

CONHECIMENTO ENCARCERADO, ALUNO DISCIPLINADO: o que dizem os professores de ensino de ciências sobre a educação em espaços de privação de liberdade¹

Helio Messeder Neto²
Ingrid Silva de Andrade³

Resumo: Este artigo defende que um ensino de ciências comprometido com uma perspectiva antirracista deve incorporar, de forma mais sistemática, o debate sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Parte-se da compreensão de que o sistema carcerário brasileiro é estruturado por determinações históricas e sociais marcadas pelo racismo, o que se expressa no perfil majoritariamente negro da população encarcerada. Ancorado na pedagogia histórico-crítica, o estudo investiga as concepções de professores de ciências que atuam em unidades prisionais, por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise evidenciou dois eixos principais: o “duplo esvaziamento” dos conteúdos científicos, decorrente tanto de políticas educacionais quanto de restrições específicas do cárcere, que levam à supressão ou adaptação de conteúdos considerados perigosos; e a centralidade da disciplina, frequentemente vista como positiva pelos docentes e associada ao controle e à coerção. Defende-se a necessidade de práticas pedagógicas que garantam o acesso pleno ao conhecimento e promovam formas de disciplina não baseadas na coerção, contribuindo para a humanização dos sujeitos privados de liberdade.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Antirracismo; Currículo.

INCARCERATED KNOWLEDGE, DISCIPLINED STUDENTS: what science teachers say about education in contexts of deprivation of liberty

Abstract: This article argues that science education committed to an anti-racist perspective must more systematically incorporate the debate on education in contexts of deprivation of liberty. It is based on the understanding that the Brazilian prison system is structured by historical and social determinations marked by racism, which is reflected in the predominantly Black profile of the incarcerated population. Anchored in historical-critical pedagogy, the study investigates the conceptions of science teachers working in prison units through semi-structured interviews. The analysis identified two main axes: the “double emptying” of scientific content, resulting both from educational policies and from specific prison restrictions that lead to the suppression or adaptation of content considered dangerous; and the centrality of discipline, often viewed as positive by teachers and associated with control and coercion. The study argues for the need for pedagogical practices that ensure full access to knowledge and promote forms of discipline not based on coercion, contributing to the humanization of individuals deprived of liberty.

Keywords: Science Education; Anti-racism; Curriculum.

¹ Artigo baseado em uma dissertação de título: “*Não se pode ensinar sobre resistência*”: o que dizem os professores sobre o ensino de ciências em espaço de privação de liberdade escrita pela segunda autora do artigo

² Doutor em Ensino de Ciências pelo programa de Ensino, Filosofia e História da Ciência. Professor associado da Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino Concreto de Ciências (ENCONCIÊNCIAS). E-mail para contato: helioneto@ufba.br

³ Mestrado no programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail de contato: ingrid.s.andrade.94@gmail.com

CONOCIMIENTO ENCARCELADO, ESTUDIANTE DISCIPLINADO: lo que dicen los profesores de ciencias sobre la educación en contextos de privación de libertad

Resumen: Este artículo sostiene que una enseñanza de las ciencias comprometida con una perspectiva antirracista debe incorporar, de manera más sistemática, el debate sobre la educación en contextos de privación de libertad. Se parte de la comprensión de que el sistema penitenciario brasileño está estructurado por determinaciones históricas y sociales marcadas por el racismo, lo que se refleja en el perfil mayoritariamente negro de la población encarcelada. Anclado en la pedagogía histórico-crítica, el estudio investiga las concepciones de profesores de ciencias que trabajan en unidades penitenciarias, mediante entrevistas semiestructuradas. El análisis identificó dos ejes principales: el “doble vaciamiento” de los contenidos científicos, derivado tanto de las políticas educativas como de las restricciones propias del contexto carcelario, que conducen a la supresión o adaptación de contenidos considerados peligrosos; y la centralidad de la disciplina, frecuentemente valorada como positiva por los docentes y asociada al control y la coerción. Se defiende la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas que garanticen el acceso pleno al conocimiento y promuevan formas de disciplina no basadas en la coerción, contribuyendo a la humanización de las personas privadas de libertad.

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias; Antirracismo; Currículo.

Introdução: educação prisional como um eixo central para um ensino de ciências antirracista

Tem crescido, no ensino de ciências brasileiro, as produções sobre a educação antirracista. Sob a lente de diversas abordagens teórico-metodológicas (Santos, 2021; Magalhães, 2025), a defesa de um ensino de ciências da natureza que se coloca a favor do processo de uma formação humana livre das opressões, entre elas a de raça, é cada vez mais destacada. No entanto, não se verifica o mesmo crescimento quando se trata da educação prisional. O leitor poderia, então, perguntar: por que o debate sobre educação prisional estaria inserido na educação antirracista?

Ora, se levamos em consideração os dados nacionais e a história deste país, veremos que a maioria dos estudantes que hoje compõe a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em especial, a educação prisional, é negra. Das quase 900 mil pessoas presas hoje no sistema penitenciário brasileiro, quase 70% são pessoas pretas e pardas (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

Passos (2012, p. 17) declara que, apesar de muita resistência, a população negra foi excluída do sistema escolar desde a constituição do Estado brasileiro e demonstra, em seu texto, que:

A construção das desigualdades educacionais, quer seja no âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito, reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no perfil do público da EJA. Portanto, essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX.

Se nos detivermos no processo de constituição do sistema prisional brasileiro, veremos a herança escravocrata dessa instituição. Gonçalves (2021, p. 101) explica a existência de uma política de morte na segurança pública no país, que, desde o seu nascedouro, opera para punir e encarcerar pessoas pretas.

Ocupando de forma acintosa e dispendiosa a maior parte das vagas no sistema penitenciário, o negro consubstanciou sua imagem como a de uma ameaça constante. Na impossibilidade de apagá-lo da história, emergiu o mito de sua condição de risco à sociedade. E for nessa condição que o negro, criminalizado, periférico e à margem passou a ser figura central no sistema penal, e da violência punitiva, alçando à condição de alvo principal de políticas de segurança fundamentadas na ação repressora, policialesca e punitiva (Gonçalves, 2021, p. 101).

Portanto, no Brasil, falar de sistema carcerário é falar de uma política da classe dominante que, desde a abolição, tem medo de uma insurgência. A prisão é, portanto, um aparelho repressor do Estado, cuja função é seguir protegendo a propriedade privada e conter a população pobre, preta e periférica. Não se trata de um aparelho para a contenção de crimes, até porque eles continuam acontecendo dentro e fora do sistema prisional, mas de um instrumento ideológico de proteção da propriedade privada dos meios de produção, que serve para evitar revoltas e, ao mesmo tempo, desumaniza e massacra aqueles que ali estão.

