

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

## TRAINING OF TEACHERS WORKING IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN SPACES OF DEPRIVATION OF LIBERTY

Gesilane de Oliveira Maciel José **1**  
Yoshie Ussami Ferrari Leite **2**

Pedagoga e Doutora em Educação pela FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS, membro do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar – GPFOPE e membro do Observatório da Violência e Sistema Prisional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9120851200345653>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5868-8459>. E-mail: [gesilane.jose@ifms.edu.br](mailto:gesilane.jose@ifms.edu.br).

**Resumo:** O presente estudo\* procura tecer reflexões sobre a formação de professores que lecionam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos em escolas inseridas em prisões. O atendimento educacional exige um processo de reconfiguração docente para atendimento às pessoas privadas de liberdade, considerando que a proposta da educação no cárcere visa à recuperação e à reintegração social do indivíduo. A partir da análise de entrevistas narrativas, evidencia-se que o processo formativo é considerado insuficiente e frágil diante dos desafios que os educadores vivenciam em seu cotidiano. Faz-se necessário, portanto, uma formação que atenda às especificidades do contexto prisional, pautada pelos princípios da educação popular, dos direitos humanos, da autonomia intelectual do professor e de uma concepção amparada pelas dimensões técnica, estética, política e ética da docência.

**Palavras-chave:** Formação de professor. Educação em prisões. Pessoas privadas de liberdade. Entrevista narrativa.

**Abstract:** The present work seeks to reflect on the training of teachers who teach in the education of young people and adults in schools inserted in prisons. Educational assistance requires a process of teacher reconfiguration to assist people deprived of their liberty, considering that the proposal for education in prison aims at the recovery and social reintegration of the individual. From the analysis of narrative interviews, it is evident that the formative process is considered insufficient and fragile in face of the challenges that educators experience in their daily lives. Therefore, training that meets the specificities of the prison context is necessary, guided by the principles of popular education, human rights, the intellectual autonomy of the teacher and a conception supported by the technical, aesthetic, political and ethical dimensions of teaching.

**Keywords:** Teacher training. Education in prisons. People deprived of liberty. Narrative interview.

Livre-docente pela FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com Estágio de Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente. É líder do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar – GPFOPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/433980700855214>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4410-1236>. E-mail: [yoshie.leite@unesp.br](mailto:yoshie.leite@unesp.br).

\*Trata-se de um recorte de pesquisa do Curso de Doutorado em Educação realizado na UNESP/Presidente Prudente.

## Introdução

O artigo tem como objetivo suscitar reflexões sobre a formação de professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas inseridas em prisões.

Para contextualizar a dinâmica que permeia o interior das prisões, faz-se necessário mencionar que o sistema prisional brasileiro corresponde à terceira maior população carcerária do mundo, compreendendo mais de 700 mil pessoas em privação de liberdade. Grande parte desses indivíduos é formada por pessoas jovens, predominantemente pretas/pardas<sup>1</sup> e de baixa renda.

As penitenciárias brasileiras configuram-se, atualmente, como instituições tensionadas pela superlotação, com ambiente insalubre, escassez de acesso à assistência judiciária, à educação, à saúde e ao trabalho, no qual evidenciam condições precárias de existência humana (MNPCT, 2016, 2017; CNMP, 2016; CNJ, 2017). Somado a isso, os elevados índices de aprisionamento justificam-se, entre outros fatores, pela participação expressiva desses indivíduos no tráfico de drogas e crimes contra o patrimônio (DEPEN, 2017), bem como pelo contexto político e social brasileiro, marcado pelo tratamento desigual da justiça.

Considerando que a função da prisão visa à recuperação e à reintegração social do sujeito encarcerado, foram institucionalizadas diversas políticas direcionadas às pessoas privadas de liberdade. Entre elas, destacam-se, como prioridade, a alfabetização e a efetivação da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A meta é que o indivíduo encarcerado tenha acesso à assistência educacional, com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno ao convívio em sociedade. Essas políticas baseiam-se em alguns princípios fundamentais – tendo como principal o direito à educação – garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelas Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), entre outros documentos. Cabe ressaltar que a garantia do direito à educação deve ser constantemente lembrada, pois trata-se de um direito e não de um privilégio (JOSÉ, 2017).

Aliado ao desafio imposto pelas especificidades da EJA, que é direcionada, especialmente, ao atendimento educativo de jovens e adultos não escolarizados ou com baixa escolaridade, uma das questões que permeia o debate sobre os desafios que essa modalidade de ensino impõe se constitui na organização do trabalho pedagógico, posto que se trata de uma educação de caráter popular e que se caracteriza pelo fortalecimento da luta pelo direito à diversidade, atribuindo, por consequência, um novo significado ao papel do educador.

