas de troca, docilização e controle.

Adiante, os professores foram convidados a refletir sobre os desafios enfrentados em seus primeiros contatos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional. O objetivo foi captar as especificidades que marcam o cotidiano do trabalho docente nesse contexto, considerando os obstáculos institucionais, pedagógicos e subjetivos que emergem na prática. A partir das respostas obtidas, surgiram depoimentos que revelam as múltiplas camadas de dificuldades vividas por esses profissionais, desde o estranhamento inicial até a adaptação às rotinas da prisão e à complexidade das relações entre segurança e educação:

O depoimento da P2 revela um aspecto central e desafiador do trabalho docente no sistema prisional, especialmente nas relações educacionais. O professor reconhece que chegou a esse ambiente carregando uma visão preconceituosa, fruto de uma sociedade que reforça estigmas, preconceitos e violências em relação ao encarceramento e aos detentos.

Preconceito, preconceito. Nossa! Eu tinha um preconceito. Porque eu fui criada de uma forma, né? É a sociedade toda, então, o preconceito foi o desafio, porque eu cheguei lá com uma visão de preconceito, porque eu fui criado de uma forma que bandido bom é bandido morto que eles tinham que estar lá, eles tinham que estar quebrando pedra, que eles tinham que passar fome, né? E eu fui com essa visão, por mais que eu soubesse que a educação faz a diferença na vida de alguém eu tinha instalado isso dentro de mim, sabe? Só que isso foi o principal desafio, nossa! O primeiro. (P2).

A P2, ao justificar seu pensamento inicial, quando acreditava que “bandido bom é bandido morto”, recorre à expressão “porque eu fui criado” para evidenciar que esse discurso esteve presente em sua formação social e cultural. Essa ideia explicitada pela P2, é incitada cotidianamente nos discursos sociais e reforçada por representantes políticos da extrema direita, incluindo aqueles que chegaram à presidência do Brasil. Esses discursos eugenistas fomentam a exclusão das pessoas privadas de liberdade e estão profundamente entrelaçados com as relações sociais, políticas e econômicas que moldam os indivíduos, sendo reiterados por meio de aparatos legais que operam dentro do sistema capitalista.

É importante compreender que frases como “Bandido bom é bandido morto” ou “Direitos Humanos são direitos de bandido” são reflexos da naturalização do racismo estrutural no Brasil, uma herança direta do processo histórico de escravização de corpos negros. Conforme Pereira (2024), a história da sociedade brasileira foi marcada por práticas sistemáticas de violência, perseguição e tortura. Para a autora, o contexto atual ainda carrega os resquícios dessa lógica violenta, que contribui para a difusão de discursos que defendem o enfrentamento da violência com mais violência. Pereira (2024) também provoca uma reflexão fundamental sobre a seletividade penal ao questionar: “qual bandido estamos falando? Qual é a sua cor/raça? Onde ele mora? Qual foi o crime que cometeu?”

Observa-se que as restrições impostas pela segurança institucional representam uma barreira significativa para a autonomia dos professores, sendo um desafio recorrente nos depoimentos da maioria dos entrevistados. Essas limitações atuam como fatores que restringem o desenvolvimento da educação no sistema prisional. O professor P6 expressa preocupação com a forma como as abordagens pedagógicas, assim como os conteúdos selecionados para as aulas, podem ser censurados ou modificados conforme determinações da administração prisional, comprometendo a liberdade e a eficácia do trabalho docente.

Nos disseram que não era permitido usar textos com conteúdo criminal ou violento. Nada que envolvesse notícias sobre crimes, assaltos, prisões isso era proibido. Na pandemia, por exemplo, enviei uma notícia sobre o assalto ao banco de Criciúma para trabalhar o gênero “notícia”, mas ela foi barrada antes de chegar aos alunos. (P5).

Os depoimentos evidenciam que, embora nem sempre formalizadas em regimentos, as restrições de conteúdo no ambiente prisional manifestam-se concretamente na prática docente, limitando a autonomia dos educadores. O professor P6 expressa incertezas quanto à possibilidade de trabalhar livremente os conteúdos planejados, já que a interferência da administração prisional e dos agentes pode censurar abordagens consideradas inadequadas. Esse receio é corroborado pelo relato do P5, que narra a censura de um texto jornalístico enviado durante a pandemia, bloqueado por conter referência a um crime real ocorrido na região de Criciúma em 2020. A notícia sobre o assalto a um banco foi amplamente divulgada e

debatida na sociedade, porém, segundo as organizações administrativas do sistema prisional, tal conteúdo não se enquadra no material admitido pela instituição.