Assim, defendemos a necessidade de um tratamento mais robusto do ensino de ciências para o sistema prisional, uma vez que se trata de lutar pela garantia de direitos a uma população à qual vem sendo negado o acesso aos processos formais educativos de qualidade desde a constituição do Estado brasileiro.

Apesar da sanha punitivista ainda presente em nosso país, que acredita que um apenado deve “apodrecer” na cadeia e que um mundo sem prisões é impossível, negando os estudos abolicionistas prisionais (Fernandes, 2025; Davis, 2023), entendemos que, mais do que nunca, devemos avançar no conhecimento de estratégias que promovam a luta em prol da humanização

de pessoas apenadas. Para isso, devemos conhecer a realidade do ensino de ciências nesses contextos, para, assim, atuarmos e pesquisarmos na direção da garantia de espaços educativos mais dignos enquanto as prisões ainda existirem.

Embora haja avanços e pesquisadores engajados na área da educação (Onofre, 2014; Aragão; Ziliani, 2019; Onofre; Caldas, 2022), que investigam a educação no sistema prisional, na área de ensino de ciências da natureza os estudos ainda são muito escassos, como atestam Costa e Massena (2022).

No sentido de contribuir para a redução dessa lacuna, o objetivo deste trabalho foi investigar o que dizem os professores que atuam dando aula de ciências no ensino prisional sobre sua prática pedagógica. Mesmo que tenhamos, em alguma medida, estudos que analisam concepções docentes (Onofre, 2009; Onofre, 2014; Lima; Mata; Massena, 2024), a análise que faremos se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria de base marxista que defende que a escola, mesmo na prisão, tem um papel na transformação dessa sociedade que tem o racismo como um dos pilares de sua construção.

A PHC, portanto, alinha-se aos princípios antirracistas que anunciamos no início do texto, e que certamente nos ajuda a enxergar novos elementos, ou até os mesmos elementos de outra maneira, à medida que ouvimos os professores de ciências.

No próximo tópico, trabalharemos alguns elementos da PHC que serão importantes para a nossa análise, focando na relação que essa perspectiva estabelece entre a função social da escola e o processo de transformação da sociedade, principalmente para pessoas privadas de liberdade.

Pedagogia histórico-crítica: uma teoria pedagógica para os marginalizados

No livro *Escola e democracia*, Saviani (2008) abre um debate ao perguntar qual o papel da escola para os sujeitos marginalizados. As respostas dadas até então pelas teorias da educação são duas:

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (Saviani, 2008, p. 3-4).

Para o primeiro grupo, o acesso à escola e à educação seria capaz de resolver os problemas sociais – uma ideia, diga-se de passagem, ainda bem presente nos discursos que colocam a escola como salvadora. Saviani (2008) chamou essas teorias de não críticas.

O segundo grupo, por sua vez, considera que a educação não seria capaz de resolver, por si só, os problemas da sociedade, pois entende que esse complexo sofre influência direta das mazelas sociais, sendo apenas mais uma instância reprodutora de violência e exclusão. Saviani (2008) chama essas teorias de crítico-reprodutivistas. Ele as considera críticas, pois reconhecem que a educação não está solta no esteio da história e sofre determinações sérias do modo de produção da vida e das relações sociais. Mas, ao mesmo tempo, o autor aponta que tais teorias percebem apenas a influência da sociedade na escola, mas não o contrário, ou seja, como a escola também influencia a sociedade, carecendo, assim, de dialética e história. Por isso, ele afirma que:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (Saviani, 2008, p. 52-53).

Essa teoria, que Saviani (2008) chama de pedagogia histórico-crítica, compreende que a escola cumpre seu papel de auxiliar na construção de uma sociedade sem classes e, por isso, sem marginalizados, na medida em que cumpre sua função política: a socialização do conhecimento. Ou seja, faz aquilo que lhe é específico: ensina à classe trabalhadora sobre o mundo natural, social, a arte e a filosofia. A PHC ensina sobre a realidade na relação com o mundo, que não se centra nem no aluno nem no professor, mas na ligação entre eles com a realidade.

Essa teoria pedagógica, não por acaso, estrutura seu trabalho didático-pedagógico a partir daquilo que ficou consagrado na área como a tríade forma-conteúdo-sujeito destinatário. O conteúdo é central na PHC, pois, como bem nos diz Saviani (2008), uma educação sem conteúdo é, no fim das contas, um arremedo, uma farsa. Os conteúdos escolares, no entanto,

não devem ser confundidos com um conjunto de assuntos sem sentido ou memorizados, mas como conteúdos concretos, dinâmicos e históricos – ferramentas psíquicas que, quando incorporadas, permitem que o estudante olhe para o mundo de um jeito diferente e seja capaz de atuar nele para transformá-lo.

Embora a área educacional tenha criado uma resistência à palavra “conteúdo” e à sua defesa, a PHC não cai nessa armadilha, pois, ao olhar para a história antiga e recente do Brasil, viu que, sempre que pôde, a classe dominante fez de tudo para retirar os conteúdos da escola, como no caso do Novo Ensino Médio (NEM). A reivindicação do conteúdo e da escola sempre foi uma defesa dos movimentos sociais e do movimento negro, como bem nos mostra Magalhães (2025). Sendo assim, alinhada a uma defesa intransigente da classe trabalhadora, a PHC não se furta de defender que a escola deve ser rica em conteúdo.

Mas, por óbvio, o conteúdo não pode se fazer sozinho. Numa perspectiva dialética, não há conteúdo sem forma, nem forma sem conteúdo. Não há como trabalhar o conhecimento com a classe trabalhadora sem pensar os melhores modos de vinculá-lo, reconhecendo as especificidades dos conhecimentos, dos sujeitos e dos recursos disponíveis. Eis a razão pela qual Saviani (2011, p. 65) afirma, quando o acusam de ter descuidado da forma, que:

[...] o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história; ou o melhor literato, o melhor escritor, não será necessariamente o melhor professor de português. E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. [...] Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

Por fim, a PHC advoga que, para realizar o trabalho docente na contracorrente deste sistema, deve-se conhecer o sujeito destinatário do processo educativo. Deve-se conhecer o sujeito concreto, considerando como aprende e se desenvolve, bem como o esteio histórico e sociológico de sua vivência e suas necessidades mediatas e imediatas. Trata-se de conhecer o estudante concreto como síntese de múltiplas determinações. Aqui, os conhecimentos

psicológicos, sociológicos, históricos e antropológicos comprometidos com a transformação do mundo são essenciais.

Entendemos que é importante destacar que, ao tratar da marginalidade, Saviani (2008, 2011) não estava tratando especificamente de pessoas em conflito com a lei. Desse modo, Francisco (2025), ao pesquisar a educação para jovens infratores a partir da PHC, defende que Saviani pensa o conceito de marginalidade como:

[...] a segregação entre indivíduos, resultado dos efeitos nocivos do sistema capitalista geradores de contradições sociais e de desigualdades econômicas e culturais que esta última expressa principalmente na forma de divisão entre saber popular e saber enciclopédico.