Ao considerar o espaço prisional, esse processo de reconfiguração docente assume alguns obstáculos a serem transpostos, considerando que, ao mesmo tempo em que as condições de aprisionamento são instituídas por um ambiente hostil e pela valorização das medidas disciplinares e de segurança, há a implementação de políticas que visam à garantia do direito à educação aos privados de liberdade. Ou seja, são questões antagônicas que, de alguma forma, interferem no desempenho da escola, e, por consequência, nas ações dos professores (JOSÉ, SILVA, 2019).

Em vista disso, a pesquisa tem como objetivo compreender o processo formativo do professor/professora para o desenvolvimento de atividades pedagógicas realizadas em escolas inseridas na prisão. O estudo foi desenvolvido com professores que atuam na educação de jovens e adultos de unidades prisionais do estado de Mato Grosso do Sul.

Como metodologia de investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas narrativas, apoiada especialmente em Jovchelovitch e Bauer (2003), Clandinin e Connelly (2015) e Souza (2011, 2014).

Souza (2011) destaca que, quando o narrador trata suas experiências de forma oral, é possível organizar as ideias e potencializar a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva, como um suporte para compreensão de sua itinerância, levando-o a questionar os sentidos de suas vivências e aprendizagens, trajetórias pessoais e de suas incursões pelas instituições. Diante disso, a entrevista narrativa adotada procura compreender a vivência docente, vinculada a contextos individuais e sociais, com histórias vividas no interior

<sup>1</sup> O termo negro agrega o pardo e o preto, conforme classificação de cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

do cárcere.

Para análise das narrativas, utilizou-se a abordagem compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014), no qual foram considerados os aspectos singulares e coletivos que emergiram a partir das falas dos professores. As fontes narrativas permitiram a apreensão de questões relacionadas as trajetórias e percursos de vida-formação dos sujeitos, aprendizagens e experiências concernentes ao cotidiano escolar.

Por fim, os relatos foram analisados a partir da interlocução de teóricos sobre formação docente, como Freire (1998, 2001), Imbernón (2004) e Nóvoa (1995), especialmente por trazerem questões educacionais dedicadas à concepção crítico-reflexiva.

### **Formação do professor para atuar na EJA em espaços prisionais**

A Lei nº 9.394/96 (LDBEN) prevê que a educação de jovens e adultos seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e se constitui como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996). A perspectiva dessa modalidade de ensino é de promover uma formação integral, não restrita à alfabetização nem à mera escolarização, mas que ofereça acesso a conhecimentos que possibilitem preparação para o mundo do trabalho e que contribuam com a reintegração ao convívio social da pessoa privada de liberdade.

Capucho (2012) compreende que os jovens e adultos devem ser reconhecidos como sujeitos de direito, de forma que os educadores não devem se limitar às vontades ou induções de políticas fragmentárias e pontuais; ao contrário, precisam retomar a acepção da escola enquanto espaço de contradições, de projetos antagônicos e se comprometer com a construção de uma sociedade na qual a igualdade e a tolerância não estejam a serviço da ordem. Essas observações estão sustentadas na ideia de que a EJA deve promover efetivamente a ruptura com os mecanismos geradores de desigualdade, pois, enquanto houver igualdade entre os desiguais, não será possível passar da esfera da necessidade para a da liberdade.

Sendo assim, a EJA não está relacionada apenas a um direito fundamental do indivíduo, mas caracteriza-se como uma modalidade que possibilita acesso a saberes sistematizados que são desenvolvidos no espaço escolar, e ao mesmo tempo, configura-se como um lugar de contradições e lutas que estejam a serviço da promoção dos princípios mínimos de igualdade, bem como de uma possibilidade de ruptura com os mecanismos geradores de desigualdade (JOSÉ, 2017). Nesse contexto, é fundamental compreender quais são os aspectos necessários para uma formação docente que possa atender às necessidades e especificidades dos estudantes recolhidos em prisões.

Em um primeiro momento, cabe destacar que a função do professor que atua em unidades prisionais é construída em contextos histórico-sociais vinculados à classe popular, considerando que o docente atende estudantes da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Nesse caso, o educador popular assume um papel de intelectual educador, pois sua prática se configura pelo teor político cultural, atribuindo um novo sentido ao trabalho do profissional da educação.

Ao desenvolver atividades pedagógicas com esse teor político, a função do docente se consolida em uma perspectiva ética, cidadã e comprometida com as questões sociais, visando à formação crítica e criativa dos educandos. Nas palavras de Brandão (2008, p. 35), “a troca de conhecimento, valores, sensibilidades e sociabilidades, que implica uma formação do sujeito aprendiz como um ator crítico, criativo, solidário e participante, recria e recobre a experiência de educação cidadã”. Logo, atender estudantes vinculados à classe popular implica em uma reconfiguração do papel docente, com vista à premissa de se construir um cenário educativo favorável à inclusão.

Nesse entendimento, a formação do professor precisa vincular-se a um compromisso ético, moral, de respeito, de cuidado e de interesse pelo aluno, reconhecido como um sujeito de direitos. Assim, poderá desenvolver atividades educacionais comprometidas politicamente com a construção de uma sociedade mais humana.