Essa tensão entre liberdade e limitação se reflete claramente nas palavras da professora P2, que comenta sobre sua experiência no planejamento dos conteúdos:

Em relação ao planejamento eu tive uma certa liberdade, né? mas a gente tinha que ter cuidado sim em relação a alguns conteúdos, por exemplo: na galeria do seguro do regional. É a Galeria onde fica os estupradores, então ali eu não pude trabalhar com eles o tema abuso sexual, né? Eu trabalhei com eles na questão das DSTs. Eu sou pedagoga, então trabalhei nivelamento, alfabetização. Então abordei vários conteúdos, todos os componentes curriculares que têm do primeiro ao quinto ano. Em ciências eu trabalhei a questão das DSTs, mas eu não pude trabalhar a questão do abuso sexual com eles porque eu sabia que ali tinha alguns que estavam pagando por esse crime. Então eles mesmo entre eles que a gente sabe que eles não aceitam, né? (P2).

No excerto acima a professora (p2) indica que durante sua atuação no sistema prisional, possuía certa liberdade em relação à escolha de conteúdos. Esse fator pode decorrer da ausência de diretrizes claras ou de um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional. Portanto, a autonomia, que a princípio, pode parecer positiva, também demonstra uma brecha na orientação institucional e pedagógica para lidar com temas importantes nas salas de aula destinadas a esse público específico.

Outro ponto evidenciado na fala da professora é que mesmo ela observando uma certa liberdade na escolha dos conteúdos, observa-se que ele é cerceado pela própria realidade do sistema prisional, fazendo com que a professora aplique a autocensura quanto a determinados temas, como a questão do abuso sexual na galeria onde ficam os sujeitos privados de liberdade em decorrência desse tipo de crime.

Ou seja, mesmo que a professora, a princípio, não perceba, suas práticas pedagógicas são autorreguladas como uma estratégia de preservação da ordem, pois ela observa que, dentro do sistema prisional, há a divisão do espaço por categorias de criminalidade, o que resulta em uma hierarquização de códigos morais internos que marginalizam os sujeitos pertencentes à galeria dos crimes de abuso sexual.

A supressão dos conteúdos considerados inadequados revela a visão que o sistema prisional tem desses alunos, tratados como sujeitos desprovidos de

conhecimentos e experiências anteriores ao mundo carcerário. Além disso, há uma evidente necessidade de silenciar temáticas relacionadas à criminalidade, com o intuito de impedir que esses sujeitos ingressem ou retornem ao crime. Essa perspectiva, no entanto, pode ser considerada romantizada e paradoxal, pois ignora contradições estruturais como desigualdade social que estão presentes no sistema social. Ou seja, o movimento de não falar sobre assuntos que envolvam a realidade das relações sociais como criminalidade, tráfico, drogas, abusos, que vai impedir a incidência de crimes.

Conforme analisado, a ausência de um protocolo claro e transparente no caderno pedagógico do projeto “Despertar pela Leitura” acerca da aceitação ou rejeição de determinados livros abre espaço para interpretações subjetivas e, frequentemente, contraditórias.

## **2. Conclusão:**

Este artigo buscou compreender como docentes que atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional vivenciam sua prática pedagógica diante das tensões institucionais. A partir das análises documentais acerca da Educação de Jovens e Adultos e dos depoimentos de professores e professoras que lecionaram no sistema prisional,

Identificamos uma distância entre as diretrizes que asseguram o direito à educação e as condições concretas de sua efetivação nas unidades pesquisadas, pois, embora existam normativas nacionais e estaduais que regulamentem a oferta educacional nas prisões, elas pouco orientam aspectos centrais da prática docente, como a organização curricular, a seleção de materiais, a formação de professores e a condução das demandas produzidas pelo cotidiano prisional. Essa distância transfere aos professores decisões que deveriam ser sustentadas por políticas educacionais e por orientações pedagógicas produzidas no âmbito da rede estadual de ensino.

A posição secundária ocupada pela EJA e pela educação prisional nas políticas públicas resulta de um processo histórico em que a escolarização de jovens e adultos foi marcada pela descontinuidade das ações estatais, pela instabilidade dos investimentos e pela vinculação a programas de curta duração. No cárcere, essa

trajetória se encontra com uma instituição organizada pela custódia, pela disciplina e pelo controle dos corpos. A expansão das políticas punitivistas e a flexibilização do trabalho educacional aprofundaram essa articulação, fazendo com que a oferta da EJA dependa, em parte, de vínculos docentes temporários, recursos limitados e negociações cotidianas com a administração prisional.