Depreende-se que a marginalização pode ser explicitada em termos teóricos, mas ela tem também uma dimensão ético-política muito prática, sobretudo na restrição de acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade, além de negar aos desafortunados as condições de apropriação dos elementos culturais essenciais para a produção da humanidade nas pessoas que vivem a exclusão cotidianamente (Francisco, 2025, p. 95).

No entanto, apesar da PHC não ser exclusivamente voltado para pessoas encarceradas, entendemos que esse conceito se aplica de modo preciso ao debate da educação no sistema prisional. A educação, nesse espaço, não tem a função de salvadora do sujeito apenado, mas também não significa que não há nada a ser feito quando esses sujeitos estão nas salas de aula. Significa que, considerando as especificidades do destinatário e as limitações da forma, devemos advogar por um conteúdo que ajude os sujeitos a compreender o mundo, a si mesmos e a organizar sua revolta e sua raiva na direção da transformação da sociedade.

Para isso, é necessário entender adequadamente esse espaço, seus conteúdos e suas formas, para que o trabalho seja realizado da melhor maneira possível, garantindo direitos a esses sujeitos que, costumeiramente, têm sido privados deles.

Aspectos metodológicos

O objetivo deste trabalho foi investigar o que dizem os professores de ciências que atuam em espaços de privação de liberdade sobre seu trabalho pedagógico. Para isso, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo propósito é compreender e interpretar a realidade social, levando em consideração o universo dos significados, bem como o conjunto de crenças, valores e atitudes das relações humanas (Minayo *et al.*, 2010).

O contato com um docente de ciências que aceitou participar da pesquisa ocorreu por conta de uma visita prévia a um complexo prisional da Bahia. Como a coleta ocorreu em 2020, durante a pandemia, as entrevistas não se restringiram à cidade de Salvador, sendo realizadas por meio de busca ativa em redes sociais e por contato com pessoas que conheciam professores que atuavam ou haviam atuado em sistemas prisionais.

Um professor que trabalhava em São Paulo aceitou participar e indicou outros dois professores de ciências. Além disso, entramos em contato com uma professora de Minas Gerais, que também trabalhava no sistema prisional e que conhecemos em um congresso online voltado ao tema da pesquisa.

Assim, a escolha dos participantes da pesquisa se deu pelo contato pessoal que já tínhamos com alguns professores que trabalhavam em sistemas prisionais e a partir da indicação desses mesmos docentes. Participaram, então, ao todo, cinco professores: três de São Paulo, uma da Bahia e uma de Minas Gerais, identificados por nomes fictícios – Marlon, Marcos, Elton, Júlia e Daniele.

Marlon, residente em São Paulo, é formado em matemática e pedagogia, leciona há 20 anos e atua há 12 no sistema prisional, ensinando química, física, matemática e biologia. Marcos, também de São Paulo e graduado em matemática, lecionou matemática e física por dois anos e meio em unidade prisional e atualmente atua em escola privada. Elton, residente em São Paulo e formado em química, atua no setor industrial, mas foi professor por 10 anos, sendo cinco deles no sistema prisional, onde ensinou química, física, matemática e biologia. Júlia, de Minas Gerais e formada em química, possui quatro anos de experiência docente, tendo atuado por dois no sistema prisional, e hoje trabalha em escola pública. Daniele, da Bahia e graduada em ciências biológicas, possui 30 anos de docência, atua há nove no sistema prisional e leciona biologia no ensino médio e ciências no ensino fundamental.

Entendemos que o número de docentes ainda é pequeno para se considerar um critério de saturação qualitativa dos dados. Porém, compreendemos também que, numa pesquisa qualitativa, a presença e a resposta qualificada desses sujeitos já podem ajudar no processo interpretativo da realidade, oferecendo ferramentas analíticas que, obviamente, devem ser testadas e colocadas à prova com um número maior de professores e em mais regiões do país.

Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, uma ferramenta

amplamente aplicada para estimular a produção de opiniões e concepções dos participantes (Creswell, 2010). A entrevista consiste em uma relação entre duas ou mais pessoas, na qual a compreensão da realidade social ocorre por meio dos discursos dos sujeitos, de suas percepções e/ou maneiras de compreender o mundo. Assim, os significados e sentidos atribuídos pelos participantes ao problema investigado são fundamentais para que o pesquisador compreenda a realidade que pretende estudar e na qual o entrevistado está inserido (Fraser; Gondim, 2004). Esse tipo de abordagem possibilita maior flexibilidade na condução da entrevista, permitindo ajustes de acordo com as necessidades que surgem ao longo do processo (Fraser; Gondim, 2004).

Assim, um extenso roteiro de entrevista foi elaborado.⁴ Optamos por dividir a coleta em dois momentos pelos seguintes motivos: a) evitar que a entrevista se tornasse excessivamente longa, o que poderia causar desgaste ao participante e comprometer a qualidade dos dados produzidos; e b) possibilitar a análise prévia da primeira entrevista e, com base nos dados coletados, acrescentar novas questões, se necessário, em um segundo roteiro.

Na primeira sessão, foram abordados os seguintes pontos: a) o dia a dia do professor na escola; b) as diferenças entre o ensino em escolas dentro e fora do sistema prisional; c) as especificidades do ensino de ciências naturais em relação a outras disciplinas; d) os desafios e possibilidades no ensino de ciências; e) os limites da atuação profissional dentro do sistema prisional; e f) as estratégias utilizadas para facilitar o ensino.

O segundo encontro, por sua vez, foi importante para que o pesquisador pudesse esclarecer dúvidas sobre questões pouco aprofundadas anteriormente e formular novas perguntas, com o objetivo de detalhar aspectos essenciais do estudo. Além disso, foram abordados temas como: a) a importância do ensino de ciências no sistema prisional; b) a percepção que o professor tem de si mesmo enquanto profissional da educação; c) a formação continuada; e d) o comportamento dos alunos em sala de aula, considerando o nível de interesse e comprometimento.

Ademais, todas as entrevistas foram realizadas de forma online, por meio de chamadas de vídeo via aplicativo WhatsApp, com duração média de 60 minutos. Antes do início, os

⁴ O roteiro de entrevista está disponível em: https://docs.google.com/document/d/1LUTdMpuUDvdg7izrRANqHk3irj3xtD97Vf47Bj_p6tc/edit?usp=sharing.

participantes foram orientados sobre os procedimentos adotados e incentivados a falar livremente, relatando, na medida do possível, suas experiências em relação às questões propostas. Também foi apresentado a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a partir do qual se deu início às entrevistas.