Destarte, é fundamental que esse docente esteja atento às demandas sociais oriundas

do contexto do aprisionamento, assumindo uma preocupação com relação ao preparo para o exercício da cidadania, com respeito às diversidades e como um educador munido de consciência política, com o objetivo de contribuir para o processo de reconstrução do homem e mulher presos.

Em que pese essas possibilidades profissionais, não se pode deixar de questionar a formação inicial e continuada para que o mesmo desenvolva tais ações, especialmente no contexto da EJA, posto que ainda se configura de forma provisória, assistencialista e limitada.

Ainda na dimensão da institucionalidade, destacam-se as condições precárias do atendimento que ainda predominam na EJA: espaços inadequados, educadoras e educadores mal pagos e com limitada formação e identidade com a modalidade, a descontinuidade, a falta de oportunidades concretas para os educandos e educandas continuarem os estudos (RIBEIRO, CATELLI JR., HADDAD, 2015, p. 42).

Via de regra, os sujeitos da EJA, ainda, encontram dificuldades de serem reconhecidos pela sociedade e pela gestão educacional como detentores de direitos. Logo, não fazem parte de uma pauta prioritária na gestão pública. Esse problema se intensifica quando se trata de pessoas em situação de aprisionamento.

Destacam-se, também, os desafios políticos-pedagógicos, considerando que há uma visão adotada, nesse tipo de modalidade, correspondente ao formato de escolarização tradicional, em que se contempla uma relação hierárquica entre educador-educandos, fragmentação de conhecimentos, perda de sentidos, descontextualização das realidades, e uma tendência à “infantilização” dos sujeitos da EJA, não os reconhecendo como pessoas jovens e adultas que possuem trajetórias, conhecimentos, necessidades, experiências e desejos (RIBEIRO, CATELLI JR., HADDAD, 2015).

Portanto, existem inúmeros desafios quanto ao preparo do docente para desenvolver atividades pedagógicas com o público da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no espaço prisional, sendo, inclusive, bastante comum o desconhecimento de professores quanto à oferta da educação em espaços de privação de liberdade. Há, certamente, obstáculos que impedem o cumprimento de políticas que defendem o acesso e a universalização da educação pública como um direito, bem como a formação de docentes preparados para atuar junto a uma educação inclusiva, que contemple os desfavorecidos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria.

Quanto a formação do professor, consideramos nesse estudo, a visão de Nóvoa (1995) e Imbernón (2004) quando defendem processos formativos que estimulem a troca de experiências entre os educadores em perspectiva crítico-reflexiva, que forneçam meios e possibilidades para a construção de um pensamento autônomo.

Nóvoa (1995) ainda ressalta que não se trata de mobilizar uma formação restrita à dimensão pedagógica, mas que se estabeleça um quadro conceitual de produção de saberes. Para isso, o autor propõe a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, como um processo interativo e dinâmico.

Freire (1998), de outro modo, compreende que a formação do professor caminha ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progessiva em favor da autonomia do ser dos estudantes. É preciso que seu fazer pedagógico esteja imbricado a uma natureza ética, enquanto prática especificamente humana.

Nessa direção, a formação docente prepara o profissional a conceber a educação em prisões como um processo global, na medida em que procura resgatar a individualidade do sujeito; de levá-lo a se perceber como protagonista de sua própria história; de dar significado ao seu passado; oferecer ferramentas para formular projetos individuais no presente; e, de ressignificar as perspectivas de futuro que possam contribuir com uma reinserção social mais sólida e crítica, quando em condição de liberdade (ONOFRE, 2006; ONOFRE, JULIÃO, 2013).

Assim, a formação do docente é perpassada pela dimensão crítico-reflexiva em articu-

lação da teoria com a prática, de forma que o educador possa ser preparado para atuar com compromisso ético, humano, interativo, dinâmico, mediador e coletivo, especialmente ao considerar o ambiente do cárcere.

Com efeito, tal processo formativo pode criar possibilidades para mudanças de atitudes e capacidades do estudante privado de liberdade, tornando o espaço escolar como um local de possível manifestação do comportamento transformador. Além do mais, pode promover o resgate de valores, criar novas formas de interação social e oferecer condições para a reconstrução de sua identidade.

Para entender a percepção do professor a respeito de seu processo formativo, consideramos nesse estudo três momentos distintos: a formação inicial decorrente do estudo universitário; a formação que atende a especificidade das prisões e que prepara o docente para atuar junto aos estudantes privados de liberdade; e a formação continuada, que ocorre ao longo de seu trabalho pedagógico no interior da escola inserida em unidades prisionais.

### Lócus e professores-colaboradores da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida a partir da realidade do estado de Mato Grosso do Sul (MS). A situação carcerária dessa região merece destaque, considerando que, de acordo com o Depen (2020), o estado aprisiona mais de 17.000 detentos, o que equivale à décima primeira maior população prisional do país, e, em termos proporcionais, é uma das que mais encarcera quando comparada ao grupo de habitantes do estado.