A precarização do trabalho docente aparece nas narrativas associada às formas de ingresso na educação prisional, à ausência de formação específica, à escassez de materiais e à ampliação das responsabilidades assumidas pelos professores. A regulação institucional alcança o planejamento, o tempo das aulas, a circulação nos espaços e os conteúdos trabalhados. Sobre as professoras incidem ainda prescrições relativas às roupas, aos gestos e às formas de interação, evidenciando que o controle prisional também opera por meio de normas generificadas. Disciplina e violência simbólica atravessam, portanto, as experiências de estudantes e docentes, transformando relações de poder em procedimentos incorporados à rotina escolar.

As restrições impostas a livros, textos jornalísticos, imagens e temas de estudo evidenciam que a censura institucional opera para além da avaliação formal dos materiais, uma vez que o conhecimento dos limites estabelecidos pela segurança e dos códigos que organizam as relações internas conduz os docentes a antecipar interdições e a redefinir previamente seus planejamentos pedagógicos. A autocensura torna-se uma estratégia de continuidade das aulas, ao mesmo tempo que reduz as possibilidades de relacionar os conhecimentos escolares às experiências sociais dos estudantes. As adaptações metodológicas relatadas pelos participantes, substituição de materiais, reorganização de atividades, alteração dos tempos e flexibilização das avaliações, expressam o esforço de sustentar o trabalho educativo em condições marcadas por interrupções e instabilidade.

As condições de possibilidade da EJA nas prisões passam pela definição das especificidades desse espaço como fundamento da política educacional, exigindo que a organização pedagógica considere a rotatividade dos estudantes, a heterogeneidade dos percursos escolares, as interrupções decorrentes das rotinas de segurança, as restrições de acesso às tecnologias e a diversidade das experiências

produzidas pelo encarceramento. Essa perspectiva exige currículos, materiais e formas de avaliação construídos para o contexto prisional, com continuidade dos registros escolares nos casos de transferência e mecanismos que assegurem a carga horária e a progressão dos estudantes.

No plano institucional, cabe à Secretaria de Estado da Educação, por meio dos CEJAs, exercer a condução pedagógica da modalidade, enquanto a administração prisional deve garantir os espaços, os horários, o acesso dos estudantes e as condições de segurança necessárias às atividades. Protocolos públicos para a análise de materiais e conteúdos podem reduzir decisões discricionárias e preservar a autonomia docente. A consolidação de vínculos profissionais, a formação continuada voltada às relações entre educação e encarceramento e a oferta regular de recursos pedagógicos constituem condições para que o planejamento deixe de depender de soluções individuais. Da mesma forma, as orientações sobre violência e assédio precisam atribuir responsabilidades à instituição e estabelecer procedimentos de prevenção e acompanhamento, em lugar de concentrar sobre as professoras o controle de suas roupas, gestos e comportamentos.

As experiências analisadas indicam que o reconhecimento das especificidades da EJA prisional requer uma política educacional construída a partir dos sujeitos, dos tempos e das relações que compõem esse espaço. A precarização docente, a regulação generificada dos corpos, a disciplina, a violência simbólica, a censura e as adaptações pedagógicas constituem dimensões articuladas de uma mesma experiência institucional. Enfrentá-las implica assegurar à escola condições para desenvolver sua função formativa no interior da prisão e garantir às pessoas privadas de liberdade o exercício efetivo do direito à educação.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

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/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm)> Acesso em 07 Mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 02 Abr. 2024.

- BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. Tradução de Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo, 2019.
- CHIES, Luiz Antônio Bogo. **A capitalização do tempo social na prisão: a remição no contexto das lutas de temporalização na pena privativa de liberdade**. 2006. 292 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: O Nascimento da Prisão**. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014
- FRANÇA, Rosilene Marques Sobrinho de. **Encarceramento e educação prisional em tempos de neoliberalismo e conservadorismo no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 44, e268702, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 21 Fev. 2024
- PAIXÃO, Aline; GUIMARÃES, Rodrigo; SANCHES, Luciana. **Dificuldades e desafios da atuação docente em unidades prisionais**. In: Anais do Congresso de Educação, 2023.
- PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa; Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação de Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Santa Catarina: quadriênio 2020-2024**. Florianópolis: SAP; SED, 2021. Disponível em: [https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2026/04/PEEP\\_2021\\_assinado.pdf](https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2026/04/PEEP_2021_assinado.pdf). Acesso em: 16 jul. 2026.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. **Violência contra o professor nas representações sociais de docentes**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 333-354, jan./abr. 2014.

TORRES, Cláudia Regina de Oliveira Vaz; SOUSA, Elizeu Clementino de. **A escola no cárcere:** narrativas de professoras sobre a docência. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 275–283, 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)