Para o registro, optamos pelo uso de gravador de áudio. Após a gravação, realizamos a transcrição dos dados utilizando o aplicativo Express Scribe Transcription Software, que possibilita, de forma alternada, ouvir o áudio e realizar a digitação. Em seguida, o material transcrito foi submetido à análise.

Tomando a PHC como referência, a análise foi realizada buscando agrupar as concepções apresentadas pelos professores em enunciados que permitissem compreender categorias pedagógicas, como forma-conteúdo e o sujeito a quem se destina o processo educativo. Para isso, buscamos identificar evidências comuns nas falas que, quando aproximadas, contribuíssem para a construção de categorias analíticas capazes de explicar o fenômeno investigado para além da descrição dos discursos dos docentes.

As categorias, assim, constituíram-se como sínteses das falas que, de algum modo, se repetiam entre os professores quando tratavam da temática da forma e conteúdo, tendo a PHC como referência para essa síntese. Essas categorias serão apresentadas na seção de resultados, articulando-se aos aspectos teóricos que fundamentam este estudo. Em função dos limites de espaço do artigo, optamos por trabalhar com duas categorias que se mostraram mais relevantes à luz da PHC: uma relacionada aos conteúdos de ciências nas aulas e outra referente à questão da disciplina dos estudantes.

Resultados e Discussões

Conteúdos encarcerados: o duplo esvaziamento das aulas de ciências

Como já defendemos neste texto, o conteúdo é um elemento central para a PHC, uma vez que frequentemente é negado à classe trabalhadora como um direito. Tal negação ocorre tanto por meio de políticas públicas, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (Siqueira, 2022), quanto de práticas escolares que transformam a escola em um espaço voltado para múltiplas finalidades, exceto a apropriação do legado

produzido pela humanidade nos campos da filosofia, das artes e das ciências.

Diante disso, analisamos, a partir dos dados coletados, como os professores trabalhavam com os conteúdos e quais orientações recebiam ao longo de sua trajetória no ensino em espaços prisionais. Vejamos algumas falas:

Júlia: *Depois ele [diretor] chamou em particular e disse “Olha, eu queria conversar com você, justamente por ser professora de química”. Aí eu falei “Han?”. Aí ele foi e conversou dessa questão que ele falou que era pra ficar muito atento, que ele entende essa necessidade da curiosidade do estudante procurar, de perguntar, de querer saber... “Ah, vou misturar o que com o que. Se eu colocar isso naquilo dá fogo? Dá bomba?”. Sabe, assim, essas conversas que a gente escuta no ensino regular, por exemplo, os meninos sempre têm essa questão de “Ah, química dá pra fazer bomba”.*

Marlon: *Ah, a gente, assim, ó, a gente já recebeu orientação, então, tem todo cronograma pra ser seguido. Os professores novos, os novatos, eles têm meio que, assim, se adaptar, mas para os professores antigos já é normal.*

Portanto, visamos compreender quais são os conteúdos que passam por essas restrições, o porquê e como os entrevistados justificam isso.

Marlon: *O maior problema se chama química e biologia. Por quê? É o processo que eles querem aprender e aperfeiçoar, e tem coisa que eu tomo esse cuidado de não passar. “Ah, mas eu quero aprender”. Filho, eu não posso, minha ética diz que não posso passar tais conteúdos. “Por quê?”. Porque, assim, ó, eu vou ensinar a eles o processo de destilação? Não, mas eu posso falar que tem as usinas de açúcar e álcool, toda a história desde o plantio até a colheita...*

Júlia: *Alertou assim... “Tenha alguns cuidados nas falas, no que que você vai trazer, no que você vai sugerir, porque eles vão perguntar”. E aí a gente tem que ter esse jogo de cintura, né, porque a gente não pode deixar de responder, né, essas perguntas, mas, tem que ter esse cuidado, principalmente para professora de química.*

Ao serem questionados sobre essas limitações, os professores Marlon e Júlia relataram o seguinte:

Marlon: *Tem conteúdo que não é muito bom passar... Fermentação [por exemplo], pra quê que eles vão... É, motivo, porque não passar, isso daí assim, fermentação? Ué, com o que eles recebem lá, eles podem fazer fermentação e produzir álcool... O que é meio difícil, mas eles conseguem fazer isso daí também, tem muitas restrições à alimentação.*

Júlia: Assim, eu acho que eu nunca tive tanto cuidado na fala de quando eu tava lá, sabe? E eu lembro que, eu acho que era, alguma coisa... Eu acho que era ácido e base. A gente tava falando alguma coisa de reação, acidez, basicidade, alguma coisa assim, e aí, eu lembro que era da reação do NaOH, e aí, eu tinha falado no intuito de alertar, de tomar cuidado. Eu disse “Ó, gente, queima né, às vezes, a gente fica muito preocupado com ácido, tem toda essa situação, mas base também pode ser tão forte quanto. E aí, é perigoso porque, né, a gente usa pra fazer sabão e tal, tem que ter muito cuidado”. E aí eu lembro que um perguntou, falou assim “Não, mas queima mesmo, professora?”. Na hora eu já pensei “Caramba, o que foi que eu falei...”. (risada) Aí, sério, passou um monte de coisa na minha cabeça, que vão jogar soda cáustica em alguém, não sei...

De acordo com os professores entrevistados, o ensino de determinados conteúdos pode acarretar consequências e riscos. No relato da professora Júlia, por exemplo, observamos a presença de receio em sua fala:

Júlia: E aí, eu lembro, né, lembro dele falar “Tome cuidado, porque se eles falarem uma coisa dessa, certamente, eles vão fazer. [Por exemplo] ‘Ah, dá pra fazer bomba?’. E você falar ‘Dá’, eles vão procurar um jeito de fazer, né”. Então, ele alertou muito disso, sabe?

[...]

Júlia: Sim, assim, não que os outros da [escola] regular também não vá fazer, né, mas o risco, realmente... Eu tô passando conhecimento, né... Bom ou ruim, mas dada ao histórico, né, eu tinha um pouco de receio.

[...]

Júlia: Talvez as consequências do quê que eu estou ensinando e consequência do que ele vai fazer com esse conhecimento que eu tô passando.

Na entrevista, o professor Marlon é questionado se existe algum outro conteúdo que ele não pode ensinar para os alunos:

Marlon: Física tem aquela parte de eletricidade. Por quê? Porque eles usam fio pra fazer resistência. Sabe aquele arame do pão? Aquele arame lá do pão de forma? Aquele arame lá eles usam pra resistência.

Pesquisadora: Pra fazer resistência?

Marlon: É, pra esquentar água, esquentar alguma coisa.

Pesquisadora: E pode?

Marlon: Não, pode não.

Pesquisadora: Aí você ensina esse conteúdo?