A oferta educacional desenvolvida em prisões no estado do MS baseia-se no Projeto Pedagógico de Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes (SED, 2016), que tem como objetivo desenvolver processos de formação humana articulados a contextos sócio-histórico, a fim de reverter a exclusão e garantir aos jovens, adultos e idosos o acesso, permanência e sucesso, no início ou no retorno à escolarização, contribuindo, assim, para a democratização e efetividade do processo educacional construído pela EJA (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2016).

De acordo com os dados disponibilizados pela Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário – AGEPEN (2020), estão matriculados na rede estadual, 611 estudantes em fase inicial (alfabetização e séries iniciais), 812 nas séries finais do ensino fundamental e 398 no ensino médio. Ao total, são atendidos 1.821 alunos em todo estado.

A coleta de dados empíricos baseia-se em pesquisa qualitativa realizada no período de junho de 2018 a janeiro de 2019 junto a 7 (sete) professores com formação nas áreas de Letras, Pedagogia, Matemática e Educação Física.

Tais docentes atuam ou atuaram em escolas no interior das prisões de Mato Grosso do Sul em diferentes municípios como Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Corumbá e Paranaíba. Como critério de seleção, buscou-se por professores com experiência **mínima de 2 (dois) anos** na área prisional.

Para preservar a identidade dos mesmos, optou-se em tratá-los de forma simbólica, com a utilização de metáfora escolhida pela pesquisadora por meio de nome de escritores, cientistas, ativistas, militantes políticos e defensores dos direitos das minorias.

### Narrativas de professores que atuam na educação de jovens e adultos em unidades penais

Nos apontamentos que envolvem o fazer docente em espaços prisionais, serão descritas as principais narrativas dos professores a respeito de como percebem seu processo formativo para atendimento educacional às pessoas privadas de liberdade.

Com relação à **formação inicial**, os professores relatam que desconheciam a existência de uma escola no interior das prisões antes de sua contratação.

Então, a princípio eu não sabia como funcionava, não tinha noção, nem sabia que tinha escola lá dentro (BERTHA).

Quando eu entrei, ninguém sabia que tinha escola dentro dos presídios, muitos até hoje não sabem (NÍSIA).

Não sabia que existia escola dentro da prisão. Mal estudei sobre EJA na graduação (ALZIRA).

Todos mencionaram que tal especificidade nunca foi abordada no período de graduação. *Alzira* assevera que a própria especificidade da EJA também não ganhou destaque em sua formação inicial.

Sobre esse assunto, Ireland (2012) reconhece que há avanços nítidos quanto ao processo de institucionalização e normatização da oferta regular da EJA. Entretanto, existem necessidades urgentes quanto à qualidade, que passa pela formação do educador de adultos.

A oferta do estudo direcionado à EJA ocupa um lugar de pouco prestígio entre as diferentes modalidades de ensino. Quando a disciplina é oferecida em cursos de graduação, em muitas ocasiões restringe-se a uma matéria optativa, o que resulta na fragilidade do processo formativo do docente (RIBEIRO; CATELLI JR; HADDAD, 2015; GATTI; BARRETO, 2009). Diante disso, a situação se agrava quando a EJA é direcionada aos sujeitos de histórias de negação de direitos, como é o caso dos alunos do sistema prisional.

Contudo, esse problema não é novo no Brasil e pode ser comprovado ao analisar o preparo ofertado aos novos professores em seus cursos de formação inicial. Pesquisas de Leôncio (2008) e Gatti e Barretto (2009) já apontavam que o primeiro contato com o programa da EJA ocorre, em grande parte, quando o professor já está atuando em sala de aula ou após a formação inicial ou continuada, com ofertas vinculadas a algum projeto específico.

Em pesquisa recente, Laffin (2018) realizou o levantamento nos portais digitais de 64 cursos de Universidades Federais<sup>2</sup> do Brasil com o objetivo de identificar se a EJA está contemplada especificamente nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. Os dados apontam avanços na oferta da modalidade EJA em cursos de pedagogia, pois a maioria das instituições oferece a disciplina em caráter obrigatório. Já com relação aos cursos de licenciatura, das 59 instituições<sup>3</sup>, 27 contam com a EJA em caráter eletivo (LAFFIN, 2018). Dessa forma, percebe-se que houve avanços quanto à oferta de disciplina sobre EJA em cursos de pedagogia em Universidades Federais, entretanto, nos cursos de licenciatura ela ainda é reduzida.

Cabe destacar que a temática da EJA não pode ficar restrita a uma disciplina no curso de formação de professor, visto que há a necessidade de que o processo formativo caminhe de forma interdisciplinar ao longo do curso.

Outro problema presente na oferta da EJA decorre da naturalização do fracasso da alfabetização de pessoas jovens e adultas, em que a interrupção de experiências é recorrente. Tal ensino não promove, necessariamente, ações que gerem reflexões sobre as consequências da ruptura dos estudos na vida dos estudantes que se encontram em processo de alfabetização.