Marlon: Não, de jeito nenhum.

Pesquisadora: Qual seria o conteúdo mesmo? [...]

Marlon: Eletricidade. A parte de eletricidade, 3º ano do ensino médio.

Pesquisadora: Então, você não pode ensinar eletricidade?

Marlon: Ah, assim, ó, falar, eu falo tudo isso daí, mas assim, ó, resistência e funcionamento, dá não, hein.

A análise desses trechos aponta dois caminhos relevantes, que se articulam às categorias deste estudo. O primeiro reforça uma ideia central da PHC: a de que os conteúdos possuem força material, na medida em que, ao aprenderem concretamente os conhecimentos científicos, os estudantes podem mobilizá-los em função de seus interesses, inclusive no contexto do cárcere. O segundo será discutido mais adiante.

Para além desse aspecto, destacamos outros dois elementos cruciais que merecem análise. O primeiro diz respeito à concepção de que, ao ser apenada, a pessoa não tem plenamente garantido seu direito aos conteúdos educativos, uma vez que estes passam a ser vistos como suspeitos e potencialmente perigosos. O sujeito privado de liberdade, mesmo quando tem acesso à escola, depara-se com conteúdos também “encarcerados”, interditados sob a justificativa de que poderiam ser utilizados para a prática de infrações. Temas como fermentação, resistência elétrica, ácidos e bases são, assim, interditados juntamente com os próprios sujeitos.

Tal situação nos parece problemática, não porque desconsideremos que esses conhecimentos possam, de fato, ser mobilizados para usos diversos, inclusive perigosos, mas porque se institui uma tutela explícita sobre o uso do conhecimento científico quando se trata de pessoas em privação de liberdade. Trata-se de uma forma de censura curricular que limita o acesso ao conhecimento sistematizado e impede o desenvolvimento da autonomia conceitual dos sujeitos.

Se, conforme apontado na literatura da PHC, os conteúdos já são historicamente negados à classe trabalhadora em função de interesses de classe, no contexto do cárcere ocorre um novo processo de negação. Nesse caso, não se trata apenas de um currículo oficial hegemônico negando acesso ao conhecimento científico, mas de uma lógica que associa esses sujeitos, em sua maioria racializados, à periculosidade, presumindo que utilizarão o conhecimento científico para fins ilícitos. Tal dinâmica revela a incidência do racismo na seleção dos conteúdos escolares, produzindo um duplo esvaziamento formativo daqueles que já se encontram em condição de marginalização.

O segundo elemento refere-se ao fato de que já existem, na literatura (Vasquez, 2012), análises que evidenciam que pessoas privadas de liberdade utilizam, de forma espontânea, processos como destilação para produção de álcool e resistência elétrica para aquecimento de

materiais. Esse dado, longe de justificar a supressão desses conteúdos, reforça a importância de abordá-los no ensino de ciências no sistema prisional, explicitando os riscos e potencialidades do uso desses procedimentos, especialmente quando realizados com materiais improvisados no cárcere.

A defesa, portanto, não se limita à valorização de conteúdos presentes no cotidiano carcerário, mas implica promover um debate que atribua concretude aos conceitos científicos, articulando o conhecimento cotidiano ao conhecimento sistematizado, de modo a ressignificá-los e possibilitar aos sujeitos uma maior compreensão e condução de suas próprias vidas.

Educando para o controle: reiterando a face visível da disciplina no presídio

Passamos, então, ao trabalho com a segunda categoria, que trata da análise do que os professores pensam sobre os aspectos relacionados aos estudantes no processo educativo prisional. A disciplina foi um ponto recorrente na fala dos docentes entrevistados e é sobre ela que vamos nos debruçar neste momento.

É extenso, e pouco inovador, o debate sobre a disciplina nos presídios. Há uma longa tradição foucaultiana que a evidencia como elemento central na produção de corpos dóceis. Foucault (1999, p. 135) afirma:

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficiência que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Esses elementos disciplinares compõem um conjunto de instituições, e, numa escola dentro do sistema prisional, isso não seria diferente. Logo, já era esperado que a disciplina fosse um tema recorrente na fala dos entrevistados.

Os participantes relatam que algumas atitudes dos alunos, nesse contexto, podem ser compreendidas como indisciplina. No entanto, apesar de situações pontuais, consideram que se tratava de um ambiente relativamente tranquilo e que a relação com os alunos, embora marcada por contratempos, era, em geral, positiva.

O professor Marlon relatou um pouco sobre como se estabelecia sua relação com os alunos:

Marlon: *Com aluno não tem problema... Um ou outro vai dar dor de cabeça? Vai, vai sim, mas a grande maioria não.*

Pesquisadora: *Então, você tinha uma relação tranquila com os alunos?*

Marlon: *É... Assim, o comportamento deles segue um padrão, segue um padrão que é simples, você não pode deixar ele solto, senão eles aprontam. Você não precisa gritar. Eu não grito. Não, não, não. Que gritar não atrai atenção, então, não pode. Com jeito, você pede pra um, pede pra outro, e, com isso, você vai sempre controlando.*

Assim, apesar da ocorrência de situações de indisciplina, os professores consideram saber lidar com determinados comportamentos considerados indesejados. O professor Elton, por exemplo, relata uma situação em que pôde contar com o apoio de agentes penitenciários para lidar com um aluno:

Pesquisadora: *Você já chegou a fazer isso? Chegou a reclamar de algum aluno?*

Elton: *Não. Teve uma vez que o aluno começou a querer... Eu estava passando matéria, passei a matéria e tal, apaguei a lousa. Normal. Aí, passei mais uma lousa de matéria. Aí, nós tínhamos... Parece que era quatro aulas na mesma sala. Aí, no momento que eu apaguei a lousa e fui continuar a matéria... Aí, ele começou a retar "Ah, seu professor, vai ficar passando um monte de matéria pra gente". Aí eu também, que já não estava num dia bom, falei assim "Olha, eu sou pago pra trabalhar, e meu trabalho é dar aula. Então, eu não sei vir aqui ficar lendo um texto e dizer pra vocês 'Ó, lê aí qualquer coisa'. Não, eu vim pra dar aula e eu vou dar aula. Agora, se você tiver incomodado, a porta está aberta, pode sair, fique à vontade". Aí ele "Não, é que a gente já está cansado". Eu disse "Ó, cara, você não é obrigado a vir assistir a aula, então, da próxima vez, não vem, fica lá". Aí beleza, ficou piano. Mas, se eu chegasse pro carcereiro e falasse pro carcereiro... Se eu chegasse e falasse pro guarda assim "Ó, tal aluno falou isso, isso, isso, e isso, pra mim". Ele não voltava na aula, entendeu? Aí ele já ia perder algumas regalias, já muda de bloco. Aí ele perdeu tal regalia, aí ele vai pro bloco tal, que era o bloco de quem não tem tal coisa. Então, era assim. Aí no outro dia, o aluno veio e disse "Ó, professor, eu gostaria de pedir desculpa e tal pelo que eu falei, eu também não estava muito bem". Aí eu falei "Não, cara, de boa, fica sossegado, não tem problema nenhum, não". Mesmo porque repreender o cara não fazia sentido pra mim. Então eu falei lá "Está aberta a porta, e aí, qualquer coisa, você fica à vontade, você vaza e um abraço". Mas assim, foi o único.*

Nesse caso, uma das formas de lidar com a situação seria acionar um agente penitenciário. No entanto, o professor Elton reconhece que existe a possibilidade de que os estudantes não retornem à aula caso isso ocorra. Diante disso, ele opta por apenas advertir o aluno, lembrando que sua permanência é voluntária, ou seja, caso não tenha interesse em assistir

à aula naquele momento, não é obrigado a permanecer.

Elton também identifica diferenças no comportamento entre alunos oriundos de escolas regulares e aqueles que frequentam o sistema prisional. Ao relatar sua experiência docente, ele explica como se posicionava ao iniciar suas atividades em uma escola, seja ela situada dentro ou fora do sistema prisional. Segundo o professor, em escolas regulares, quando um aluno atrapalhava a aula, ele solicitava que se retirasse da sala.

***Elton:** A partir do momento que eu começar a explicar a matéria que está na lousa, eu quero silêncio absoluto. Enquanto eu tiver passando uma matéria na lousa, você pode conversar com seu amigo, você pode mexer no seu celular, você pode dormir, fique à vontade. Agora, na hora que eu abrir a boca, é todo mundo silêncio. Se alguém me atrapalhar, eu vou botar pra fora. Vou avisar a primeira vez, depois eu vou botar pra fora. E não vale dizer “Ah, professor, eu vou ficar quieto”. Não! Não, vai ter nada disso, vai pra fora pronto e acabou.*

A mesma atitude era adotada no presídio. Porém, de acordo com ele, lá não havia a parte de colocar o aluno para fora da sala de aula. O professor era um pouco mais maleável.

***Elton:** Essa parte aí, que eu estava falando que eu me apresentava, era tanto na escola regular quanto no presídio. Mas lá no presídio, essa parte aí, de mandar pra fora, não tem.*

Nas escolas inseridas no sistema prisional, de acordo com o relato do professor Elton, a intolerância à indisciplina é maior do que nas escolas regulares. Há punições para os alunos que não seguem determinados padrões de comportamento. Entre elas, podemos citar a perda da vaga na escola, o encaminhamento à solitária ou a mudança de bloco, o que implica a renúncia a certas “regalias”, conforme denomina o professor:

***Elton:** Lá no presídio funciona da seguinte forma, se o professor fizer meia queixa de qualquer um lá, esse aluno não volta mais pra aula, esse aluno não pode estudar. É como se ele fosse levado para a solitária. Então... Lá eles chamam a solitária de pote. Então, vai pro pote. Então, assim, se um aluno tivesse atrapalhando e eu falasse assim para o aluno “Ó, chega hein”, e o aluno continuasse, e eu chegasse para o guarda que estava na porta e falasse “Aquele aluno está atrapalhando”, ele não voltava mais. Ele perde regalias, perde um monte de coisa.*

O ambiente prisional pune a indisciplina de forma distinta das escolas regulares. Qualquer queixa do professor pode acarretar efeitos significativos para o estudante. Por essa

razão, na percepção dos docentes, os alunos tendem a permanecer mais disciplinados.

Além disso, é recorrente, entre os professores entrevistados, o relato de um clima de insegurança. Paradoxalmente, consideram que essa sensação é maior na experiência de lecionar em escolas regulares do que em escolas localizadas no sistema prisional, uma vez que, nestas, os alunos demonstram maior respeito em relação aos docentes.

Elton: *Respeito é maior lá dentro [do presídio]. É porque, assim, nos anos que eu dei aula fora do presídio tiveram alguns alunos que quiseram me bater. Então, tipo assim, eu sou uma pessoa um pouquinho forte e quando eu estava na sexta série no ensino regular um aluno da sexta série que veio me peitar.*

Pesquisadora: *No presídio não rola uma dessa, né? Não precisa, não rola uma dessa.*

Elton: *Não, não. Não, às vezes, era caso de conversa mesmo. Teve uma vez no feminino. Teve aquela vez do rapaz lá que eu comentei com você também, mas nada demais, nada demais.*

Pesquisadora: *Mas nada nesse nível de pegar o extintor pra te bater, né?*

Elton: *Não, não. Era como eu estava falando, é muito mais seguro dar aula no presídio do que fora do presídio, muito mais tranquilo.*

O relato do professor Elton se assemelha ao da professora Daniele. Algumas experiências em escolares regulares fizeram com que sentimentos de medo e de insegurança fossem despertados nela. Daniele acredita que trabalhar no sistema prisional é mais tranquilo:

Daniele: *Então, não é difícil pra quem tem uma experiência como eu tive, que eu ensinei em colégios horríveis, horríveis. Teve um colégio no [bairro de Salvador] que eu nunca vi tanto marginal junto. A diretora ficava trancada na sala dela com ar-condicionado e deixava o pau acabar, tava nem aí, entendeu? É horrível, você não é capaz de entender. Você tem que ter muito jogo de cintura. Então, eu passei situações terríveis. Então, pra mim, isso tudo foi um aprendizado. Quando eu cheguei lá [no presídio], pra mim foi tranquilo.*

Pesquisadora: *Já tava acostumada com situações piores, né?*

Daniele: *Acostumada com muita coisa, entendeu? Lá você tem que se acostumar com a forma de entrar, você não pode levar certas coisas, a forma de falar, você tem que... Entendeu? Mas é uma coisa que... [É] muito tranquilo, em vista de tudo que eu vivi.*

Ao longo da experiência de Daniele, podemos perceber que, apesar do ambiente prisional oferecer certos riscos de segurança, ele é relatado como mais tranquilo para o professor ensinar do que algumas escolas regulares. Muito dessa tranquilidade é originária da clara hierarquia existente na instituição.