Portanto, nota-se que o docente não é devidamente preparado para desenvolver atividades pedagógicas na EJA, tampouco no espaço prisional. Assim sendo, faz-se necessário que o processo formativo do professor esteja articulado ao seu contexto histórico, político e social, visto que as demandas dos indivíduos recolhidos em prisões se intensificam diante das mudanças e das dinâmicas de uma sociedade.

Ferreira (2008) afirma que a formação acontece concomitantemente à luta política pelo reconhecimento da EJA e de sua importância na sociedade e no meio educacional.

Sem ocupar esse lugar, a Educação de Jovens e Adultos não consegue mostrar para as universidades que ela merece ter um espaço na formação generalista dos futuros professores e nem mostrar, para os gestores e executores da formação continuada, a necessidade de atualização dos profissionais que nela atuam (FERREIRA, 2008, p. 137-138).

<sup>2</sup> Na pesquisa, não foram analisadas as universidades estaduais e particulares.

<sup>3</sup> Em um total de 64 cursos pesquisados, 59 oferecem cursos de Licenciatura.

A partir desse cenário, nota-se que é indispensável compreender preliminarmente como se dá o afastamento da universidade com as esferas populares.

Como uma das explicações, Gadotti (1992) argumenta que o espaço da universidade é conflitante. A atual organização universitária não proporciona, por si mesma, os meios para uma atuação efetiva junto à população, por isso as iniciativas que visam unir os universitários aos setores populares são extremamente raras e, muitas vezes, são movidas por motivos humanitários ou assistencialistas. Diante disso, pondera que há duas frentes de luta: a primeira é contra o autoritarismo que se instalou na estrutura do poder dentro da universidade; e a outra é de orientar os jovens universitários para a convivência com os deserdados da educação, ou seja, formar profissionais do ensino atentos às necessidades educacionais da população esquecida.

Em razão dessa situação, o autor propõe como tarefa social da universidade: reanimar a audiência das questões concretas de cada população; e (re)ensinar o homem comum a ver e interpretar o seu mundo de forma que possa difundir uma nova postura cultural. Em outras palavras, isso significa que se trata de criar uma consciência crítica nos professores em formação, como uma tarefa política de cunhar uma contraideologia (GADOTTI, 1992).

Giroux (1997) argumenta que as instituições de formação de professores precisam ser (re)concebidas como esferas públicas, de forma que os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores, que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. Assim, a pedagogia e a cultura passam a ser encaradas como campos de luta que se sobrepõem.

Em outra direção, Machado *et al.* (2008) defendem que o processo formativo em fase inicial precisa assumir criticamente a convivência com a contradição entre o modo de formação que normalmente é organizado em modelos compartimentalizados, com disciplinas isoladas e aquele característico da EJA, que abarca os princípios curriculares da interdisciplinaridade, dialogicidade, diversidade subjetiva, cultura, relações sociais, centralidade no trabalho como produção social, efetivação do direito à educação, etc. Há, também, a necessidade de integrar o projeto político-pedagógico com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não limitando-se a conteúdos teóricos.

Sendo assim, o projeto educativo para a EJA na formação inicial precisa ser considerado a partir da diversidade e das múltiplas identidades dos sujeitos da educação. A centralidade desses princípios deve se fazer presente durante todo o curso de graduação e não se restringir a disciplinas isoladas, mas integrar teoria e prática, ação e reflexão.

Há outras possibilidades para aproximar a Educação de Jovens e Adultos do contexto da universidade, com proposições práticas de forma a constituir um espaço de discussão mais ampliada e aprofundada. Entre elas, Machado *et al.* (2008) sugerem: aproximar os professores universitários que atuam na EJA dos espaços já constituídos em que a discussão da política de formação de educadores ocorre (Fórum Permanente das Licenciaturas, colegiados nas Faculdades, Fórum de Extensão, etc.); garantir, na educação profissional, formação continuada para os bacharéis que atuam e/ou pretendem atuar na EJA; pensar em políticas específicas para regiões com maior índice de analfabetismo; rever os processos de estabelecimento de parceria entre governos federal, estadual e municipal; enfrentar o desafio da análise de material pedagógico do campo da EJA, etc.

Assim, nesse contexto, a universidade passa a contemplar a EJA articulada ao leque de populações para as quais o direito à educação tornou-se conquista histórica, entre as quais destacamos as pessoas privadas de liberdade, bem como as populações de comunidades tradicionais indígenas, quilombolas e ciganas.

Em outro aspecto, Imbernón (2004) defende que a formação do professor não pode permitir que as tradições e costumes que se perpetuaram com o passar do tempo impeçam que se desenvolvam novas práticas em busca de uma consciência crítica, de forma que torne possível uma melhoria da profissão. Para isso, o autor aponta algumas possibilidades relacionadas ao desenvolvimento da formação inicial do professor, dentre as quais destacam-se: desenvolver processos formativos como assunção de princípios e regras que evitem a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista, reflexo de um tipo de educação que serve

para adaptar, de modo acrítico, os indivíduos à ordem social e torna os docentes vulneráveis ao entorno econômico, político e social; dotar o professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que o capacite a assumir uma tarefa educativa em toda a sua complexidade; e estabelecer uma formação que proporcione um conhecimento válido e que gere uma atitude interativa e dialética do professor.

São distintos desafios e possibilidades, mas que merecem ser repensados a partir da realidade da escola que atende espaços de aprisionamento, sobretudo porque envolve sujeitos marcados por histórias de negação de direitos ao longo da vida.

Quanto à **formação pedagógica oferecida pela escola para ingresso do professor ao sistema prisional**, Nísia menciona que se sentiu desamparada e não recebeu nenhuma capacitação. Posteriormente, quando chegaram novos professores, ela assumiu o papel de orientá-los quanto às regras estabelecidas pela gestão e à postura a ser exercida naquele local.

Tive muita dificuldade quando eu cheguei na escola porque não tinha ninguém para me acolher. E aí encontrei um colega de serviço que me instruiu (NÍSIA).

*Eu, como sendo a mais velha do grupo, eu ia passando as orientações. Olha, você tem que vir de jaleco, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Na verdade, os mais novos foram capacitados por mim. Então, eu senti essa falta dessa capacitação para os professores que atuam dentro do sistema penitenciário. Ter um outro tipo de capacitação. Às vezes, os professores novos chegam lá e eles não sabem o que pode e o que não pode (NÍSIA).*

Quando ocorre formação no início do ano letivo, a mesma é realizada da seguinte forma:

Porque, desde que eu entrei no sistema, no início do ano, tinha a formação da [escola] Betine em Campo Grande. Então, todos os professores se reuniam de todos os municípios do estado, e sempre tinha alguém da parte da disciplina, segurança e custódia, psicólogo para conversar, cada um tinha a sua fala. E aí explicavam essa questão de não ficar ouvindo muito o que o aluno fala (BERTHA).

[...] ali a gente era instruída o que podia fazer e o que não podia fazer dentro da sala de aula. Antes da capacitação, eu não tinha nenhum conhecimento de como agir dentro do sistema penitenciário. A partir daí, eu me senti mais tranquila, mais capacitada para estar agindo ali, interagindo com os alunos, com os agentes que aos poucos iam me auxiliando (ALZIRA).

Bertha e Alzira relatam que o processo formativo é realizado com o objetivo de oferecer uma capacitação básica para que o educador adentre o espaço prisional, sobretudo, direcionado aos dispositivos disciplinares e de segurança, referidos à manutenção da ordem na instituição penitenciária, além de outras questões voltadas para a postura adequada para os docentes atuarem naquele ambiente.

Com relação à **formação continuada**, Betinho e Pagu apontam em seu enunciado, em entoação desanimadora, que a formação é essencialmente burocrática.

[...] todas as vezes que vai ter uma formação, o professor já sabe que ele vai levar ralo. Porque deixa de ser uma formação pedagógica e acaba sendo uma formação burocrática. Porque acontecem N situações dentro do ensino que acaba

atrapalhando o professor com uma atitude errada. Aconteceu uma X coisa lá, uma situação, então, essas formações acabam sendo isso. Discussões diárias que deveriam ser tratadas de forma separada e à parte, pontualmente assim. Então, essa formação tinha que ser mais pedagógica. Trazer pessoas que podem contribuir com o ensino prisional, algum especialista, alguma coisa assim. Então acho que dá para melhorar (BETINHO).

[...] nas reuniões pedagógicas ficam discutindo falta e comportamento de professores, enfim, é muito pobre e deixa a desejar (PAGU).

Mais adiante, os docentes afirmam, em seus discursos, que essa formação, quando acontece, não contribui com sua prática docente. Logo, seu processo formativo acontece individualmente com as experiências vivenciadas no cotidiano da escola.

A formação continuada, eu não vejo com serventia para mim não. Não vejo nada diferenciado. Para mim, é só eles falando que tem que recuperar o aluno, que você tem que recuperar o aluno e só. Lá dentro é uma outra realidade, é uma outra vida (NÍSIA).

Minha escola não tem mais formações substanciais. Sinto-me morna. Lamentável! (PAGU).

Nós fomos pesquisando, nós fomos descobrindo. Então, assim, eu ando com aquele PPP debaixo do meu braço, fico o tempo todo, qualquer dúvida que eu tenho, ainda bem que tem ele [...] quer dizer, ninguém nos formou, jogaram para a gente, e nós, fazemos com a prática. Neste mês, a gente participou da formação continuada lá na SED. E o que acontece às vezes, você vai lá e muda muita coisa na escola, mas não é direcionada para a gente (CHIQUINHA).