Daniele: *Ali dentro do presídio existe uma hierarquia, manda quem pode, obedece quem tem juízo. Então, lá eles se comportam, eles não podem fazer o que eles querem, existe todo um contexto. Agora, por exemplo, se tiver tendo qualquer problema lá, eles mandam a gente ir embora, pede pra gente sair, entendeu? “Ó, professora, alguém tá chamando... A direção”. Inventam. Eles dizem “Vai ter uma reunião aqui”. Eles mesmo, os monitores mesmo mandam a gente sair. Então, a gente lá é muito mais protegido, não vou dizer a você que não tem risco.*

Pesquisadora: *Sim, eu imagino que tenha.*

Daniele: *Tem risco, pode haver uma rebelião e vai sobrar pra gente. Eu posso ser... Chegar lá, matar, morrer, como já aconteceu [com] pessoas, né. Teve uma assistente social mesmo que foi... Foi morta por um aluno. Um menino do CAASA, né. Adolescente que se apaixonou. Então, a gente tem... A gente corre um risco, entendeu? Agora, em termo de trabalho, a gente trabalha com muito mais tranquilidade até. Você tem que estar atenta, mas você trabalha com muita tranquilidade, com muito respeito. Eles lhe respeitam.*

Por conseguinte, depois de relatar que o comportamento dos alunos era tranquilo, ao ser questionado sobre as principais diferenças entre ensinar dentro e fora do presídio, o professor Marlon fala um pouco sobre a sua experiência:

Pesquisadora: *Me diga uma coisa, quais as diferenças entre... Principalmente você que ensinou dentro e fora do presídio durante muito tempo. Quais as principais diferenças entre ensinar dentro e fora do presídio?*

Marlon: *Disciplina, o termo é esse, disciplina. A disciplina que eles têm dentro da prisão é uma, funciona. Fora, que é escola normal, [é] péssimo, é besteira por nada.*

Pesquisadora: *Então, a principal diferença é a disciplina, né?*

Marlon: *Isso, lá dentro funciona, e fora não.*

Analisando esses dados à luz da PHC, alguns elementos chamam a atenção. A ideia de uma sala de aula controlada por um ambiente carcerário parece causar pouco incômodo aos professores entrevistados. A disciplina é frequentemente associada ao silêncio, à cópia de textos, à garantia da integridade física do docente e à possibilidade de os estudantes sofrerem consequências punitivas por seus atos. Nesse contexto, a disciplina assume um caráter reacionário, sendo compreendida como um instrumento de poder que assegura o andamento da aula sem intercorrências. Justificativas semelhantes são encontradas nas defesas das escolas cívico-militares (Alves; Ferreira, 2020; Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019), nas quais se sustenta a ideia de que a ordem e o respeito aos professores são garantidos pelo medo da punição.

É interessante observar que, mais uma vez, a marca de classe se faz presente nas concepções sobre escolarização. Para a classe burguesa, as escolas tendem a defender, desde a

educação infantil, o direito à escolha, a liberdade criativa e a valorização de múltiplos conhecimentos e das dimensões emocionais⁵. Já para a classe trabalhadora, predominam propostas marcadas pela presença da vigilância, do controle e de uma disciplina baseada na coação e no medo.

No entanto, para a PHC, a disciplina não possui, em si mesma, um caráter negativo. Saviani (2008) defende, de forma enfática, a necessidade da disciplina para o estudo, entendida como uma condição reconhecida pela própria classe trabalhadora.

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; **consequentemente, tem uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina.** É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira. E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (Saviani, 2008, p. 40).

A análise dessa citação revela um aspecto importante da PHC: também é papel da docência atuar para que os estudantes queiram aprender. Não se trata de impor o aprendizado pela força ou pelo medo, mas de criar condições para que os estudantes desejem se engajar no processo educativo. Destacamos, portanto, que a disciplina almejada na PHC depende de que os sujeitos do processo educativo se reconheçam como sujeitos da aprendizagem e façam escolhas conscientes no sentido de se manterem atentos, participarem, questionarem e dialogarem com o docente. De acordo com Parrat-Dayán (2008, p. 17), “a disciplina é um problema do professor e não de alguém que aparece com uma função de controle. A disciplina faz parte da vida na escola”.

Se, na escola fora dos muros, a construção de uma outra relação com a disciplina já se mostra importante, no contexto das escolas prisionais essa tarefa se torna ainda mais necessária,

⁵ Apesar do anúncio, a maior parte das escolas da elite não cumpre esse objetivo. Segue produzindo jovens preconceituosos, que são bons em responder questões de vestibular, mas pouco humanizados. Destacamos isso para que, sob hipótese alguma, tomemos a escola burguesa como modelo de escolarização. O que destacamos aqui é que nem mesmo no discurso a escola burguesa quer se assemelhar à escola dos estudantes da classe trabalhadora.

devendo estar articulada a maiores graus de liberdade. No processo pedagógico voltado às pessoas privadas de liberdade, é fundamental ampliar a compreensão de que é possível ser disciplinado sem que isso se dê por meio de controle externo e violento, forma de regulação com a qual esses sujeitos já convivem cotidianamente no ambiente prisional.

Nesse sentido, é possível refletir a partir de um exemplo apresentado por Saviani (2011), no texto *Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica*. O autor relata uma experiência em sala de aula que corrobora a discussão aqui desenvolvida. Sua orientação pedagógica tinha como princípio a articulação entre liberdade e responsabilidade. Desde o início, explicava aos estudantes como se organizariam as aulas, incluindo temas, procedimentos e atividades, assegurando-lhes a liberdade de seguir ou não tais orientações. No entanto, cada estudante deveria assumir as consequências de suas escolhas. Assim, aquele que optasse por não assistir às aulas, por exemplo, lidaria com os efeitos dessa decisão, como possíveis dificuldades de aprendizagem e desempenho insatisfatório nas avaliações.

Em sua experiência, Saviani (2011) relata ter atuado em uma escola localizada na periferia, na qual foi respeitado pelos alunos e conseguiu desenvolver sua proposta pedagógica de forma satisfatória. Entretanto, ao lecionar em uma escola privada, frequentada por estudantes de outra condição social, encontrou maior resistência, sendo necessário afirmar sua autoridade docente de maneira mais incisiva. A partir dessa postura, as aulas passaram a se desenvolver de forma mais produtiva.

Com base nessa experiência, o autor conclui o seguinte:

Em síntese, pareceu-me que os alunos da periferia, cujas condições sociais **impunham uma vida mais de restrições e imposições do que de opções; mais de deveres do que de direitos, com obrigações que, se não cumpridas, acarretavam consequências muito concretas, esses alunos valorizavam extremamente minha proposta pedagógica**. Já as meninas do Sion, cuja situação social, ao contrário, propiciava mais opções que imposições; mais direitos do que deveres, não estando as transgressões às normas vigentes sujeitas a consequências mais graves, essas alunas deram de ombro para o encaminhamento pedagógico por mim utilizado no início das aulas. Bastou, entretanto, eu “virar a mesa” mostrando-lhes que eu estava levando a sério o meu papel de professor para que elas passem a me respeitar, instaurando comigo uma relação pedagógica estimulante e produtiva. Concluí, então, que o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências pela vida dos próprios alunos. **Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de pantear aquilo que a experiência da vida dos alunos esconde** (Saviani, 2011, p. 201-202, grifo nosso).