As narrativas emergem com entoações próprias, desanimadoras. *Nísia* e *Pagu*, por exemplo, se referem à formação oferecida pelos gestores da escola, já *Chiquinha* cita os encontros oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS): “*E o que acontece às vezes, você vai lá e muda muita coisa na escola, mas não é direcionada para a gente*”.

De fato, essa narrativa faz parte de uma percepção bastante recorrente na fala dos professores, na qual os processos formativos abordam temas mais amplos e genéricos, realizados muitas vezes, em grandes auditórios, em formato de palestras com pacotes prontos. Tal metodologia desconsidera a promoção de diálogos em pequenos grupos, que possibilitariam reflexões acerca da realidade de cada escola e da comunidade na qual está inserida. Quando são anunciadas mudanças, não são direcionadas à realidade prisional, logo, são formações que se distanciam do cotidiano do professor.

Freire (2001) compreende que a elaboração de “pacotes” conteudísticos endereçados aos professores transpira autoritarismo, tendo em vista que, por um lado, não oferece nenhum respeito à capacidade crítica dos professores e às suas experiências e práticas e, por outro, “na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores” (FREIRE, 2001, p. 71).

No que concerne aos encontros pedagógicos realizados entre os gestores locais e os docentes, são abordadas, sobretudo, as questões voltadas à rotina das unidades prisionais e à postura adequada para os professores atuarem naquele ambiente. Em algumas ocasiões, o

tema das capacitações fica restrito a questões mais burocráticas ou, ainda, o tempo é utilizado para advertir professores por eventuais condutas inadequadas.

Em face dessa constatação, nota-se que a formação do professor é insuficiente para os desafios que os educadores vivenciam em seu cotidiano. Logo, a dificuldade de romper com a barreira da negação dos direitos dos privados de liberdade torna-se ainda mais complexa.

Portanto, há a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada de professores que atuam nesse contexto. Considera-se que o processo formativo deve caminhar em direção ao fortalecimento das práticas educativas, que habilitem o indivíduo a participar das tomadas de decisões de seu trabalho, articulado em conjunto com os pares educacionais, como comitês, conselhos, sindicatos e outras redes colaborativas que participam das decisões no âmbito da escola. Nessa perspectiva, faz-se necessário fortalecer as políticas de formação de docentes da Educação de Jovens e Adultos.

Nóvoa (1995) destaca a necessidade de diversificar modelos e práticas de formação, de forma a instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas.

Para o autor, o esforço da formação docente acontece na prática, centrada na escola, e passa pela mobilização de vários tipos de saber, entre eles, os saberes de uma prática reflexiva. O desafio, nesse caso, consiste em conceber uma escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, o processo formativo se constitui de forma permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, por meio de um esforço de troca e de partilha de experiências, e não como uma mera função que se integra à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Imbernón (2004), por sua vez, estabelece alguns eixos para a formação permanente, quais sejam: a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade; a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização dos campos de intervenção educativa e melhorar a comunicação entre os professores; a partilha como estímulo crítico ante práticas profissionais vinculadas ao sexismo, individualismo e práticas sociais como a exclusão, intolerância, etc.; e, a construção de possibilidades para que a experiência individual se transforme em inovação institucional.

Ao adotar as proposições destacadas por Nóvoa (1995) e Imbernón (2004), é possível que a capacidade profissional não se esgote na formação meramente técnica, mas possa alcançar o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente no interior do cárcere.

É possível, a partir daí, que a formação se consolide com uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, em um processo permanente de (auto)formação/avaliação que oriente seu trabalho.

Entende-se que tal preparo necessita amparar-se por alguns princípios, entre eles, conhecimentos imbricados à Educação Popular, à Educação em Direitos Humanos e à Autonomia Intelectual do docente. Somado a isso, compreende-se que as dimensões técnica, estética, política e ética, conforme previsto por Rios (2001), podem contribuir com uma formação mais sólida.

O processo formativo em educação popular vincula-se à perspectiva do professor polivalente para atuar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, considerando a cotidianidade dos privados de liberdade e a integração de práticas de cidadania ativa.

Por outro lado, a educação em direitos humanos visa promover o enfrentamento das múltiplas negações de direitos, contrapondo-se a toda e qualquer forma de exclusão. Nessa vertente, os temas passam pelo reconhecimento ontológico do ser humano e a promoção de uma cultura fundada por preceitos de igualdade, princípios democráticos, respeito às diferenças, justiça social e dignidade dos seres humanos.

Já a autonomia intelectual caminha em direção ao conhecimento crítico, sobretudo direcionado à compreensão das condições de injustiça forjadas e mantidas pela sociedade ca-

pitalista. Uma formação que adote a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora.

Finalmente, a formação do professor que atua em prisões ganha novos contornos ao adotar as dimensões técnica, estética, política e ética, como propostas por Rios (2001). A dimensão técnica remete à capacidade de lidar com os conceitos, comportamentos e atitudes articuladas ao contexto social e político; a estética trata-se de uma sensibilidade e criatividade direcionada ao bem social e coletivo; a política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; e, por fim, há a dimensão ética, que se refere à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade.

O princípio formativo integrado à ética, na visão de Freire (1998), relaciona-se à natureza do ser humano, pois o ensino dos conteúdos não pode ser alheio à educação moral do educando. Logo, o processo formativo articula-se a uma formação que possibilita que o professor vivencie a experiência da docência de mãos dadas com a seriedade e a consciência política de suas ações.

Freire (2001) ainda amplia a concepção ética ao considerar que sua dimensão não se restringe à competência do educador, à sua formação ou ao cumprimento de seus deveres, que se estenderia à pessoa humana dos educandos. Sua percepção é de uma ética fundada em uma postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa exige do educador uma vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática.

Nesse sentido, a ética proposta por Freire (2001) é indispensável à convivência humana e, no contexto educacional e na formação do professor que atua em prisões, faz parte de uma posição política e pedagógica em que o indivíduo tem a opção de escolher, de decidir, comparar, valorar, intervir e avaliar o que a transgressão pode trazer como consequências na constituição do sujeito aluno. Nesse caso, a dimensão ética se constrói na vida coletiva e no preparo para o exercício da cidadania.

## Notas Finais

Ao tecer alguns apontamentos a respeito da formação do professor para atuar em espaços de privação de liberdade, notou-se que os docentes desconheciam a realidade do sistema prisional, o que demonstra fragilidades tanto no aspecto da formação inicial desses profissionais, quanto em seu ingresso para trabalhar junto a estudantes em privação de liberdade. A formação continuada, revelada por meio das narrativas, é considerada inadequada e insuficiente perante os desafios impostos no cotidiano docente.

Em nosso entender, há a necessidade de o docente vivenciar novos processos formativos balizados por um percurso de reflexão prático-teórica, que possibilita refletir sobre sua própria prática. Nesse caso, a formação precisa acontecer a partir de dentro (na instituição educacional e para ela).

Exige-se daí um trabalho de (re)construção permanente de uma identidade profissional, promovida pela troca de experiências entre docentes, de modo a permitir que se examinem as teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, as tensões presentes nas relações e como se estabelecem as lutas (ditas e não ditas) no espaço de aprisionamento. Sendo assim, é necessário construir uma rede coletiva de trabalho com diálogo permanente entre os professores.

Considera-se, finalmente, a necessidade de uma formação pautada pelos princípios da educação popular, dos direitos humanos, da autonomia intelectual do professor e das dimensões técnica, estética, ética e política, que visam à integração de práticas direcionadas à cidadania e aos princípios democráticos.

## Referências

AGÊNCIA ESTADUAL DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO (AGEPEN). **Dados atualizados sobre educação em prisões no Estado de Mato Grosso do Sul**, 2020.

BRANDÃO, Carlos Henrique. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. Coleção Educação em Direitos Humanos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa**. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

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

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). **A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro**. Brasília: CNMP, 2016.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN – Junho de 2016**. Brasília: Ministério da Justiça, 2017.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Painel interativo de janeiro a junho de 2020**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMjU3Y2RjNjctODQzMj00YTE4LWUwMDAtZDIzNWQ5YmIzMzk1IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: questões da nossa época**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época, v. 23).

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

IRELAND, Timothy D. **Educação de jovens e adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade**. Rizoma freireano, n. 13, Instituto Paulo Freire de Espanha, 2012.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. Ações educacionais nas prisões e a garantia de direito aos indivíduos privados de liberdade. In: TORRES, Eli Narciso. JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel José. **Prisões, Violência e Sociedade: debates contemporâneos**. Jundiaí: Paco, 2017.

JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel. TORRES, Eli Narciso da Silva. Docência no sistema penitenciário: o que as narrativas de professores revelam sobre a educação de adultos privados de liberdade. In: **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 56-79, maio/ago.2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Formação inicial de educadores no campo da educação de jovens e adultos: espaço de direito e de disputas**. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 01, p. 53-71, jan./jun, 2018.

LEÔNICIO, Soares, Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

MACHADO, Maria Margarida *et al.* Considerações da Plenária Final. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2008.

MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA (MNPCT). **Relatório Anual 2015-2016**. Brasília, 2016.

MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA (MNPCT). **Relatório anual 2016-2017**. Brasília, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, p. 28.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. NÓVOA, Antonio (Coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: **Educação escolar entre as grades**. ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elinaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada em 10 de dezembro de 1948.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio (Org.). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Série documental, relatos de pesquisa 39. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Conectando Saberes. Projeto pedagógico de curso de educação de jovens e adultos: conectando saberes – unidades com privados de liberdade, etapas do ensino fundamental e do ensino médio.** Org. Anny Michelly Brito, Maria Joana Durbem Mareco. Campo Grande-MS, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

Recebido em 31 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.