Saviani (2011) defende, assim, que a escola precisa apresentar ao estudante não a face visível da luta, mas sua face oculta. Isso significa que, em escolas situadas no sistema prisional, as opções pedagógicas devem contemplar alguma margem de liberdade, a possibilidade de conflitos e a abertura para debates que, por vezes, podem ser desconfortáveis. Tais elementos são fundamentais para que os estudantes compreendam que é possível construir formas de disciplina que não se baseiem exclusivamente em um agente externo de controle.

Evidentemente, essa não é uma tarefa trivial. No entanto, se não avançarmos nessa direção, corremos o risco de reforçar a ideia, presente nas falas dos professores entrevistados, de que todas as escolas devem funcionar à semelhança de instituições prisionais, marcadas pelo controle, pelo silêncio e por punições severas diante de qualquer manifestação de discordância ou debate por parte dos estudantes.

Sem essa problematização, acabamos por legitimar a defesa de uma educação destinada à classe trabalhadora que toma como referência, de forma acrítica, os aspectos mais problemáticos da educação em contextos prisionais, especialmente aqueles relacionados ao controle cotidiano baseado no medo, que se configura como uma de suas expressões hegemônicas.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, defendemos que um ensino de ciências que se pretenda antirracista precisa, com urgência, dedicar maior atenção às pesquisas em educação de jovens e adultos e aos debates sobre a educação em sistemas prisionais. Isso se justifica pelo fato de que, em razão do modo de organização e produção de nossa sociedade, tanto os sistemas educativos quanto os penitenciários possuem bases estruturalmente racistas. Entendemos que, apesar de existirem produções pontuais, essa ainda é uma lacuna na PHC como um todo, especialmente no campo do ensino de ciências.

Diante dessa lacuna, este texto buscou dar um pequeno passo no sentido de ouvir professores de ciências que atuam em instituições de privação de liberdade, analisando seus relatos a partir do referencial histórico-crítico. Tomando como categorias de análise *Conteúdos encarcerados: o duplo esvaziamento das aulas de ciências e Educando para o controle: reiterando a face visível da disciplina no presídio*, observamos que, seja por imposições

institucionais formais, seja por processos de autocensura, determinados conteúdos científicos deixam de ser ensinados por serem considerados perigosos. Isso impede o acesso dos estudantes ao conhecimento de maneira duplicada, uma vez que eles já são impactados por políticas curriculares hegemônicas que esvaziam o conteúdo escolar e, adicionalmente, têm seu acesso restringido pela ideia de que certos conhecimentos não lhes devem ser disponibilizados.

Também identificamos que os professores de ciências entrevistados tendem a ser, em certa medida, seduzidos pela ideia de que a disciplina no contexto prisional torna o ambiente mais favorável ao ensino. Essa concepção foi problematizada ao longo do texto, a partir da defesa de que a escola, ancorada na PHC, deve construir formas de disciplina distintas daquelas já impostas ao sujeito no cárcere.

Reconhecemos que ainda há muito a avançar, seja na análise das formas pedagógicas, seja na investigação mais aprofundada das práticas docentes, bem como na escuta dos estudantes privados de liberdade. Consideramos que o aprofundamento dos estudos sobre o sistema prisional pode contribuir para a compreensão de suas contradições, tensões e fissuras, em um espaço que, longe de ter como finalidade a reabilitação, frequentemente opera na lógica de destruição dos sujeitos, conforme apontam estudos do campo do abolicionismo penal (Davis, 2023).

Não pretendemos, com este trabalho, sustentar que a escola seja capaz de resolver as contradições do sistema prisional, tampouco aderimos à perspectiva simplista de que “escolas cheias, cadeias vazias”, como se o problema do crime pudesse ser reduzido à ausência de educação. Compreendemos que o sistema prisional é estruturado por relações de classe e de raça, e que sua superação não se dará exclusivamente pela via educacional. Ainda assim, entendemos que, como parte de um complexo social mais amplo, a escola e o ensino de ciências, em sua concretude nesse espaço, podem contribuir para que os estudantes ampliem sua compreensão da realidade.

Por fim, esperamos que este artigo represente um passo na direção da construção de uma sociedade em que a propriedade privada seja superada, as formas escolares sejam radicalmente transformadas e as instituições prisionais deixem de existir, tal como está anunciado no horizonte da PHC.

Referências

ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O processo de militarização de uma escola estadual pública de Goiás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e0224778, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Z3X4pvpXqc4kGq6vnQbv6ts/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2026.

ARAGÃO, Ariane Martins; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Celas e salas: a recente produção acadêmica sobre educação escolar na prisão (2003-2017). **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 149-165, 2019. Disponível em

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12632>. Acesso em: 22 mar. 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

COSTA, Joilma Cordeiro; MASSENA, Elisa Prestes. Uma revisão sobre a educação prisional no Brasil: O que (não) há sobre o ensino de Ciências. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 77-94, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/62093>. Acesso em 02 jun. 2026

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2023.

FERNANDES, Bráulio da Silva. **A influência da propriedade privada na construção da norma jurídica penal: uma perspectiva crítica abolicionista**. São Paulo: Editora Dialética, 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 22 mar. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANCISCO, Julio Cesar. **Pedagogia socialista: contribuições para a formação de jovens infratores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2025.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2026.

GONÇALVES, Fábio dos Santos. **A política da morte: questão racial e segurança pública no**

Brasil recente. Andradina, SP: Meraki, 2021.

LIMA, Adriana Oliveira; MATA, Gabriel Adonai do Nascimento; MASSENA, Elisa Prestes. Perspectivas de um curso de formação de professores de Ciências no contexto prisional. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 9, e024017, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1781>. Acesso em: 22 mar. 2026.

MAGALHÃES, Pedro. **Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química: primeiras incinerações**. Salvador: EDUFBA, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 227–244, 2009. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/836>. Acesso em: 22 mar. 2026.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. Enlaçamentos e propostas para pensar a educação em espaços de restrição e privação de liberdade. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 28, p. 11–22, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/11541>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/323>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 667-688, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/95957/55502>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SANTOS, Paloma Nascimento dos. Quem (ou o que se) produz sobre relações étnico-raciais e ensino de química? Apontamentos para um futuro. **Scientia Naturalis**, Belém, v. 3, p. 1604-1616, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/issue/view/227>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SIQUEIRA, Rafael Moreira. **Currículo e políticas curriculares na perspectiva histórico-crítica**: ensino médio e química em análise. Curitiba: Appris, 2022.

VASQUEZ, Eliane Leal. Educação prisional no Brasil: discursos, práticas e culturas. *In*: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). **Espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2012. p. 11–33.

Submissão em: 22/03/2026

Aceito em: 31/04/2026

Citações e referências
conforme normas da:

