



UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDSON DOUGLAS PEREIRA CASAGRANDE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRISIONAL: ANÁLISE DA
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO ENTRE 2010 E 2020**

JOAÇABA
2021

EDSON DOUGLAS PEREIRA CASAGRANDE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRISIONAL: ANÁLISE DA
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO ENTRE 2010E 2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Área das Ciências das Humanidades da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus Joaçaba, como requisito à obtenção de grau de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Fernanda dos Santos Paulo.

JOAÇABA
2021

C334p Casagrande, Edson Douglas Pereira.
Políticas educacionais destinadas à formação de
professores da educação de jovens e adultos prisional:
análise da produção do conhecimento científico entre
2010 e 2020 / Edson Douglas Pereira Casagrande. – 2021.
79 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade
do Oeste de Santa Catarina, 2021.

Bibliografia: f. 71-79.

1. Professores - Formação. 2. Educação de jovens e
adultos. 3. Pesquisa. I. Título.

CDD 370

EDSON DOUGLAS PEREIRA CASAGRANDE

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PRISIONAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
ENTRE 2010 E 2020**

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 16 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fernanda dos Santos Paulo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)



Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenuto
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus. Pela força em meio a exaustão, pelo ânimo e energia quando me faltaram. Pela recuperação de minha saúde mental em meio uma depressão. Pelo consolo em meio ao luto diante da perda do meu pai após uma semana em que ocorreu a banca de qualificação. Pelo dom do “pensar”, do “refletir” e do “compartilhar” que serviram de sustentação na realização deste projeto.

Também sou grato a minha mãe, minha maior incentivadora. Por acreditar que eu seria capaz de superar todos os obstáculos e oposições que a vida me apresentou neste tempo de construção da dissertação.

Agradeço à minha orientadora, Professora Fernanda dos Santos Paulo, por ser tão singular. Por me apontar o caminho a seguir nesta pesquisa e contribuir com ela. Por acreditar em meu potencial, e principalmente, não me deixar desistir. Em nenhum momento deixou de acreditar em mim. Arriscou, aconselhou e principalmente me acompanhou em cada passo e comemorou em cada avanço.

Também agradeço a meu amigo Alvaro Dias, o qual colaborou imensamente para a finalização do trabalho. Suas contribuições me fizeram perceber o quanto a educação precisa ser vista e refletida por olhares diferentes. Gratidão!

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no Mestrado em Educação da Unoesc, buscou analisar as contribuições e desafios que se apresentam nos trabalhos selecionados (2010 - 2020), para o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos prisional. Para tanto, foi realizada uma pesquisa no Google Acadêmico, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no GT 18 da ANPEd. Durante a coleta de dados observou-se um total de 172 pesquisas, sendo apenas 23 selecionadas para análise. Considerou-se duas categorias iniciais e três categorias finais que emergiram das análises que foram discutidas de acordo com o material selecionado. Os resultados demonstraram que os trabalhos apresentados no período delimitado trouxeram um avanço significativo do conhecimento científico da área, porém não contamos com um expressivo número de produções no decênio 2010-2020. A maior parte dos trabalhos está publicada em formatos de dissertações e teses. Contudo, ressalta-se que mesmo com dissertações e teses publicadas e reconhecidas como importante referencial teórico para a área, enfatizamos que há uma carência de pesquisas sobre a EJA prisional realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto-sensu*. As problemáticas refletem os temas da EJA com a especificidade marcada pelo cenário de lutas por políticas públicas para oferta de trabalho, formação e educação no sistema prisional. Este mapeamento de produções, na área da educação, contribui para fomentar a necessidade de ampliação de investigações acerca do tema e para apresentar a demanda por formação de educadores para a EJA prisional. Os resultados apontam para o crescimento de estudos sobre a temática, mas ainda incipientes. Identificamos nas pesquisas, sobre a EJA Prisional, a pedagogia freireana presente na referência dos trabalhos, porém, no tocante aos estudos específicos sobre políticas para formação docente para EJA prisional, a Educação Popular freireana é referência pouco utilizada. A partir das nossas análises, apresentamos o desafio formação docente para EJA prisional intersetorial e multidisciplinar na perspectiva da Educação Popular freireana.

Palavras-chave: Políticas de EJA. Formação docente e Currículo. Produção do Conhecimento Científico.

ABSTRACT

This dissertation, developed in the Master in Education at Unoesc, sought to analyze the contributions and challenges that are presented in the selected works (2010 - 2020), for the advancement of knowledge on educational policies aimed at training teachers for Prison Youth and Adult Education . For this purpose, a search was carried out on Academic Google, on the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and on ANPED's GT 18. During data collection, a total of 172 surveys were observed, with only 23 selected for analysis. Two initial categories and three final categories that emerged from the analyzes that were discussed according to the selected material were considered. The results showed that the works presented in the delimited period brought a significant advance in scientific knowledge in the area, but we did not have a significant number of productions in the 2010-2020 decade. Most of the works are published in dissertation and thesis formats. However, it is noteworthy that even with dissertations and theses published and recognized as an important theoretical framework for the area, we emphasize that there is a lack of research on prison EJA carried out in stricto-sensu Graduate Programs in Education. The issues reflect the themes of EJA with the specificity marked by the scenario of struggles for public policies for job offer, training and education in the prison system. This mapping of productions, in the area of education, contributes to foster the need to expand investigations on the subject and to present the demand for training educators for prison EJA. The results point to the growth of studies on the subject, but still incipient. We identified, in research on Prison EJA, the Freirean pedagogy present in the reference of the works, however, with regard to specific studies on policies for teacher education for prison EJA, Freirean Popular Education is a little used reference. Based on our analyses, we present the challenge of teacher training for intersectoral and multidisciplinary prison EJA from the perspective of Freirian Popular Education.

Keywords: EJA Policies. Teacher training and curriculum. Production of Scientific Knowledge.

LISTADE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Processos da análise de conteúdo na pesquisa	33
Figura 2: Mapa brasileiro com o quantitativo de publicações por unidade federativa.....	36
Quadro 1: Relação de Descritores utilizados na coleta de dados	32
Quadro 2: Quadro de definição das categorias	34
Quadro 3: Teses e dissertações selecionadas	42
Quadro 4: Trabalhos encontrados no Google Acadêmico.....	45
Quadro 5: Categorias finais e referenciais teóricos.....	48
Quadro 6: Categorias e conceitos EJA.....	55
Tabela 1: Trabalhos encontrados segundo os critérios do Quadro 1.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de caráter temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESPEN	Escola Nacional de Serviços Penais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SED-SC	Secretaria de Educação de Santa Catarina
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	11
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	15
2.1 SERVIDORES DO SISTEMA PENITENCIÁRIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	18
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL – EJA PRISIONAL.....	21
2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA PRISIONAL.....	26
3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	31
4 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	38
4.1 Análise dos dados acerca da produção científica de dissertações e teses (BDTD).....	40
4.2 Análise dos dados acerca da produção científica de artigos científicos (Google Acadêmico).....	45
4.3 Análise dos dados e identificação de categorias finais em diálogo com as categorias iniciais.....	48
4.4 A presença de Paulo Freire na produção acadêmica analisada, acerca da EJA prisional.....	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	69

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nesse capítulo introdutório apresento a minha relação com o tema de pesquisa, a justificativa do recorte temático e, na sequência, as questões problematizadoras, problema e objetivos da pesquisa.

A pesquisa em educação é um desafio em sua pluralidade e em seus diversos campos de estudo. O atual cenário da educação brasileira e seus novos alinhamentos exigem do pesquisador criticidade e visão na escolha de um tema de pesquisa e dos critérios metodológicos que objetivem impacto na transformação de uma sociedade. É nisso que eu, enquanto autor da pesquisa acredito e pretende através do estudo de uma das modalidades de ensino, onde se encontra o “gargalo” da educação no país: a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O foco do tema de pesquisa é especificamente a Educação de Jovens e Adultos em espaços prisionais, uma vez que atuo como professor de matemática em uma unidade prisional no município de Campos Novos/SC. A minha relação com o objeto de estudo pretendido inicia-se em 2018, quando por indicação participei de um processo seletivo promovido pela Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED-SC) para admissão de professores em caráter temporário (ACT) para os próximos dois anos.

Após a aprovação no processo e escolha de vagas, no ano subsequente iniciou-se uma jornada docente cheia de desafios e surpresas. Deparei-me sendo um professor de jovens e adolescentes com apenas cinco anos de trabalho, iniciando a experiência de lecionar em um ambiente totalmente adverso daquele de costume em minha prática docente. O primeiro dia nunca será esquecido. O primeiro contato com agentes prisionais e com a hostilidade do ambiente, a primeira revista feita nos materiais pedagógicos e a primeira vez que me deparei com as grades que separam alunos apenados do professor.

O medo, a insegurança e a incerteza encontram lugar na mente de alguém que nunca tinha sequer visitado uma prisão. E ao mesmo tempo a sensibilização quanto a carência de um planejamento pedagógico que fizesse diferença na vida de alguém que cometeu um crime, mas que precisa ser ressocializado, de que vale a pena uma vida digna e ilibada socialmente.

É imperativo ressaltar que além de minha aproximação com o tema desta pesquisa, o desenvolvimento da mesma se faz necessário, devido as diversas dificuldades observadas no dia-a-dia. A partir disso, despertou-se em mim o desejo de compreender como ocorrem os processos de formação dos diversos profissionais atuantes na EJA Prisional, bem como identificar se há a presença de políticas públicas que incentivem e preparem os profissionais da

área da educação para atuação nos diversos ambientes de ensino e aprendizagem, como é o caso das unidades prisionais.

Desse modo, a partir do desenvolvimento da presente pesquisa, acredita-se que há a possibilidade de contribuir para as discussões acerca da EJA Prisional no Brasil, tornando possível novos diálogos sobre a EJA, a formação docente, bem como das políticas públicas educacionais com foco na EJA em ambientes diversos.

Neste contexto, no ano em que iniciei o desenvolvimento de minhas atividades na unidade prisional, decidi dar continuidade aos seus estudos e ingressar em um Programa de Mestrado em Educação. E assim, mediante aprovação em processo seletivo e análise de pré-projeto de pesquisa, iniciei meu curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) em Joaçaba, contando com a orientação da professora Fernanda Paulo. Após algumas reflexões e estudos feitos com base em trabalhos já publicados em formato de teses e dissertações sobre o tema, defini e redefini o meu objeto de estudo veiculado a EJA prisional.

Inicialmente, antes da pandemia eu estudaria os desafios e perspectivas do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em unidades prisionais do estado de Santa Catarina. Porém, por conta da pandemia da COVID-19 não foi possível manter a pesquisa por questão de tempo e de opção metodológica. Com a pandemia o meu trabalho aumentou e, com isso, impossibilitou a pesquisa de campo a qual pretendia realizar pesquisa com um grupo representativo de docentes, das unidades prisionais de Santa Catarina, vinculados a Secretaria Estadual de Educação do referido estado.

Em outubro de 2019, antes da pandemia, participei de uma formação para professores que atuam em espaços prisionais, na cidade de Florianópolis/SC. A partir desse momento, passei a ter contato com professores de todas as unidades prisionais do estado, através de uma rede de compartilhamento de experiências pedagógicas. O que eu quero dizer, é que a partir disso, me interessei por estudos sobre trabalho-formação de professores, e as contribuições para o desenvolvimento de políticas educacionais que fomentem a educação prisional.

Todavia, com a pandemia da COVID-19, por questões profissionais, mas também pessoais, precisei retomar o projeto de pesquisa e redesenhá-lo. Foi assim, que ao realizar a revisão de literatura que observei o parco número de pesquisas sobre a EJA prisional. Isto, me inquietou. Comecei a realizar uma espécie de arqueologia do tema em pesquisas publicadas na internet. No entanto, era necessário estabelecer critérios e um novo tema. Ainda assim, mantive a preocupação com relação a formação docente.

Assim, diante da minha inserção com o tema de pesquisa e da revisão de literatura fiz a escolha pelo tema **“Políticas educacionais destinadas à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos prisional: análise da produção do conhecimento científico entre 2010 a 2020”**. A escolha da delimitação temática advém da curiosidade sobre a produção acadêmica acerca da EJA prisional, presente na Biblioteca Digital de Teses e de Dissertações (BDTD), em artigos que constam no Google acadêmico e trabalhos apresentados no GT 18 – Educação de Jovens e Adultos – da ANPEd, no período de 2010 a 2020.

Diante do mapeamento de produções busquei identificar as contribuições para o avanço do conhecimento referente às políticas de formação docente. Para tanto, analisamos as 172 publicações, destas 110 na BDTD, 62 Google acadêmico e nenhuma no GT 18 da Anped. Depois disto, agrupamos aos trabalhos por eixos temáticos: “Formação docente” e “políticas educacionais”.

As **questões** que orientaram o problema de pesquisa foram: Quais os temas que se referem a formação docente atrelada a EJA prisional, com experiências formativas, registradas nos trabalhos localizados nos Bancos de dados selecionados para esta pesquisa? Quais foram os trabalhos publicados, durante os anos de 2010 a 2020 que discutiram “políticas educacionais para a formação de professores para a EJA prisional? Sobre o material analisado, quais aspectos podem ser apontados como avanços ou continuidades do conhecimento científico na área da EJA prisional? Para trabalhar com estas questões, o **problema de pesquisa** é: Quais as contribuições, limites e desafios que se apresentam na análise do levantamento da produção do conhecimento científico, publicado entre 2010 e 2020, para o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional?

Com estes apontamentos, o **objetivo geral** desta pesquisa é: Analisar as contribuições, desafios e limites que se apresentam nos trabalhos selecionados (2010 - 2020), para o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional. O referido objetivo geral é orientado pelos seguintes **objetivos específicos**: a) Identificar e contextualizar os temas que se referem a formação docente atrelada a EJA prisional e experiências formativas; b) Mapear os trabalhos publicados, durante anos de 2010 e 2020 que discutiram políticas educacionais para a formação de professores para a EJA prisional; c) Verificar na produção científica se houve a presença da EJA prisional em cursos de licenciaturas para abordar a formação para este contexto educacional; d) Refletir sobre avanços, desafios e limites, a partir da produção acadêmica analisada, acerca da EJA prisional, tendo com o foco para as políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional.

Sendo assim, essa dissertação está organizada em **cinco capítulos**. Nesse primeiro capítulo, apresentamos a introdução da pesquisa, abordando o problema de pesquisa, bem como seus respectivos objetivos. No segundo capítulo, abordamos os aspectos teóricos no que tange à Educação de Jovens e Adultos - EJA, afinando para as questões da EJA no sistema prisional, bem como as principais políticas públicas educacionais que servem de suporte para a formação de professores para a EJA prisional. No próximo capítulo, apresentamos o caminho metodológico. No quarto e penúltimo capítulo diz respeito aos resultados e discussões obtidos a partir dos dados coletados. Já no capítulo cinco são apresentadas as considerações finais da pesquisa, bem como suas principais contribuições para a comunidade científica e a sociedade.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo será apresentado os aspectos teóricos e históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) afunilando para as questões relacionadas ao sistema prisional, bem como as principais políticas públicas educacionais referente a formação de professores para a EJA prisional.

A EJA é considerada uma modalidade de ensino que abrange desde o fundamental ao médio e torna possível que um grande número de pessoas que não tiveram oportunidade e/ou acesso à educação nos anos iniciais, iniciarem seus estudos, ainda que de forma tardia. Desse modo, deve ser considerado como uma modalidade de ensino que tem como objetivo a garantia de direitos aos que foram, de algum modo, excluídos do processo educacional.

Nascimento (2013) aponta que há uma variedade de fatores que impossibilitam o processo de alfabetização de um indivíduo no período da infância, tais como a necessidade de trabalhar para auxiliar na renda da casa, dificuldades de aprendizagem, ausência de afetividade dos colegas e professores, dentre outros. A referida autora ressalta que esses fatores e a possível exclusão em espaços de discussão da sociedade e a necessidade de inclusão, faz com que os as pessoas busquem a EJA ofertada por escolas públicas.

A legislação educacional define que a idade mínima para ingressar em cursos da EJA, bem como participar dos exames supletivos é necessário é de pelo menos 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos o ensino médio. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016, p. 123) em seu artigo 208 reforça os princípios da EJA por meio da alegação: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

A EJA, nas legislações, desde a Constituição Federal de 1988 é um direito à educação e nele temos a peculiaridade no que tange a identidade da modalidade, pois as características próprias estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96), o seu sentido é oposto ao ensino supletivo como constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971.

Soares (2002, p. 12) afirma que “[...] houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”. A nova terminologia (a EJA) supera a concepção de ensino supletivo e busca romper com o

ensino como “reposição de escolaridade, com currículo adaptado e redução do tempo e do conteúdo do ensino regular destinado a crianças e adolescentes.” (VENTURA, BOMFIM, 2015, p. 2014).

Nesse sentido, observa-se que há um esforço para que a EJA seja um processo educacional e não simplesmente de ensino, uma vez que busca trazer diferentes concepções para os alunos matriculados nesta modalidade de ensino. Ressalta-se a importância da EJA na inclusão das pessoas excluídas do processo educacional durante os anos regulares e a busca pelo conhecimento tardio na esperança de mudança futura.

A EJA na concepção de direito à educação é considerada como dívida social e histórica que o Brasil tem para com sua população. Gadotti (2014) enfatiza que a EJA deve ser levada a sério como política pública educacional, defendendo que o Brasil precisa de uma nova política nacional de jovens e de adultos que tenha a Educação popular como referência: “Precisamos do *ethos* freiriano nas veias da Educação brasileira. Precisamos retomar o sonho de Paulo Freire.” (GADOTTI, 2014, p.6).

Para o autor a EJA como direito social deve ter uma proposta epistemológica apropriada para a modalidade, e segundo os seus estudos, Paulo Freire é o autor que mais contribui para uma concepção de educação libertadora com “ações de justiça social, de igualdade de direitos. Nesse sentido, Gadotti (2014, p. 13) acredita que “[...] educar para um país sem miséria é educar, sobretudo os que mais necessitam da Educação, aqueles e aquelas que tiveram seu direito à Educação duplamente negado [...]”.

Ressaltamos que o direito subjetivo à educação passou a ser efetivado desde a LDBEN de 96, quando em seu artigo quinto define competências para os estados e municípios, deixando explícito a necessidade de colaboração e assistência de união para oferta da educação. Nesse sentido, a referida lei aponta que os estados e municípios devem “i) recensear a população em idade escolar para a educação de jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; e ii) fazer-lhe chamada pública” (BRASIL, 1996, p. 27). São questões cobradas até hoje pelos Fóruns de EJA dos estados, como eu e minha orientadora temos acompanhado.

Ainda de acordo com LDBEN 9394/96, em seu artigo 32, a EJA possui alguns critérios básicos que devem ser seguidos para que seja possível realizar a formação básica do cidadão no ensino fundamental. Nesse sentido, devem ser considerados que:

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista à aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 23).

No que tange ao ensino médio, a lei aponta que:

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e prática (BRASIL, 1996, p. 23).

Considerando os critérios e necessidades básicos de oferta da EJA no Brasil, deve-se lembrar que a resolução nº1, de 5 de julho de 2000 divulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as quais são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Nesse sentido, de acordo com o documento supracitado (BRASIL, 2000), em seu artigo quinto, a modalidade em questão deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, sua idade e deve ser pautada por princípios de equidade, tendo como proposição um modelo pedagógico próprio que assegure:

- I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Machado e Alves (2017) ao discutirem o Plano Nacional da Educação colocam que:

As metas 9 e 10 trazem em suas estratégias o atendimento aos jovens e adultos em condições de maior vulnerabilidade, como os não alfabetizados, os mais pobres, os idosos, e os que estão **no sistema prisional**. Uma população que, historicamente, tem sido relegada a exclusão do sistema educacional, ou mesmo alvo de programas e campanhas que revelam o atendimento marginal realizado por estados, Distrito Federal e Municípios, dispensados a esse público (p.13-14. Grifos nossos).

Observamos que no PNE analisado e referente a EJA localizamos a necessidade de políticas de “oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e

médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras” (BRASIL, 2014). Isto é, a EJA de um modo geral tem lutado por garantir o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000 (BRASIL, 2000).

Tendo em vista os avanços da legislação brasileira e as concepções abarcadas nela, sobretudo referentes à EJA, foi realizada sua implementação no sistema carcerário, tendo como objetivo proporcionar o direito e acesso à educação pela população vulnerável que se encontra em situação de privação da liberdade. Neste contexto, Di Pierro e Sérgio Haddad (2015) alertam para que a implementação da EJA em diferentes espaços não seja executada como compensatória – muito presente, em legislações anteriores a constituição Federal de 1988 (SOARES, 2002;2010).

Por isso, na seção seguinte apresentamos a importância da formação de todos os sujeitos que compõe o Sistema Prisional – como pressuposto de uma EJA de qualidade social.

2.1 SERVIDORES DO SISTEMA PENITENCIÁRIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

No Brasil, é recente a iniciativa de implantação de uma escola nacional de formação de servidores prisionais, como é o caso da Escola Nacional de Serviços Penais (ESPEN) (SILVA DE ARAUJO, 2020). Nela não inclui professores que atuam na EJA prisional, contudo essa escola tem realizado um importante papel com cursos de formação inicial e continuada dos servidores do Sistema Penitenciário Federal, que segundo Araujo (2020, p. 18):

Até dezembro de 2015 ofertou mais de 110.000 vagas em cursos EaD e 4.000 em cursos presenciais, o que comprova sua consolidação. Ocorre que, embora seus serviços se caracterizem pela relevância incontestável, durante cerca de 30 anos várias foram as tentativas de implantação da ESPEN que não obtiveram êxito.

Embora o tema tratado pela autora não se refira a EJA é importante ser mencionado aqui, porque o lugar educativo da nossa pesquisa é a prisão, e assim sendo, a educação acontece em diferentes contextos e pessoas inseridas dentro desse espaço. Isto é, o professor que atua na EJA tem relações profissionais com os servidores prisionais, o que demonstra uma conexão necessária ao tratarmos do tema da formação. E se a concepção que adotamos é de uma EJA emancipatória o cárcere deve se constituir com um espaço de formação cidadã para

todas as pessoas que fazem parte deste espaço (FREIRE, 1967, 1987, 1996; PEREIRA, 2005; PAULO, 2018).

José e Leite (2020, p. 35) defendem que “que ter direito à educação não se resume à gratuidade e obrigatoriedade do ensino, tampouco a um lugar na sala de aula, mas a todo o contexto de oferta de assistência educacional, considerando, além do Estado, todos os agentes envolvidos, em algum grau, com a efetivação da educação”. Assim sendo, a formação dos trabalhadores do sistema prisional é parte da garantia do direito à educação de qualidade social.

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, em 2009, publica a Resolução nº 03, que dispõe sobre as “Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais”, destacando temas e eixos que tratam da formação dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão, discutindo os aspectos dessa formação. Esse é um importante documento que aborda a importância da formação continuada intersetorial dos profissionais que atuam no sistema penitenciário. Contudo, segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)¹ que constam no relatório, publicado em 2015:

Os operadores da execução penal também chamaram atenção para as condições de trabalho dos agentes penitenciários, o que consideravam importante fator a ser considerado em uma política voltada à reintegração social. A má remuneração, a falta de condições adequadas de trabalho, o corpo diminuto de servidores e a **falta de qualificação** afetariam na qualidade do trabalho desempenhado. Algumas funções típicas de agentes penitenciários, como realização de escoltas e segurança, muitas vezes eram desempenhadas por trabalhadores terceirizados, com **pior formação que os agentes** e geralmente alocados nos setores mais indesejados por estes servidores. (Relatório do IPEA, 2015, p.35. Grifos nossos.).

No mesmo relatório observamos a ênfase para a ausência de uma política consistente de formação para todos os sujeitos que fazem parte do Sistema Prisional, incluindo docentes: “[...] despreparo dos professores, reforçado pela inexistência de formação específica dos educadores para lidar com o contexto prisional, e baixo interesse de professores melhor preparados em lecionar em escolas das prisões.” (Relatório do IPEA, 2015, p.18).

¹Pesquisa realizada no âmbito de um acordo de cooperação técnica entre o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4375/1/td_2095.pdf. Acesso: 10 ago. 2021. Saber mais em: ANDRADE, C. C. *et al.* O desafio da reintegração social do preso: uma pesquisa em estabelecimentos prisionais. **Revista De Estudos Empíricos Em Direito**, p.10-30, 2015.

É imperativo ressaltar que a formação docente, bem como dos demais profissionais atuantes nas unidades prisionais, é de grande importância, sendo necessário que o processo de formação destes profissionais ocorra tanto em seu período inicial, quanto durante sua atuação profissional, possibilitando que estes profissionais estejam sempre preparados para os diversos desafios que poderão enfrentar durante o desenvolvimento de suas atividades.

Com essas constatações, a reintegração social via EJA em privação de liberdade requer formação continuada de todos os trabalhadores do sistema prisional reconhecendo a função social e educativa desse espaço. Sem um processo de formação humanizada não haverá ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro (JULIÃO, 2006; 2009).

Acreditamos que refletir sobre contribuições, desafios e limites, a partir da produção acadêmica analisada, acerca da EJA prisional, tendo com o foco para as políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional contemplaria discutir a desigualdade social e educacional presente nas prisões no Brasil.

Contudo, nesta dissertação não traremos uma discussão ampliada, mas acreditamos que uma relação direta entre redução das desigualdades sociais e educacionais no sistema prisional com vistas a melhoria da qualidade de vida para todos e qualidade social da educação, está nos processos de formação de todos/as os/as profissionais que atuam no cárcere. Nesse sentido, há uma relação direta entre melhoria da qualidade da educação escolar com a qualidade social da educação, em nosso entendimento, bem como entre melhoria da qualidade social da educação e promoção da igualdade social.

A partir da produção acadêmica, encontramos a implantação da Escola Nacional de Serviços Penais (ESPEN) como tema sobre educação prisional, e refletindo sobre isso, acreditamos que este foi um avanço e permanece sendo um dos desafios para a execução das políticas públicas educacionais democráticas e comprometida com as dimensões da EJA, e para tanto ela precisa dar-se de modo colaborativo – incluindo a formação dos servidores/as. O tripé da qualidade social da educação, nesse quesito, se constitui pela formação continuada dos trabalhadores prisionais, pela valorização dos profissionais da EJA prisional e de um projeto pedagógico para esse contexto educacional.

Na próxima seção, apresentamos algumas características do sistema penitenciário brasileiro, assim como abordaremos o modelo pedagógico discutido nas prisões, na chamada EJA Prisional.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL – EJA PRISIONAL

Segundo o Banco de Monitoramento de Prisões do CNJ - Conselho Nacional de Justiça (julho/2019) há no Brasil 812.564 pessoas presas. O perfil da população carcerária brasileira pode ser descrito como um homem negro, jovem (18 a 29 anos), pobre e que não possui o ensino fundamental completo, os quais, apenas 18% possuem acesso à educação. Os dados de 2019 revelam que 26.628 presos estavam cumprindo regimes de detenção, 22.295 deles ocupando vagas em presídio. Por ter apenas 18.107 vagas oficiais disponíveis, o estado está com superlotação de 23%. Santa Catarina é o 2º estado com menor superlotação. Fica somente atrás do Paraná, com 15,4% de pessoas encarceradas a mais do que vagas oficiais. Também é possível perceber que 23,6% dos presos trabalham, um total de 6.277 pessoas e que 11.7%, dos presos estudam o que equivale a 3.122 pessoas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada e promulgada pela Resolução nº217 A (III) na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Em seu artigo 26, incisos 1 e 2 determina-se que:

§1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Nesse sentido, é de direito de todos os indivíduos acesso à educação, independentemente de sua situação de existência. A Educação de Jovens e Adultos se mostra como uma alternativa para amparar jovens e adultos que foram excluídos, por alguma razão, do processo educacional padrão. Considerando que parte desses jovens e adultos encontram-se encarcerados, a EJA também atua no sistema prisional. Paiva (2005) reforça tal afirmação ao dizer que a educação e a EJA são direitos básicos de todas as pessoas, sejam elas privadas ou não de liberdade.

No que tange aos privados de liberdade, foco desta pesquisa, Noma e Boiago (2010) mencionam um conjunto de documentos internacionais desenvolvidos pela Organização das

Nações Unidas (ONU). Entre os documentos mencionados pelos autores, destaca-se as Regras Mínimas para o Tratamento de Presos, 1955; o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, 1966; a Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumamos ou Degradantes, 1975; e, a Carta Africana dos Direitos de Homem e dos Povos, 1981. Ao tratar da EJA prisional de modo específico, os referidos autores destacam alguns documentos da Unesco, sendo eles: as resoluções do Conselho Econômico e Social e da Assembleia Geral das Nações Unidas de 1990; A Declaração Mundial da Educação para Todos, 1990; o Manual Educação Básica em Estabelecimentos Penitenciários, 1991; a Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos - V Confinteia, 1997 ; a Declaração de Hamburgo sobre Educação para Todos: o Compromisso de Dakar, 2000; a Cimeira do Milênio, 2000; e a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI Confinteia, 2009.

Além dos diversos marcos internacionais que apontam a importância e preocupação de diversos grupos no cuidado necessário com os privados de liberdade, bem como no processo de asseguarção de seus direitos, o Brasil também demonstra preocupação com a temática.

De modo geral, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional também está amparada pela Lei de Diretrizes Básicas LDB- Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018, que determina em seu artigo 37 que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. ” No inciso 1º afirma-se que os sistemas de ensino devem assegurar de forma gratuita aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Isto é:

A educação de jovens e adultos contempla o ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) e ensino médio, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nesses níveis em idade própria, e se constitui como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL,1996). Trata-se de um direito constitucionalizado e pautado por mecanismos que precisam atender a diversidade e especificidade do perfil das pessoas privadas de liberdade. Na perspectiva de Capucho (2012), a educação de jovens e adultos consiste em um direito humano fundamental e meio de acesso a saberes diversificados, no qual deve-se 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. (JOSÉ; LEITE, 2020, p.34).

O primeiro aporte jurídico para a educação prisional encontra-se na Lei nº 7.210 de Execução Penal no ano de 1984 em seus artigos 10, 11 e 17 que definem o direito de assistência ao preso como forma de prevenção ao crime e retorno a convivência em sociedade:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será: I - material; II - à saúde; III - jurídica; IV - educacional; V - social; VI - religiosa.

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

A Lei Nº 12.433, de 29 de julho de 2011 alterou a Lei de Execução Penal de 1984 em seu artigo 126, possibilitando ao apenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto a remissão por meio de trabalho ou por estudo uma parte de sua pena:

“I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho. ”

Outro ponto que deve ser ressaltado, é que o apenado pode aproveitar o período de estudos, para fins de remição pelo estudo do número de horas em atividades educacionais conforme Recomendação N. 44 do CNJ, de 26 de novembro de 2013:

III - considerem, para fins de remição pelo estudo, o número de horas correspondente à efetiva participação do apenado nas atividades educacionais, independentemente de aproveitamento, exceto, neste último aspecto (aproveitamento), quando o condenado for autorizado a estudar fora do estabelecimento penal (LEP, art. 129, § 1º), ocasião em que terá de comprovar, mensalmente, por meio de autoridade educacional competente, tanto a frequência, como o aproveitamento escolar.

Para que a efetiva remissão da pena, faz-se necessário que mensalmente seja comprovado por uma autoridade educacional a frequência e o aproveitamento do aluno apenado. Outro aporte importante para a educação prisional é a resolução nº 2 do CNE, de 19 de maio de 2010 que destaca a importância de se “atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios,

condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.”

Alguns aspectos importantes a respeito da formação a gestores e educação em prisões são apontados na Resolução nº 2 do CNE, de 19 de maio de 2010, no artigo 11, os quais devem “ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.” Como também em seu inciso 1º em que determina que os professores devem ser habilitados e com remuneração proporcional a função.

Por meio do Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, foi instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Em seu artigo 1º e 2º afirma-se “a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Como também contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.” No artigo 3º define-se as seguintes diretrizes: a promoção a reintegração social, integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal e as especificidades do atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

Com relação aos objetivos definidos no artigo 4º do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional tem se como principais direcionamento, desenvolvimentos conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal; incentivo a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, universalização e ampliação da oferta da educação no sistema prisional; fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional; promover a formação e capacitação dos profissionais da educação, viabilizar as condições para a continuidade dos estudos após a saída do apenado.

Ainda, no cenário educacional nacional, encontra-se na Lei nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação a meta n. 17 que visa “implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional. ”

Alguns documentos importantes como a Resolução n.º 02/2010, de 09/03/2010 (CEB - Conselho Nacional de Educação) e as Resoluções n.º 14/1994 e 03/2009 (CNPCCP - Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária) os quais tratam das regras mínimas para o tratamento do preso e das diretrizes nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais.

Alguns eventos importantes como o I, II, III e IV Seminários Nacional de Educação

nas Prisões foram definidas ações anuais realizadas em conjunto e contam com a participação dos gestores de educação prisional de todas as Unidades da Federação. O relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões brasileiras e a Recomendação n.º 44/2013 (CNJ) dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura.

Há ainda, o apoio às novas turmas de EJA: Resolução n.º 48, de 02 de outubro de 2012, estabelece orientações e critérios para manutenção de novas turmas de EJA, priorizando as pessoas que cumprem pena em unidades prisionais. (FNDE).

Em suma, por meio de diversas políticas e marcos internacionais, o sistema penitenciário tem por objetivo garantir direitos aos que não tiveram oportunidade em um determinado período da vida, bem como reinserir estes indivíduos à sociedade. Sobre isso, Noma e Boiago (2012) acreditam que por meio da educação prisional é possível que os indivíduos tenham a oportunidade de serem ressocializados e reinseridos na sociedade, uma vez que o processo de alfabetização pode estar atrelado à melhores oportunidades no mercado de trabalho quando estes gozarem de liberdade (VISHER; DEBUS; YAHNER, 2008).

Vale ressaltar, que conforme Julião (2009) e Sedgley *et al* (2010) ainda que o processo educacional possa ser um grande contribuinte para as possibilidades de reinserção dos indivíduos na sociedade, há a possibilidade de reincidência. Os referidos autores apontam que os altos índices de reincidência podem estar atrelados a um sistema ineficaz que não cumpre com seus objetivos de criação. Neste contexto, a EJA no sistema prisional requer metodologias e didáticas adequadas ao referido contexto, como colocam Julião (2007), DiPierro (2018) e Silva (2020). Daí a importância da formação continuada e de uma Didática no/do Cárcere:

Para o domínio desta parte teórica é imprescindível a formação continuada dos docentes que trabalham no cárcere [...]. A Didática no Cárcere, nome provisório que atribuímos à EJA Prisional, não substitui o currículo oficial dos sistemas de ensino nem ignora o acúmulo de conhecimentos dos professores, mas constitui importante aliado para introduzir os alunos nos temas curriculares propriamente dito. (SILVA, 2020, p.72).

Corenza (2013), analisou o papel das políticas da educação prisional e concluiu que a educação no sistema prisional tem importância maximizada no que tange a geração de efeitos positivos no futuro dos indivíduos apenados, ou seja, a educação é considerada como a salvação do indivíduo no momento de reinserção na sociedade. Boiago (2013) de modo semelhante acredita que a EJA no sistema prisional é abordada como um pedido de perdão pelos impactos que a pobreza causou na vida do apenado. Visher, Debus-Sherril e Yahner

(2011) por sua vez, apontam que a reinserção dos indivíduos na sociedade, principalmente no que tange a reinserção no mercado de trabalho, está atrelado à dois pontos cruciais: educação, ou seja, o indivíduo necessariamente precisa ser alfabetizado; e, experiência prévia na área de atuação do emprego.

Tendo em vista todos os dados apresentados no que tange aos marcos internacionais e políticas públicas brasileiras de incentivo ao acesso à educação de jovens e adultos privados de liberdade, demonstra a importância do acesso à educação dessas pessoas. Além disso, deve-se ficar claro que a educação é direito básico e universal.

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA PRISIONAL

A formação do/a educador/a de EJA é fator decisivo para discutir as políticas educacionais à formação de professores/as da EJA prisional. Sabemos que nossa profissão envolve múltiplos saberes específicos e gerais, mas como explicitarei na introdução dessa dissertação, para atuar na EJA prisional não passei por um processo formativo específico, tampouco para atuar na EJA. Como vimos na seção anterior, a EJA é uma modalidade da Educação Básica e a formação em nível superior de professores pouco discute e trabalha essa modalidade. Ventura e Bonfim (2015) afirmam que o lugar que a EJA ocupa na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, é de silenciamento, mesmo com as especificidades observadas, quanto ao direito e a identidade própria da EJA garantidas desde a Constituição Federal de 1988.

Em nossos estudos, desde a LDBEN (BRASIL, 1996) temos o tema da formação docente específica para a EJA, mesmo que implícito como consta no art. 61 quando aborda a necessidade da formação docente que atendam os diferentes níveis, características e modalidades. Igualmente, no Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000) localizamos que as licenciaturas não podem anular e desconsiderar a realidade da Educação de Jovens e Adultos. O tema retorna, segundo Ventura e Bonfim (2015):

Preocupações semelhantes foram incluídas no Parecer 9/2001, do Conselho Nacional de Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, com repercussões para as disciplinas teóricas e práticas de todos os cursos que formam professores, e não apenas para a licenciatura em Pedagogia. O Parecer 9/2001 considera que, no Brasil, um curso de formação de professores não

pode deixar de lado a questão da Educação de Jovens e Adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. (2015, p. 217).

Consideramos de suma importância que a EJA seja um tema tratado em todas as licenciaturas e não apenas na Pedagogia como tem ocorrido nas últimas décadas (DIPIERRO, 2006). Pimenta (1996) declara que a profissão docente exige aprendizagens permanentes, até porque nosso contexto de escola e sociedade “sofrem grandes e rápidas mutações” (GATTI, 1996, p. 85). Neste horizonte, a EJA deveria constar na formação inicial e continuada dos/as professores/as (GATTI, 2010), levando em consideração a identidade da modalidade e, assim, contribuir para uma formação sólida dos “saberes-fazereres docentes” (PIMENTA, 1996, p. 75).

Gatti (2010) desafia as universidades a compreenderem que a formação inicial deve possibilitar a construção de saberes que se constituem como a estrutura inicial do exercício da docência, sendo a base da profissionalização docente. Diante disso, os currículos de formação de professores/as não poderiam permanecer com uma estrutura composta por fragmentação dos saberes (PIMENTA, 1996); logo, entendemos que a EJA não poderia estar presente apenas em uma disciplina, quando ofertada, pois, é necessário envolver teoria e prática juntas com a valorização de troca de experiências durante os cursos de formação (NÓVOA, 1995).

Voltamos no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, pois nele além de explicitar as razões do abandono da nomenclatura “Ensino Supletivo” em favor da expressão “Educação de Jovens e Adultos”, esclarece os motivos da EJA como modalidade requerer contextualização curricular, formação específica dos professores/as atendendo os princípios de equidade, diferença e proporção bem como as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Na Resolução nº 02/2010, em se tratando da EJA prisional, encontramos no Art. 11:

Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal. § 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função (BRASIL, 2010, s/p).

Vimos, por meio desse a necessária formação inicial, continuada e específica de professores da EJA, incluindo a EJA prisional. Importante destacar que, segundo o documento construído para a discussão na Cooperação Sul-Sul, frisou-se a escassez de recursos humanos qualificados para EJA, dentre eles a falta de “[...]formação inicial e continuada dos educadores [...]” (UNESCO, 2007, p. 22). O tema foi discutido nas

Conferências Internacionais de Educação de jovens e adultos, posteriormente. Em âmbito brasileiro destacamos a discussão nos seguintes espaços²:

- 1- Fóruns Estaduais de EJA.
- 2- Encontros Regionais de EJA.
- 3- Encontro Nacional de EJA³.
- 4- Seminários Nacionais de Formação de Educadores.
- 5- Conferências Nacional de Educação, a CONAE (BRASIL, 2010; 2014);
- 6- Conferência Popular de Educação (CONAPE, 2018; 2022).
- 7- Conselhos Municipais e Estaduais de Educação.
- 8- Movimentos Sociais de Educação.

Esses espaços de estudos, reflexões e mobilizações em prol da EJA são importantes para a consolidação de uma política pública de formação para docência em EJA. Conforme, Rodrigues *et al.* (2005) alertam que a formação inicial de docentes para a EJA contribui para que as práticas pedagógicas infantis não sejam reproduzidas na modalidade, como vem observando nas últimas décadas;

Percebeu-se também, em algumas propostas pedagógicas e trabalhos apresentados, a relação metodológica voltada a um processo de infantilização do jovem e do adulto: utilização de livros infantis, cartilhas, folhas mimeografadas para pintura e materiais xerografados [...]. (RODRIGUES *et al.*, 2005, p.9).

Acerca da lacuna na formação inicial do educador de EJA e a infantilização das propostas pedagógicas. Soares (2005) argumenta que muitos profissionais fazem uma mera transposição das atividades infantis para os jovens e adultos. Este processo, muitas vezes ocorre pela necessidade dos educadores de utilizarem abordagens e métodos lúdicos para ganhar a atenção do educando, bem como facilitar sua compreensão sobre o assunto estudado em um determinado momento. Contudo, há a necessidade de que os educadores utilizem abordagens e métodos que estejam diretamente ligadas à realidade dos educandos, bem como ao plano pedagógico do curso.

É imperativo ressaltar que é papel fundamental do educador compreender a história, realidade social vivenciada pelo educando, afim de que o mesmo possa se sentir como

² Essas informações foram localizadas no site dos fóruns de EJA (www.forumeja.org.br) e organizadas por nós.

³ O ENEJA é o principal evento da EJA no país, envolve todos os estados, diferentes segmentos e sujeitos para discutir refletir e deliberar por políticas educacionais para a EJA.

protagonista do processo educacional (ONOFRE, 2011). O referido autor aponta ainda que por meio desta percepção o educando sente maior garantia no aprendizado, na reinserção social, bem como na desconstrução de sua identidade.

Nesse sentido, José e Torres (2019, p. 69) acreditam que o docente da EJA prisional mais que um profissional do ensino, é um profissional do conhecimento. Segundo eles, o docente precisa “conquistar espaços que possibilitem ampliação dos debates democráticos e precisa dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas.” Desse modo, o docente passa ter o papel de agente transformador, assim como observado por Torres (2013) ao dizer que os professores são as pessoas responsáveis pela possibilidade de ressocialização do apenado.

Contudo, ainda que autores apontem o papel fundamental do processo educacional da EJA na ressocialização dos apenados o que se percebe ainda é um grande descaso quanto à modalidade. Ribeiro, Catelli-Jr e Haddad (2015) consideram que as condições ofertadas para o ensino prisional são precárias e predominantes ao se tratar da EJA. Para os autores os espaços não são adequados, os educadores são mal pagos e com formação limitada, há descontinuidade no ensino, além da falta de oportunidades para os educandos continuarem os estudos. Observa-se assim, que há uma discussão existente no que tange a importância da EJA prisional e o papel do docente neste processo, ainda que não seja oferecida condições adequadas para que o trabalho seja desempenhado de modo a alcançar os resultados almejados.

Tendo em vista a importância do papel do docente na formação dos apenados, bem como em sua reinserção na sociedade, José e Torres (2019) acreditam que há necessidade do desenvolvimento de um processo formativo com foco na preparação docente. Nesse sentido, os autores apontam que o profissional deve ser mediador e aprender a atuar de modo multidisciplinar e coletivo.

É imperativo ressaltar que a educação em prisões não diz respeito à educar prisioneira, mas sim proporcionar educação permanente a todos que tenham uma ligação com a prisão (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Neste contexto, Gonçalves (2010) reforça a importância de incluir demandas educativas de formação dos profissionais responsáveis pelo processo educacional, bem como no que tange à questão de infraestrutura nos ambientes que devem ser utilizados.

Em suma, Onofre e Julião (2013) acreditam que o direito à educação vai além do processo de alfabetização. Para os referidos autores para que o processo educacional seja realizado de modo adequado e com resultados duradouros, é necessário que haja investimento

na formação dos educadores por meio de projetos educativos multiprofissional. Além disso, os autores acreditam que é necessário que se ultrapasse a perspectiva dos programas temporários, sendo importante ainda, que não haja superposição de horários de trabalho-escolarização-educação não formal.

3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o caminho metodológico da pesquisa. A pesquisa é de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) mas não abandonamos o cunho quantitativo, isto é, o significado de maior ou menor número de publicações sobre EJA prisional nos é importante, pois tem impactos para a área da educação (TRIVINOS, 1987).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que serão analisadas a produção científica acerca das **“Políticas educacionais destinadas à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos prisional: análise da produção do conhecimento científico entre 2010 a 2020”**, com intuito de identificar as discussões realizadas ao longo do período selecionado. Bowen (2009) aponta que este tipo de pesquisa é um procedimento sistemático de revisão que pode ser usado para fornecer contexto, gerar perguntas, complementar outros tipos de dados de pesquisa, rastrear mudanças ao longo do tempo e corroborar outras fontes.

Nesse sentido, o referido autor recomenda que o pesquisador primeiro faça uma leitura flutuante para obter uma visão geral, depois realize uma leitura com intuito de identificar categorias relevantes de análise para o conjunto geral de documentos e, finalmente, interpretar o corpo dos documentos. Além disso, a análise bibliográfica pode incluir componentes quantitativos e qualitativos, como coloca Trivinos (1987).

A revisão de literatura é uma pesquisa exploratória, pois consiste em um “tempo dedicado a interrogar preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes [...]” (MINAYO, 2001, p. 26). Além disso, possibilita ampliarmos os conhecimentos acerca de determinado assunto (GIL, 2008). Tendo em vista o caráter da pesquisa, a presente pesquisa é dividida em duas etapas principais, a primeira referente a coleta dos dados e a segunda referente à análise dos documentos selecionados.

Para análise, nos utilizamos de reflexões de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), que discorrem sobre o estado de conhecimento enquanto “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, [...] sobre uma temática específica.” Dessa maneira, realizamos as fases exploratórias (MOROSINI; FERNANDES, 2014; BARDIN, 2011), organizando quadros e sínteses que permitem um olhar ampliado sobre as produções referentes à EJA prisional.

No que tange à coleta dos dados, realizou-se a busca em três bases de dados específicas, sendo elas: a) Banco de Teses e Dissertações – BDTD; b) GT18 da ANPEd; e c) Google Acadêmico, sobre o tema pesquisado. Para a realização da busca, considerou-se os

descritores apresentados no **Quadro 1**. Diante dessa exposição, utilizamos os descritores entre aspas e optamos por pesquisas na área da educação. Nos três bancos de dados realizamos buscas pelo título. No caso da BDTD, ampliamos para palavras-chave (assunto).

É imperativo ressaltar, que a decisão pelos descritores está intimamente ligada aos objetivos estabelecidos pela pesquisa: “Analisar as contribuições e desafios que se apresentam nos trabalhos selecionados (2010 - 2020), para o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional.” Além disso, salienta-se que a semelhança entre os descritores utilizados se justifica pelos usos de expressões adversas, mas sinonimas, de quando se fala e escreve sobre EJA prisional.

Quadro 1: Relação de Descritores utilizados na coleta de dados

DESCRITORES
Educação de Jovens e Adultos Prisional
Educação de Jovens e Adultos nas Prisões
Educação de Jovens e Adultos em Sistema de Liberdade Privada
Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária
Educação de Jovens e Adultos para Privados da Liberdade
Educação de Jovens e Adultos no Cárcere

Fonte: Elaborado pelo autor.

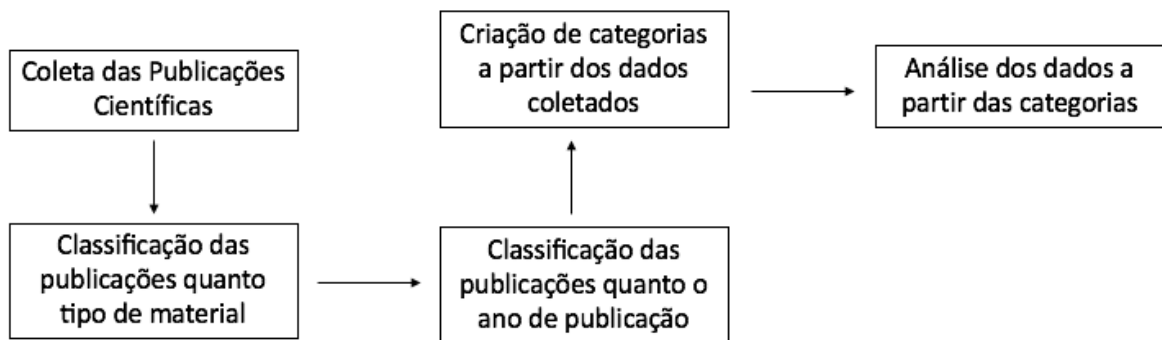
Neste contexto, a busca realizada nas bases de dados supracitadas, resultou um total de 172 publicações. Destas publicações, 110 foram encontradas na BDTD, 0 no GT18 da ANPEd e 62 nos Google Acadêmico. Para a análise dos dados selecionados fez-se uso da Análise de Conteúdo. Bell *et al* (2019, p. 595) apontam que a análise de conteúdo pode ser definida como “uma abordagem de documentos que enfatiza o papel do investigador na construção do sentido nos textos”.

Além disso, os referidos autores afirmam que a análise de conteúdo sublinha o desenvolvimento de categorias a partir dos dados e reconhece a importância de compreender o significado do contexto onde os itens analisados apareceram. Ressalta-se que a análise de conteúdo pode ser tanto com enfoque quantitativo, quanto qualitativo. Nesse contexto, a análise quantitativa de conteúdo busca quantificar o conteúdo em termos de categorias predeterminadas e de forma sistemática e replicável. Já a análise de conteúdo qualitativa é sistemática e analítica, mas menos rígida do que a análise de conteúdo quantitativa, e o pesquisador constantemente revisa os temas ou categorias movendo-se para frente e para

trás entre conceituação, coleta de dados, análise e interpretação (BELL *et al.*, 2019).

Bardin (2011) considera que para a realização da análise de conteúdo, é necessário que o pesquisador passe por algumas fases durante a construção da pesquisa. Nesse sentido, a autora sugere três fases específicas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação dos resultados. A pré-análise diz respeito a seleção dos documentos que serão analisados, sendo nesta fase realizada a formulação de questões e objetivos, bem como a elaboração de categorias que possam subsidiar a interpretação ao final da análise. A etapa de exploração do material por sua vez, é o momento em que o pesquisador realiza a análise propriamente dita. Já a terceira e última etapa, o pesquisador deve realizar o tratamento dos dados para reconhecer se os resultados são significativos e válidos em relação ao objeto pesquisado. A Figura 1 mostra as etapas do processo de análise realizados nesta pesquisa.

Figura 1: Processos da análise de conteúdo na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, em um primeiro momento realizou-se a coleta de dados referente a publicação científica no período de 2010-2020 nas bases de dados já mencionadas, sendo consideradas como relevantes, à priori, todas as publicações encontradas. A partir dos resultados, foi realizada uma leitura prévia dos documentos, a fim de aproximar o pesquisador e os dados observados, assim como sugerido por Bardin (2011).

Após a realização da leitura dos trabalhos, foi realizada a filtragem dos documentos, considerando apenas as publicações que estavam intimamente ligadas aos objetivos da pesquisa, desconsiderando as pesquisas que não se tratava de aspectos educacionais do sistema prisional.

Para a realização da análise dos dados foram criadas categorias definidas a partir do tema (categorias iniciais) e categorias finais localizadas após as análises. Ressalta-se que essas categorias têm por objetivo fornecer de forma representativa e simplificada de como os dados

se comportam. A categorização é “um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles” (MORAES, 1999, p. 06).

Em nosso caso, escolhemos como critério a categorização semântica, que nos ajuda a extrair os significados contidos nos dados identificados na revisão de literatura para a criação das categorias iniciais e finais. Neste contexto, a categorização deve possibilitar a identificação de índices invisíveis em relação aos dados brutos (BARDIN, 2011). As categorias iniciais emergiram dos estudos prévios sobre a EJA e do tema da pesquisa. Já as categorias finais, da análise realizada. Para explicitar organizamos um quadro demonstrativo da definição das categorias (Quadro 2).

Quadro 2: Quadro de definição das categorias

Problema	
Quais as contribuições, limites e desafios que se apresentam na análise do levantamento de produção de conhecimento científico, publicado entre 2010 e 2020, para o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional?	
Objetivo Geral	
Analisar as contribuições e desafios que se apresentam nos trabalhos selecionados (2010 - 2020), para o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional.	
Desdobramento do Objetivo Geral em Objetivos Específicos	
Identificar e contextualizar os temas que se referem a formação docente atrelada a EJA prisional e experiências formativas.	Mapear os trabalhos publicados, durante anos de 2010 e 2020 que discutiram políticas educacionais para a formação de professores para a EJA prisional.
Verificar na produção científica se houve a presença da EJA prisional em cursos de licenciaturas para abordar a formação para este contexto educacional.	Refletir sobre avanços, desafios e limites, a partir da produção acadêmica analisada, acerca da EJA prisional, tendo com o foco para as políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional.
Categorias analíticas	
Categorias iniciais	Categorias finais
Formação de professores para a EJA prisional Políticas de formação de professores para a EJA prisional	Identidade docente (contexto prisional)
	Formação Continuada de professores para a EJA prisional
	Políticas curriculares formação de professores para a EJA prisional

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a definição das categorias, realizamos a análise dos dados obtidos, mediante a interpretação destes, levando em consideração que a compreensão mais profunda do conteúdo parte da opção por uma fundamentação teórica com base na pedagogia crítica (GIROUX, 1983; TORRES, 1979), e que dela emerge reflexões dos dados coletados.

Para apresentação dos estudos publicados realizamos uma busca utilizando os termos que constam no Quadro 1, resultando em 172 estudos, como pode ser verificado na Tabela 1.

Os dados apresentados nos mostram que ao longo dos anos a educação prisional tem sido cada vez mais uma preocupação da comunidade científica. A partir da coleta de dados, observou-se que a partir do ano de 2016 houve um crescimento considerável acerca da temática. Entretanto, ainda que a temática tenha chamado atenção da comunidade científica, pouco tem se falado sobre a EJA prisional, principalmente no que tange à formação docente.

Tabela 1: Trabalhos encontrados segundo os critérios do Quadro 1

Ano da pesquisa	BDTD	GT 18	Artigos no Google Acadêmico	Total
2010	1	-	-	1
2011	3	-	6	9
2012	5	-	4	9
2013	4	-	2	6
2014	9	-	-	9
2015	8	-	4	12
2016	19	-	5	24
2017	20	-	8	28
2018	14	-	7	21
2019	10	-	11	21
2020	17	-	15	32
Total	110	0	62	172

Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre os dados coletados na BDTD, por exemplo, foi possível identificar que as produções acadêmicas estão muito ligadas à estudos de casos, bem como a implementação de estratégias que possam melhorar os resultados do processo educacional. Neste contexto, ressalta-se a importância e ausência de publicações que tenham como enfoque o processo de formação do docente, como é o caso do trabalho de Pinel (2017). O referido autor conclui em sua pesquisa que há uma urgência de propostas políticas e pedagógicas que ofereçam educação básica e profissional para os apenados, além de possibilidades de acesso à Universidade Pública.

É imperativo ressaltar que os dados coletados serão discutidos de modo mais aprofundado no capítulo subsequente. Desse modo, após o levantamento, foi realizado o mapeamento dos trabalhos publicados, durante anos de 2010 e 2020 que discutiram políticas educacionais para a formação de professores para a EJA prisional, constatando que nem todos os estados do país têm direcionado esforços para compreender como se dá o processo educacional da EJA Prisional, sobretudo no que tange à formação docente.

A Figura 2 apresenta um mapa do território nacional com o quantitativo dos trabalhos publicados. É imperativo ressaltar que a produção considerada para a produção do mapa, está relacionada apenas as dissertações e teses coletadas. Isto porque, como a produção científica

de artigos científicos publicadas em variadas revistas, impossibilita a identificação da região dos autores, uma vez que o Google Acadêmico não permite este tipo de filtro.

Observa-se que a produção acerca da temática em questão tem sido uma preocupação mais latente em universidades da Bahia (13), da Paraíba (11), do Paraná (15) e de São Paulo (13). A região Sudeste foi a região que mais realizou pesquisas acerca do processo educacional em prisões, totalizando 38 publicações entre dissertações e teses. Ressalta-se que o número de publicações da região mencionada, pode estar diretamente relacionada ao maior número de universidades, bem como programas de pós-graduação.

Figura 2: Mapa brasileiro com o quantitativo de publicações por unidade federativa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda que a produção científica tenha sido predominantemente da região Sudeste, o Nordeste tem se mostrado uma região que também se preocupa com a temática. A produção científica da região foi de 29 trabalhos, entre dissertações e teses, tendo como destaque o estado da Bahia. Regiões como Centro-Oeste e Norte, apresentaram poucas pesquisas acerca da temática, o que sugere que os programas de pós-graduação dos estados destas regiões não possuem grandes grupos de pesquisas que tenham interesse em melhor compreender a educação no sistema prisional.

Tendo em vista os resultados observados e seguindo os critérios adotados para a coleta dos dados (banco de dados, recorte temporal e escolha dos 6 descritores), tivemos um total de 94 dissertações, 23 teses e 62 artigos. Após a coleta efetuada, foi realizada a leitura dos resumos desses documentos para então seguir para o processo de análise da pesquisa. Na leitura desses trabalhos buscamos localizar temas que tratam da formação de professores para a EJA prisional. Nesta etapa, foram então selecionadas 11 dissertações, 4 teses e 8 artigos científicos. Os demais trabalhos anteriormente coletados foram excluídos por não tratarem da categoria inicial sugerida na presente pesquisa (Quadro 2). Os Quadros 3 e 4 apresentam os trabalhos selecionados para análise e discussão da pesquisa.

De modo breve, os dados sugerem que a produção científica de temas relacionados a EJA prisional tem sido pouco abordada, principalmente quando foco é a formação do docente responsável pelo processo educacional. Considerando os seis (6) descritores acerca da EJA prisional verificamos que o termo mais utilizado é “Educação de Jovens e Adultos para Privados da Liberdade”. Como utilizamos três bancos de dados, podemos concluir que a maioria dos trabalhos sobre EJA prisional são encontrados na BDTD.

Contudo, como observado na Tabela 1, a publicação de artigos científicos sobre a temática tem aumentado nos últimos anos. Justifica-se o aumento da publicação de artigos em dois pontos: o primeiro é o maior direcionamento de pesquisadores na compreensão dos aspectos da EJA prisional e o segundo, diretamente ligado à publicação dos resultados de dissertações e teses produzidos em anos anteriores. Nesse sentido, espera-se que no decorrer dos próximos anos, o número de publicações possa ser ainda maior.

No próximo capítulo apresentaremos a análise bibliográfica, através dos trabalhos localizados na revisão de literatura, associando ao tema da EJA e das políticas educacionais associada a formação de professores para a EJA prisional. No quinto capítulo, será apresentada as considerações finais.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO

Apresentaremos o mapeamento da EJA prisional, a partir dos critérios selecionados consistindo na contextualização sobre publicações com relação ao tema de estudo. Nesta seção, apresentaremos os resultados e análises da revisão de literatura realizada nas bases de dados online, e com os descritores supracitados.

Os trabalhos encontrados, mediante a busca nos bancos de dados, com os descritores são variados, contribuindo para uma pesquisa mais ampliada, tendo em vista que as publicações científicas (dissertações, teses e artigos) ainda são poucos em se tratando da especificidade da EJA em espaço prisional. A busca pelos trabalhos contou com filtros, utilizando-nos de busca avançada com os descritores entre aspas, optando pelas expressões no título, além da opção pela área da educação.

Anteriormente apresentamos os resultados numéricos, realçando que no GT 18 não localizamos nenhum trabalho com os descritores. Quanto aos estudos na BDTD (biblioteca virtual), destacamos que há uma crescente na produção científica nos últimos anos. Contudo, apenas quatro textos, das produções selecionadas, estão diretamente relacionados às discussões da EJA prisional. Ressalta-se que os demais textos foram considerados para análise por contribuir com discussões acerca da formação docente dos professores no espaço prisional, bem como apresentar relatos de experiências e políticas públicas educacionais no sistema prisional.

Desse modo, contextualizamos as produções, agrupando-as por eixos temáticos: “Formação docente”, e “políticas educacionais de formação docente”, cuja argumentação em torno das produções acadêmicas, localizadas nos bancos de dados, estiveram associadas ao problema e objetivos da pesquisa. O estado do conhecimento versa, portanto, a partir da questão: Quais as contribuições, limites e desafios que se apresentam na análise do levantamento de produção do conhecimento científico, publicado entre 2010 a 2020, para o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional?

Para a organização da nossa análise e identificação das contribuições de pesquisas sobre o tema da dissertação, destacamos que na revisão de literatura, realizada nos trabalhos indexados nas bases de dados já apresentadas, selecionamos 5 descritores, totalizando em 172 trabalhos. Nesta etapa, utilizando-nos de critérios de inclusão e exclusão mencionados no capítulo anterior, foram selecionadas 11 dissertações, 4 teses e 8 artigos científicos. Para situarmos os desdobramentos desses trabalhos o procedimento de análise dos trabalhos

selecionados empregou-se a Análise de Conteúdo. Bell *et al* (2019), apresentando categorias iniciais (prévias) e as identificadas a partir dos dados analisados (4.3). Na pré-análise identificamos duas categorias iniciais: (a) Formação de professores para a EJA prisional. (b) Políticas de formação de professores para a EJA prisional. Na etapa de exploração do material, levamos alguns meses para leitura dos materiais, organização de quadros e sínteses dos mesmos. Quanto a terceira e última etapa, realizamos o tratamento dos dados, identificando novas categorias e as analisamos.

Do processo analítico emergiram as seguintes categorias: i) Identidade docente; ii) Formação Continuada de professores para a EJA Prisional e iii) Políticas curriculares de formação de professores para a EJA Prisional⁴. Cada categoria foi constituída por sistematizações que compreendem as políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional. As pesquisas identificadas destacam, dentre as perspectivas de formação de professores para a EJA prisional, as que oportunizem nos cursos de formação inicial a formação de profissionais com conhecimentos teórico-práticos sobre esse contexto específico de atuação docente; igualmente, de modo geral, a formação continuada não vem sendo pautada nas universidades como lócus de pesquisa, ensino e extensão.

As políticas educacionais encontradas no material analisado por si, poderiam ser subdivididas em categorias diferentes, contudo, como todas apresentam foco muito semelhante de desenvolver e capacitar o docente para melhor atuação dentro do sistema prisional, optou-se por mantê-los como uma única categoria.

Outro ponto destacado, e já analisado é que as situações-problemas no âmbito pedagógico, identificadas por docentes que atuam na docência prisional, são resolvidas, principalmente de modo individual e a partir do saber da experiência e da intuição. Com isso, apontamos que a reflexão e valorização das atividades pedagógicas realizadas na EJA prisional carecem de, além de formação profissional específica, momentos de trocas entre profissionais acerca de experiências educativas realizadas no âmbito municipal, estadual, regional e nacional.

Nas próximas seções deste capítulo, apresentaremos as publicações selecionadas em cada base de dados as quais compuseram a análise e discussões sobre o foco da dissertação. Ressalta-se que para as discussões, foi considerado de modo separado o material encontrado na BDTD e no Google Acadêmico. Sendo assim, a seção 4.1 apresenta as discussões acerca das dissertações e teses (BDTD), a seção 4.2 as discussões acerca dos artigos científicos

⁴ As categorias que emergiram da análise dos dados, com exceção da identidade docente, serão tratadas apenas na seção 4.3 da pesquisa.

encontrados no Google Acadêmico e a seção 4.3 a análise dos dados e identificação de categorias finais em diálogo com as categorias iniciais. Das análises efetuadas identificamos a Educação libertadora de Paulo Freire versus a educação bancária presentes na maioria das produções. Com isso, apresentação a seção 4.4 que discorrerá sobre a presença de Paulo Freire na produção acadêmica analisada, acerca da EJA prisional.

Antes destacamos que no Quadro 1 é possível identificar a relação de Descritores utilizados na coleta de dados, e somado a Tabela 1 explicitamos o número de trabalhos encontrados em ambas as bases de dados selecionadas. O Quadro 2 é apresenta a nossa definição de categorias e nos Quadros 3 e 4 dispomos os trabalhos selecionados para a análise e discussão. Desse modo, o Quadro 3 apresenta os trabalhos selecionados na BDTD e o Quadro 4 apresenta os trabalhos selecionados no Google Acadêmico.

4.1 Análise dos dados acerca da produção científica de dissertações e teses (BDTD)

A presente seção expõe discussões acerca do material selecionado na BDTD. A busca originalmente resultou em 110 trabalhos acadêmicos constituídos de dissertações e teses. Contudo, tendo em vista os objetivos desta dissertação, apenas 15 foram considerados para análise, uma vez que os demais trabalhos não trariam contribuições para o que se propõe.

Nesse sentido, a discussão desta seção foi realizada considerando as categorias pré-definidas e a que surgiu no decorrer da leitura do material analisado. Sendo assim, os próximos parágrafos discutem os seguintes aspectos: a formação de professores para a EJA prisional, as políticas de formação de professores da EJA prisional e a identidade docente. Ressalta-se que a organização das discussões foi realizada deste modo, pois possibilita maior compreensão do leitor no que tange ao processo de formação dos professores tendo como foco o direcionamento deste para a EJA prisional. A partir deste momento, é por meio das políticas de aperfeiçoamento de professores que busca-se aprimorar os conhecimentos dos professores e direcioná-los para o ensino prisional. E por último, mas não menos importante, a identidade docente que será criada por meio de suas experiências anteriores, considerando o seu processo de formação e os aperfeiçoamentos realizados no decorrer de sua formação.

No que tange a formação dos professores para a EJA prisional, quatro trabalhos chamaram maior atenção para as discussões realizadas, o de Oliveira (2015), o de Mendes (2016), de Salvalaggio (2016) e de Pinel (2017). De modo geral, estas pesquisas buscaram de perto compreender como se dá o processo de formação docente dos professores que atuam nas prisões.

Na tese de Oliveira (2015) o objetivo geral da pesquisa era analisar a formação dos pedagogos que atuam no Sistema Penitenciário. Em suas discussões a autora apresenta um esquema representativo da atuação do docente no sistema penitenciário, bem como algumas atividades que este deve desenvolver. Verifica-se que no sistema prisional, o docente além do papel de construção de conhecimento, este passa a ter o papel de assistente social, dando ouvidos e compreendendo a realidade de seus alunos. Desse modo, o docente é responsável pela educação formal, profissionalizante e social e deve ser responsável por atividades como pareceres, avaliação técnica, triagem, atividades de grupo, dentre outros.

Oliveira (2015) em seu trabalho apresenta informações relevantes quanto ao perfil da amostra em que ela investiga. Em seus resultados, observou-se que todos os profissionais que estavam participando de sua pesquisa, eram formados e com uma ou mais especializações, porém nenhuma com o direcionamento para a educação prisional, o que sugere duas suposições: 1) não há interesse por parte do docente em compreender melhor o sistema prisional e como se preparar para lidar com as diferentes realidades; e 2) ainda que haja interesse do docente em melhor se preparar para lidar com as diferentes realidades dos aprisionados, não é ofertado cursos de formação que possibilitem este processo.

É imperativo ressaltar, que assim como observado na literatura citada no capítulo 3 desta pesquisa, a formação continuada dos profissionais existe. Contudo, a participação em curso de capacitação ocorre raramente e com uma carga horária considerada insuficiente para que os docentes possam conhecer toda a complexidade do Sistema Penal (OLIVEIRA, 2015). Além disso, há a necessidade de incluir profissionais da educação nos cursos ofertados. De acordo com a autora, não há a presença de pedagogos, por exemplo. Neste contexto, as experiências anteriores ao início das atividades nas unidades penais, são a grande referência para a realização de suas atividades.

Mendes (2016) reforça que a formação de professores ao longo dos últimos anos possibilitou que o sistema educacional melhorasse, mas que ainda há um longo caminho pela frente. De acordo com a referida autora, os profissionais da área da educação são preparados para atuar na educação infantil e fundamental, mas não com jovens e adultos, principalmente em ambientes como o das unidades prisionais. Nesse contexto, o autor aponta a importância de se incluir no currículo de formação de professores as diferentes possibilidades de ensino, considerando os variados ambientes e características das pessoas à serem educadas.

Mendes (2016) apresenta Paulo Freire no tema sobre a formação docente e as práticas pedagógicas emancipatórias. Nas palavras da autora “A educação na prisão precisa cumprir os propósitos emancipatórios, humanizadores e socializadores dos sujeitos encarcerados. ”

(MENDES, 2016, p.28). Ainda coloca que “para compreensão da necessidade de uma educação em prisões que garanta aos aprisionados a liberdade com melhores condições de inserção social” (MENDES, 2016, p.29) é necessária uma educação para a transformação.

Salvalaggio (2016) em sua dissertação discutiu a importância do papel do pedagogo na educação prisional. Assim, a autora abordou discussões relevantes no que tange à formação do docente, como é o caso da formação continuada. Neste contexto, a formação continuada é fundamental para o educador, uma vez que o trabalho exige que o profissional se atente ao contexto e realidade local do ensino. Contudo, como observado em pesquisas anteriores discutidas anteriormente, a formação dos profissionais da área da educação não considera tais fenômenos, uma vez que não leva o sistema prisional e sua realidade no processo de formação.

Quadro 3: Teses e dissertações selecionadas

Referência completa
MENDES, M.C.Z. Educação em prisões: um estudo sobre o percurso histórico e o papel do pedagogo no complexo penitenciário de Guarapuava – PR. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.
AGUIAR, A.S. Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro. 2012. 199f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
OLIVEIRA, C.B.F. A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública. 2017. 293f. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 2017.
PINEL, W.R. Educação em prisões: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do Distrito Federal. 2017. 228f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2017.
SOUZA, M.N.A.J. Entre grades e trancas: o currículo da educação de jovens e adultos no conjunto penal de Eunápolis-BA. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, 2015.
OLIVEIRA, S.B. A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica do Paraná, 2015.
SALVAGGIO, L.R. Organização do trabalho pedagógico na educação prisional. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.
MIRANDA, J.M.C. Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto. 2016. 203f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará.
CARVALHO, E. J. Escola penitenciária: por uma gestão da educação prisional focada na dimensão pedagógica da função do agente penitenciário. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, 2013.
CARDOSO, G.S. Experiências docentes dos professores que atuam em escola prisional: estudo de caso no Conjunto Penas de Itabuna – BA. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.
MENDES, P.L.J. O educar em prisões: percepções a partir das experiências dos professores no conjunto penal de Juazeiro-BA. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Pernambuco, 2018.
MACIEL, G.O. Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas “celas de aula”. 2019. 254f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2019.
SILVA, R.J.M. As políticas de formação docente para os professores que atuam em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais. 2020. 164f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Minas Gerais, 2020.
MANFRIN, F.A. O Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA na penitenciária agrícola de Chapecó-SC: sua configuração no campo socioeducacional. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016.
GOMES, L.M.F. Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Conjunto Penal de Jequié – BA. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2012.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com abordagem diferente das anteriores, Pinel (2017) traz a importância da EJA prisional na formação dos aprisionados, tirando um pouco o foco do docente. Para o referido autor, a EJA tem fundamental importância para que o apenado possa ter oportunidades de ser ressocializado ao sair da prisão. Neste contexto, o autor reforça a ausência de políticas públicas que legalize a oferta de ensino de qualidade para os apenados, bem como acesso aos diferentes níveis educacionais, inclusive o superior.

A referida autora faz a menção e opção pela perspectiva freireana ao tratar da EJA prisional. Cita o livro de Maria Salete Van Der Poel⁵, a considerando “pioneira na temática sobre educação em prisões, tendo iniciado seus estudos em 1963 [...]” (PINEL, 2017, p. 121). A autora faz uso de Paulo Freire nas suas reflexões, em especial conceitos como oprimido e liberdade. Também, reporta-se aos Movimentos de Educação Popular como contributo para percurso metodológico, epistemológico e político em pesquisas acerca da EJA prisional.

Destaca-se o conceito de práxis educativa tanto no processo de formação do educador quanto na prática pedagógica em sala de aula (cela). Um dos livros de Paulo Freire, mencionado para reflexões é o *Educação como prática da Liberdade* (1997). De acordo com o autor, a obra contribui para “reflexão eminentemente pedagógica, sustentada pela teoria pedagógica brasileira, [...] um referencial teórico e prático [...] como afirmação da liberdade, baseada nas relações humanas, e no diálogo, sobretudo.” (PINEL, 2017, p.201).

De modo geral, quanto se trata de formação docente, muito tem se falado sobre a ineficácia do processo formativo por não considerar todas as particularidades e possibilidades em que o profissional em formação poderá atuar. Desse modo, se faz necessário que seja realizada uma reformulação no currículo de formação dos professores, além de aumentar a disponibilidade de cursos que tenham a educação prisional como foco, buscando melhor preparar os profissionais para a atuação nas unidades prisionais.

No que tange as políticas de apoio a formação de professores, observou-se pouca discussão nesse sentido. Muito tem se falado da importância do desenvolvimento de políticas públicas de incentivo para formação de professores, mas não se observa a realização na prática. Conforme observado por Onofre e Menott (2016) as políticas deveriam ser a principal ferramenta utilizada para auxiliar a melhoria dos sistemas educacionais. No material analisado foi possível verificar que a falta de investimento financeiro e de formação específica do docente tem sido um desafio enfrentado. O grande desafio, tem sido colocar em prática uma proposta curricular que contemple uma formação específica para os docentes atuarem dentro

⁵POEL, Maria Salete van der. *Vidas Aprisionadas – Relatos de uma prática educativa*, São Leopoldo, Oikos, 2018.

das unidades prisionais.

Além disso, ao analisar as dissertações e teses coletadas, verificou-se que todas as pesquisas possuem como ponto comum a busca por mudanças no atual cenário da educação prisional. No geral, os autores acreditam que ainda que a legislação afirme que o direito à educação seja comum à todos os seres humanos, essa não é uma realidade, e, portanto, se torna uma legislação pouco eficaz. Neste contexto, acredita-se que na ausência de políticas garantidoras dos direitos do cidadão, se faz necessário desenvolver profissionais que possam, de algum modo, atuar como agente transformador nos diversos espaços educacionais, inclusive nas unidades prisionais.

A formação docente para atuação no sistema prisional, como observado anteriormente, tem sido uma grande preocupação para os pesquisadores e para os profissionais da área, uma vez que se acredita que os cursos de aperfeiçoamento não são eficazes ao ponto de contribuir para as atividades à serem realizadas. Nesse sentido, reforça-se sobre a importância do desenvolvimento de políticas públicas que incentivem a formação profissional e que preparem os docentes para a atuação em unidades prisionais.

Por último, mas não menos importante, foi realizada a leitura dos documentos com intuito de avaliar a categoria que denominamos como identidade docente. Durante o processo de análise, identificou-se que a identidade docente é construída a partir de suas experiências, considerando suas vivências desde o seu processo de alfabetização, até sua atuação no mercado de trabalho (salas de aula).

O problema observado neste momento está relacionado às vivências dos docentes, uma vez que estes não experimentam a vida no sistema prisional e conseqüentemente não compreendem os diversos processos e realidades dos apenados. Nesse sentido, é citado por Cardoso (2016) e Mendes (2018) que cabe aos órgãos públicos, desenvolverem atividades que possam auxiliar na construção da identidade do docente que atuará dentro das unidades prisionais. Segundo os referidos autores, é a partir da interação com o mundo prisional que o docente passa a ter um olhar diferente sobre seus alunos (apenados), bem como de si mesmo.

Desse modo, a identidade docente é considerada como um fenômeno de constante evolução (CARDOSO, 2016; MENDES, 2018) e deve ser construída considerando as experiências do docente, dos seres humanos que estão ao seu redor, bem como a realidade do ambiente em que estão inseridos. Neste contexto e considerando que a unidade prisional é um local marcado pela ausência de oportunidades, cabe ao docente utilizar suas experiências prévias para orientar seus alunos e atuar como agente de mudança na identidade dos mesmos, considerando que estas proposições também causarão mudanças em sua própria identidade.

Em suma, ao realizar a análise do conteúdo presente nos documentos estudados, observou-se o grande interesse da comunidade acadêmica em compreender como se dá o processo de formação dos docentes atuantes nas unidades prisionais. Contudo, ainda que haja um esforço crescente da comunidade acadêmica, pouco tem sido observado na prática. Como observado nos textos de Oliveira (2015) e Salvaggio (2016), há poucos cursos de formação continuada para a preparação dos docentes que atuarão no sistema prisional e os cursos que são ofertados são ineficientes no que tange à apresentação e ensino de toda a realidade das unidades prisionais.

As políticas de formação docente é uma temática fortemente discutida nos documentos analisados, mas assim como a formação docente, não é algo que apresenta resultados no que tange a formulação e implementação dessas políticas. Durante a análise das pesquisas, observou-se a grande emergência de se desenvolver políticas que incentivem o aperfeiçoamento do profissional da educação prisional, uma vez que profissionais mais capacitados para lidar com a realidade do ambiente da unidade prisional, torna possível alcançar resultados melhores para os alunos e as chances de ressocialização se tornam maior.

Por fim, a identidade docente foi identificada como a construção ao longo de sua vida. Nesse sentido, verificou-se que as experiências em seu processo de formação, bem como de trabalho são fundamentais para sua construção. Além disso, a presença do docente nos diversos ambientes que possam aproximá-lo da realidade de seus alunos possibilita que este se desenvolva de modo a compreender melhor suas necessidades e a de seus alunos.

4.2 Análise dos dados acerca da produção científica de artigos científicos (Google Acadêmico)

Nesta seção são apresentadas as discussões acerca do material selecionado no Google Acadêmico. A busca originalmente resultou em 62 artigos científicos publicados em variadas revistas nacionais. Contudo, tendo em vista os objetivos desta dissertação, foi realizada a filtragem dos documentos, visando analisar apenas os artigos que estivessem diretamente ligados aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, foram considerados para análise apenas oito documentos, como se observa no Quadro 4.

Quadro 4: Trabalhos encontrados no Google Acadêmico

Referência completa
PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? Revista Tempos e Espaços em Educação . v. 11, n. 24, p. 217-252, 2018.
ALMEIDA, A.O.; SOUZA, O.N.B. Percepções (auto) formativas de docentes na educação em prisões: caminhos para uma educação libertadora. Dialogia . v.1, n. 34, p. 219-232, 2020.

HARACEMIC, S.; SOEK, A.M.; HIR, J.C. Mediação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos no espaço de educação prisional. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos . v. 2, n. 4, p. 107-122, 2019.
SOUZA, V.L. Educação prisional e jovens em privação da liberdade: o projeto de formação inicial e continuada proposto pelo campus de Belford Roxo, do IFRJ-CBR. Revista Sítio Novo . v. 4, n.1, p. 302-310, 2020.
SANT'ANNA, S.M.L. Perspectivas da educação de jovens e adultos no sistema prisional. Diálogo . v. 1, n. 35, p. 37-44, 2017.
ANDREATA, C.; FERREIRA, S.C.; SILVA, C.S.P. Educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo de caso no centro de detenção e ressocialização de Linhares-ES. Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino . v.1, n. 7, 63-86, 2019.
BARBOSA, K.M.A.; SANTOS, S. Discutindo a formação de professores da educação de jovens e adultos (EJA) para os sistemas prisional e socioeducativo. Revista Educação e Ciências Sociais . v. 3, n.4, 84-96, 2020.
BESSIL, M.H.; MERLO, A.R.C. A prática docente de educação de jovens e adultos no Sistema prisional. Psicologia Escolar e Educacional . v. 21, n.2, p. 285-293, 2017.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desse modo, considerando o material selecionado as discussões foram realizadas no mesmo padrão da seção anterior, ou seja, considerou-se as categorias de formação de professores para a EJA Prisional, as políticas públicas de formação desses professores e por último, mas não menos importante, a identidade docente.

No que tange à formação de professores Barbosa e Santos (2020) observam que ainda há um desalinhamento no processo de formação do docente e as pessoas em situação de privação de liberdade, principalmente quando se trata da instituição prisional brasileira. De acordo com as autoras “a falta de conteúdo sistematizado e de divulgação de práticas exitosas educacionais que acontecem na prisão ou no ambiente socioeducativo” remetem a reações negativas e preconceituosas.

Esse desalinhamento observado entre a formação docente e o modo de atuação profissional dentro das unidades prisionais, tem sido discutido ao longo dos anos por diversos autores, como foi observado no Capítulo 3 e na seção anterior. É imperativo ressaltar que existem propostas de melhorias no processo de formação dos docentes nos materiais analisados, mas que nenhuma delas foi implementada por alguma unidade prisional, município, estado, país.

Lembra-se que a formação profissional está intimamente relacionada ao modo em que o profissional irá desenvolver suas atividades e como este irá se comportar em um ambiente tão controlado como a unidade prisional. Neste contexto, observou-se uma grande preocupação pelo desenvolvimento de atividades que possam contribuir para o desenvolvimento profissional e a aproximação dos docentes para as realidades que serão enfrentadas em sala de aula.

Entre as propostas observadas no material analisado, duas chamam mais atenção: 1) a inclusão de disciplinas relacionadas à EJA e aos diversos ambientes de oferta do ensino para

os cursos de graduação da área da educação; e, 2) cursos de pós-graduação com direcionamento específico para o ensino prisional. A partir do desenvolvimento de estratégias de formação como as citadas anteriormente, é possível que haja aproximação do docente quanto à realidade do apenado, bem como melhor capacita o profissional para as atividades que serão desenvolvidas durante o ensino.

Muito atrelada as discussões acerca da formação dos professores da EJA Prisional, estão as políticas de formação, uma vez que uma traz a complementaridade da outra. O que se observa quando falamos de políticas de formação docente é muito semelhante ao processo de formação básica ofertada aos profissionais, ou seja, pouca oferta e muita discussão.

A pesquisa acadêmica, de modo geral, tem debatido constantemente sobre as possibilidades de melhoria do ensino e da garantia dos direitos à educação de qualidade para todos, em específico ao ensino em unidades prisionais. Contudo, assim como observado em outras pesquisas que discutem a eficácia de políticas, a garantia de direitos à educação de qualidade acaba sendo uma promessa não consumada, uma vez que os profissionais não possuem incentivos para sua capacitação, gerando um impacto significativo nos resultados do processo de aprendizagem.

Ainda neste contexto, observou-se no material analisado que ainda que se discuta a possibilidade de desenvolvimento e implementação de políticas de formação de professores, é de grande importância que os órgãos públicos garantam estruturas adequadas para a realização do ensino dos privados de liberdade. De acordo com Pereira (2018) os ambientes em que as aulas são ministradas não possibilitam que as pessoas alcancem o máximo do seu conhecimento, e por isso, se faz necessário que haja uma reestruturação em todo o processo de ensino, desde o ambiente, até a melhor capacitação dos profissionais atuantes no sistema prisional como um todo.

No que tange a identidade docente, as pesquisas reforçam o já citado anteriormente na seção anterior. De modo geral, a identidade do indivíduo é construída por meio de suas experiências anteriores e atuais e por isso deve ser considerada para o método educacional. Sendo assim, Almeida e Souza (2020) apontam que por mais que o docente entre na unidade prisional para ministrar suas aulas com uma identidade pré-concebida, é necessário que o mesmo esteja aberto à entender a realidade de seus alunos para se desconstruir e se moldar diante a nova realidade em que irá vivenciar.

Além disso, é ressaltado nos documentos que a relação professor-aluno atua como um fator de motivação para ambos os membros da relação, desenvolvendo novas visões acerca das relações e atividades que serão realizadas. Segundo Almeida e Souza (2020) a identidade

docente é reformulada quando o profissional adentra na unidade prisional, uma vez que a prisão é “um ambiente que possibilita a (des) construção de preconceitos e estereótipos que são reproduzidos socialmente”.

Em suma, o material disponível para análise mostrou uma contribuição e preocupação significativa da comunidade acadêmica com o sistema educacional nas prisões, principalmente no que tange a importância da melhor formação de professores para o desenvolvimento das atividades. Contudo, ainda que as pesquisas estejam sendo realizadas há alguns anos, poucos resultados têm sido observados para a população carcerária, bem como para os profissionais atuantes. Entretanto, vale ressaltar que como a produção acadêmica tem apresentado constante evolução na produção, é possível inferir que em alguns anos as vozes da academia serão ouvidas e resultados alcançarão o ensino prisional no Brasil.

4.3 Análise dos dados e identificação de categorias finais em diálogo com as categorias iniciais

Quando identificamos e contextualizamos os temas que se referem à formação docente atrelada a EJA prisional e experiências formativas, encontramos no nosso mapeamento dos trabalhos publicados (2010 e 2020), a presença de Paulo Freire nas referências da maioria das publicações. No entanto, Paulo Freire é um dos referenciais da EJA e da EJA prisional (GADOTTI, 2014; ANDRIOLA, 2009; PAULO, CASAGRANDE, 2021), contudo pouco explorado no que concerne o debate das políticas educacionais destinadas à formação docente para a EJA prisional. Ele está mais presente nos temas formação e identidade docente.

A partir do processo de leitura e análise das pesquisas selecionadas, bem como das categorias iniciais utilizadas nesta pesquisa, emergiram três categorias, sendo elas: a identidade docente, a formação continuada de professores para a EJA Prisional e as políticas curriculares de formação de professores para EJA Prisional. Neste contexto, esta seção visa discutir essas categorias a partir das pesquisas selecionadas.

Quadro 5 - Categorias finais e referenciais teóricos.

Categorias analíticas		
Categorias iniciais	Categorias finais	Principais autores
Formação de professores para a EJA prisional	Identidade docente	Unesco (2007); Tardif (2002); Nóvoa (1995;

Políticas de formação de professores para a EJA prisional		2000;2002); Soares (2002, 20052010); Onofre (2002)
	Formação Continuada de professores para a EJA prisional	Freire (1987) Josso (2004) Imbernón (2010) Freire (1987) Onofre; Menott (2016) Onofre (2012)
	Políticas curriculares para formação de professores para a EJA prisional	Andriola (2009;2013) Julião (2007, 2009) Onofre; Julião (2015)

Fonte: Do autor.

De modo inicial para as discussões é necessário considerarmos a identidade docente. Os autores do quadro acima apontam que a identidade docente pode refletir características da identidade pessoal e coletiva, identificando-se com características que derivam da própria natureza do ensino e especificidade da modalidade. Para Pimenta (1997) a experiência profissional docente deve adentrar o currículo da formação continuada – pauta necessária para reafirmar a identidade do profissional docente. Em conformidade com Tardif (2002), todo processo de formação é tido como fonte do saber docente, está relacionado com a identidade, com a experiência de vida e com a história profissional do professor. No entanto, os professores da EJA prisional possuem saberes específicos que deveriam ser levados em consideração nas políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional. Esse é um dos desafios e contribuições localizadas em nossa pesquisa. Entendemos que o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional requer a escuta e o diálogo com os professores e professoras com experiências na EJA prisional.

Nos trabalhos selecionados (2010 - 2020) o limite da falta de formação inicial para atuação na EJA prisional nos convida a dialogar com Freire (1987; 1996), com Nóvoa (2002) e Imbernón (2010) acerca da importância da formação construída a partir da prática docente

daqueles docentes com o saber da experiência/da prática/do trabalho, rompendo com a perspectiva bancária, burocrática e neotecnicista da educação.

Tal perspectiva nos mostra que a identidade docente é construída a partir de questões intrínsecas as vivências do professor. Nóvoa (2002) destaca que a formação docente exige partilha de experiências, assim como Freire (1996) enfatiza que a nossa formação se constitui de várias experiências formativas, o que não exclui a competência profissional e compromisso ético-político libertador.

Dito isso, ao trazermos as características para a realidade do ensino em unidades prisionais, as pesquisas analisadas apresentam um contexto de especificidades que, ainda, não estão contempladas nas Políticas curriculares formação de professores para a EJA prisional. A identidade da EJA prisional contribui para a constituição da identidade docente desse contexto de atuação. Para grande parte dos autores, quando se trata da identidade docente, há a necessidade de se compreender as raízes dos professores para então entender aspectos de sua identidade. Além disso, como observado por Sant`Anna (2017) a identidade docente é construída não apenas pelas experiências do professor, mas também por meio das experiências de seus alunos que indiretamente contribuem para novas abordagens e experiências.

Nesse sentido, os alunos da EJA prisional em específico, atuam de modo constante e com grande bagagem para o processo de construção de valores e experiências para os professores que atuam nas unidades prisionais. Cabe ressaltar, que ainda que haja um grande respaldo no desenvolvimento da identidade docente a partir das vivências dentro e fora de sala de aula, o seu processo de formação se faz muito importante nesta construção.

Sendo assim, as políticas curriculares de formação de professores para a EJA Prisional se fazem de grande importância. No que tange a essa temática, Gatti, Barreto e André (2011) apontam que há uma constante perspectiva para corrigir lacunas ainda na formação inicial, sendo de extrema importância a revisão dos currículos dos cursos ofertados na preparação de professores que vão atuar no processo de alfabetização de pessoas. Além disso, os referidos autores acreditam que há uma necessidade emergente de direcionamento de ações para melhoria da formatação dos currículos de professores, sendo necessária uma ampliação no que tange o currículo e formação.

Oliveira e Leiro (2019) acreditam que as ações voltadas para a formação de professores ainda ocorrem de modo fragmentado, gerando resultados não tão eficazes, ainda que exista o sistema nacional de formação de professores. Neste contexto, os autores acreditam que este sistema “poderá se fortalecer a partir da instituição mais concreta do Sistema Nacional de

Educação e das definições mais claras sobre o papel dos entes federados no regime de colaboração e articulação dessas políticas” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 21).

Neste contexto, ao avaliar as pesquisas selecionadas para análise, observou-se que diversos autores discutem de forma ampla a necessidade de políticas que incentivem e melhor atuem no processo de formação dos professores. A ausência de disciplinas voltadas para a atuação profissional em diversos ambientes, tais como o ambiente rural e o prisional, se fazem de grande importância, uma vez que aproxima o docente, ainda em seu processo de formação, para as possíveis realidades que este irá encontrar durante o período em que estiver lecionando.

Mendes (2016) e Salvalaggio (2016), por exemplo, discutiram em suas pesquisas a importância da formação de professores e quanto este processo melhorou nos últimos anos. Contudo, os autores os cursos de pedagogia, por exemplo, se destinam a preparação de docentes direcionadas especificamente para a educação infantil e fundamental, não considerando as peculiaridades dos ambientes e nem mesmo as questões de idade relacionadas à EJA.

O desenvolvimento de políticas públicas que inclua temáticas específicas para a formação docente, nos currículos das instituições de ensino, é de extrema importância para a melhoria da educação ofertada em todos os ambientes, inclusive nas unidades prisionais, foco desta pesquisa. Para tanto, a universidade precisa desenvolver pesquisas e práticas de ensino e pesquisa que versem sobre a EJA prisional (OLIVERA, 2017; SOUZA, 2015).

É imperativo ressaltar que além da inclusão de disciplinas específicas para atuação em ambientes variados como o rural e o prisional, há a necessidade do desenvolvimento de políticas de educação continuada para professores atuantes nesses ambientes.

Neste contexto, Imbernón (2010) acredita que a formação continuada é compreendida como o desenvolvimento do professor que ocorre durante sua atuação docente e pode possibilitar um novo rumo às práticas em sala de aula. O referido autor acrescenta ainda que a formação continuada atua como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para a transformação de uma prática.

A partir das pesquisas analisadas e de conhecimentos prévios, observou-se que a formação continuada tem sido uma temática fortemente abordada quando se fala da formação do docente na EJA Prisional. Contudo, ainda que com um alto número de autores que discutem a temática pouco se observa na prática para os professores. Entre as pesquisas analisadas, apenas uma citou um curso de formação ofertado para os professores atuantes nas unidades prisionais, sendo este curso avaliado como pouco satisfatório pelos professores, por não ser o suficiente para apresentar a realidade das unidades prisionais.

Em se tratando da formação inicial ou continuada de professores para EJA prisional, por exemplo, participantes da pesquisa de Oliveira (2017) informam que não há nada oficial, mas que coordenadores das Faculdades deveriam criar espaços de experiência em contextos de privação de liberdade. Nessa pesquisa parece a educação em prisão em projetos de extensão, colocando a necessidade de práticas fundamentadas no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Souza (2015) em sua pesquisa reforça sobre a importância de repensar os princípios curriculares da EJA prisional, visando a formação humana, desde a “educação como prática da liberdade” e a educação libertadora orientada por Paulo Freire. Importante trazer a presença da Educação Popular, com citação direta de Paulo Freire, para discussão do currículo da EJA, principalmente “no segmento prisional, em que a condição e formação humana são regidas pela supremacia da segurança e pela sujeição disciplinar.” (SOUZA, 2015, p. 16). Nessa direção, aponta a necessidade de formação docente continuada para EJA prisional.

Silvana de Oliveira cita Paulo Freire a partir de Krichesly⁶ para abordar a formação em Educação Popular na Argentina mediante o que chamam de Educação Social. Posteriormente menciona as experiências de Paulo Freire na Educação Popular, cuja proposta rejeita “as políticas públicas compensatórias” (OLIVEIRA, 2015, p.86).

O estudo indica que formação do pedagogo para o sistema prisional, acontece no trabalho, na prisão e pelas experiências vivenciadas nos espaços escolares. Pontua a exigência de formação permanente direcionada e articulada com os demais profissionais que atuam nas unidades penais, cujo conteúdo deve ter o caráter político no sentido de assumir a condição de defensor dos direitos humanos, incluindo a defesa do direito à educação. Acentua que o trabalho multidisciplinar é uma condição para avançar na formação de educadores do sistema prisional.

Salvaggio (2016) traz a educação prisional, caracterizando na modalidade da EJA, fazendo uso de Paulo Freire como uma das suas bases teóricas, tendo a Educação Popular como experiência no contexto histórico no Brasil mediante “ação pedagógica que valorizasse a cultura por meio do diálogo. Uma proposta que valorizasse os saberes dos adultos, a cultura local [...]” (SALVAGGIO, 2016, p. 16). Diz que a “escola na prisão tem por finalidade a

⁶KRICHESLY, Marcelo. Pedagogia Social en Argentina: un campo disciplinar en construcción. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011. v.2. p.28-42.

formação da cidadania, com base nos objetivos traçados por Freire, teórico que fundamenta o PPP do CEEBJA Dr. Mário Faraco. ” (SALVAGGIO, 2016, p. 23).

A autora faz uso de Paulo Freire para discutir o conceito de liberdade e autonomia. Discute que o trabalho pedagógico na prisão é muito burocrático e que precisa ser analisado e discutido. Apresenta a formação continuada, como caminho para reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto prisional. Reafirma a necessidade de um processo de formação continuada na educação prisional para quem tem interesse em conhecer e/ou trabalhar no contexto da educação no sistema prisional, cuja perspectiva seja a formação humana/formação libertadora. Desse modo, o desenvolvimento de políticas para formação contribui para a formação de novos profissionais para docência no sistema prisional.

No Brasil, sabemos que o campo da EJA é abrangente, mas tratando da EJA prisional ainda temos poucos estudos e estes estão centrados em pesquisadores e pesquisadoras que investigam o tema há mais de uma década, tais como Julião (2007, 2009), Onofre (2002, 2007, 2011, 2015), Silva (2001, 2011, 2010). Além desses autores importantes, destaca-se o dossiê organizado por Timothy D. Ireland, em 2011, na Revista “Em Aberto” – contendo artigos de Roberto da Silva e de Elionaldo Fernandes Julião. No caso de Ireland (2011, p. 25 – grifos nossos) ele traz:

No campo específico da educação de jovens e adultos (EJA), a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, resultante da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), em 1997, **faz referência específica à população carcerária no Tema VIII**, “A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos” (parágrafo 47).

A maioria dos autores das pesquisas selecionadas utilizou como referencial da EJA prisional (Julião, Onofre e Silva) - estes também se utilizam de Paulo Freire como autor para suas reflexões. Sinalizamos que é no artigo de Roberto da Silva e de Fábio Aparecido Moreira que localizamos claramente a expressão “perspectiva freireana para o direito à educação” (2011, p. 93). Oliveira (2017) sua orientanda, cuja tese compôs nossa revisão de literatura enfatizou que seus estudos versam “sob a orientação **principal da perspectiva freireana da Educação** e das concepções da Criminologia Crítica em relação às prisões e ao encarceramento (p. 19, Grifos nossos).

Importante mencionar que publicação de livros sobre o tema foram referências em teses e dissertações (ONOFRE, 2007; CRAIDY, 2010; JULIÃO, 2013; ONOFRE, 2011, 2014), bem como a presença de artigos em revistas e dossiês temáticos, como é o caso de Ireland (2011). Outras revistas são destacadas por Oliveira (2017) e merecem ser pesquisadas.

Sublinhamos que Mello e Craidy (2010) acentuam que educação nas prisões deve compor a pauta de consolidação dos Direitos Humanos no Brasil, bem como as autoras fazem alusão a Constituição Federal de 1988 que estabelece a educação como direito. Na mesma concordância estão os artigos de Pereira (2016; 2018), que além de reafirmar a EJA prisional como um direito humano, afirma a importância da “educação crítica e emancipadora no espaço da prisão” (PEREIRA, 2016, p 128) da luta freireana “da educação como prática de liberdade”. (PEREIRA, 2016, p.128). Nessa perspectiva, Pereira (2016) defende que a educação em estabelecimentos de privação e restrição de liberdade deveria assumir a organização do coletivo pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire. O mesmo autor afirma que a EJA no espaço da prisão precisaria ter como base a educação libertadora, nos pressupostos defendidos por Freire (PEREIRA, 2018).

Deste modo, a presente pesquisa deixa clara a falta de políticas públicas de formação docente para EJA prisional, de âmbito nacional, seja na modalidade inicial ou continuada. Há projetos e iniciativas de políticas de governo, mesmo com legislações nacionais que estabelecem a necessidade de formação específica dos professores e das professoras que atuam com pessoas privadas de liberdade (BRASIL, 2010, 2014) e das lutas dos Fóruns de EJAs do Brasil.

Neste contexto, apresentamos uma possibilidade de formação para professores da EJA prisional, ela emergiu dos estudos das pesquisas analisadas. Essas constatações nos fazem questionar sobre o contexto de atuação do docente na prisão, cuja sala de aula é dividida por uma grade que separa o professor da classe (MANFRIN, 2016).

Em tratando da EJA e da formação docente, ressaltamos o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, apontando para o tema da identidade da EJA. Conforme o texto:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. **Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista** e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 52).

Ao longo do texto observamos a importância de o docente ter afinidade, compromisso e formação correspondente a especificidade da modalidade, bem como Paulo Freire é um autor

referenciado no documento, sobretudo a partir das suas experiências com alfabetização de adultos. Tanto nos trabalhos analisados, como nos estudos acerca da formação docente e identidade do professor da EJA (UNESCO, 2007; SOARES, 2010; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1995; 2000; 2002) observamos que existe insuficiência de ações (políticas públicas) de formação docente voltada para a atuação com jovens e adultos prisional. Verificamos na produção científica analisada, a existência do tema EJA prisional em cursos de licenciaturas, o que consideremos um limite no processo de formação docente para este contexto educacional e para a constituição da identidade profissional do docente da modalidade EJA. Observamos que ao tratar da formação e identidade do profissional a EJA prisional a pedagogia freireana se faz presente.

Para contextualização das categorias referentes ao tema trabalhado nesse capítulo apresentamos, um quadro conceitual a fim de contribuir para a compreensão do tema pesquisado.

Quadro 06 – Categorias e conceitos EJA

Categorias	Conceitos
EJA	EJA é uma modalidade de ensino na Educação Básica, destinada a recuperação escolar das pessoas que não completaram os estudos em idade apropriada, por motivos advindos de sua realidade (MANFRIN, 2016). A educação é um direito fundamental, uma chave que permite o acesso aos direitos humanos básicos (GOMES, 2012).
EJA prisional	<p>A educação no cárcere se apresenta como uma obrigação legal do Estado para com o detento, onde a educação, que deveria ocorrer de forma interativa, ocorre de forma impositiva, pois na escola prisional não há autonomia, nem por parte do educando, nem do educador, condição inerente ao ambiente prisional, pois, a qualquer momento, o aluno pode ser retirado da sala de aula, pelos agentes penitenciários, a mando da administração, do advogado ou do assistente social (MANFRIN, 2016).</p> <p>A educação prisional não deve estar tão distante da educação que se processa nas escolas regulares, fora dos muros da prisão. No entanto, ela deve ter <i>adaptabilidade</i>, ser flexível e atender as especificidades do contexto, como horários, condições de vida dos apenados, psicológicas, entre outras. O que percebemos é que, se há uma precarização do ensino público no País, no sistema prisional a situação é bem mais grave. (GOMES, 2012).</p>
Educação prisional	<p>A educação prisional ainda é vista como um privilégio dentro do ambiente prisional, e é considerada algo estranho ao sistema prisional, onde muitos professores afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil. (MANFRIN, 2016).</p> <p>A educação prisional vem paulatinamente suscitando discussões no panorama social, já percebemos a valoração dos estudos como mais um componente de remição da pena, e, intrinsecamente, vislumbra-se a ressocialização do preso. (GOMES, 2012).</p>

	A escola, mesmo inserida na prisão, é considerada uma instituição com responsabilidades específicas, que se distingue de outras instâncias de socialização e tem identidade própria e relativa autonomia. (CARDOSO,2016).
Formação e Trabalho Docente na EJA prisional	Por motivo de segurança do docente, a sala de aula é dividida por uma grade que separa o professor da classe. (MANFRIN, 2016). Necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos, bem como formação específica dos educadores.(GOMES, 2012). Na formação continuada dos professores, precisa alterações estruturais metodológicas e implantação de propostas curriculares adequadas às necessidades das escolas prisionais. (CARDOSO, 2016). Não há formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão na perspectiva da Educação de Paulo Freire.
Currículo e formação docente	Deveria ter currículo com conteúdo apropriados para atender as reais necessidades e interesses dos alunos da escola prisional e as configurações da educação no cárcere (MANFRIN, 2016).
Identidade docente para EJA prisional	[...] a identidades e as práticas dos profissionais que ajudam a organizar o atendimento educacional no interior dos estabelecimentos prisionais. Por um lado, realçava-se a necessidade de formação diferenciada dos professores, para que soubessem lidar com as características do público e do ambiente em que trabalham. Por outro lado, denunciava-se como o desencontro entre segurança e assistência prejudicava os direitos da população prisional. Além disso, ainda destacava-se a necessidade de valorização dos mais diversos segmentos da execução penal, diluindo-se a imagem precária com que aparecem ante a sociedade e os próprios presos. (ANDRIOLA, 2013, p.181)
Perspectiva epistemológica	Educação Popular libertadora versus educação bancária

Fonte: Organizada a partir da análise de produções.

Verificamos a presença da conceituação da EJA prisional como campo de atuação (prisões) e especificidade educativa – pedagógica, articulando uma educação para o “exercício da cidadania no processo de ressocialização dos sujeitos sentenciados” (CARDOSO, 2016, p.9).

Do mesmo modo, identificamos a educação intersetorial como instrumento de garantia de direitos, pois, ao localizar a caracterização da educação nas prisões, os trabalhos mencionam os demais profissionais que atuam na prisão. A esse reconhecimento, verificamos a formação continuada intersetorial dos profissionais que atuam no sistema penitenciário. Di Pierro (2008), ao discutir a EJA, menciona a necessidade de políticas intersetoriais para a modalidade. Nós, a partir das nossas análises, apresentamos o desafio formação docente para EJA prisional intersetorial na perspectiva da Educação Popular freireana. Para a compreensão da nossa proposição, mostramos o quadro a seguir, solicitando atenção à denúncia de que a

educação, sendo um direito subjetivo, no contexto prisional, além de ter oferta precária, é considerada um privilégio. Pelos estudos realizados, não há política de formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta e execução de educação na prisão na perspectiva da Educação de Paulo Freire. Anunciamos que a proposição de uma formação intersetorial na perspectiva da Educação Popular freireana dialoga com o que aponta Cardoso (2016) referente à necessidade de uma identidade, proposta curricular e metodologia própria para EJA prisional. Para tanto, os autores e autoras de pesquisas nos dão pistas, ao utilizarem Paulo Freire nas suas referências, sobretudo quando se trata do currículo humanizado e contextualizado na escola prisional e na educação no cárcere.

4.4 A presença de Paulo Freire na produção acadêmica analisada, acerca da EJA prisional

No que concerne o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional, a presença de Paulo Freire na produção acadêmica analisada, acerca da EJA prisional contribui para que possamos refletir sobre Formação Inicial e Continuada de professores para a EJA prisional e a constituição da Identidade docente. Destacamos que, embora Paulo Freire, não seja o autor de referência para as Políticas de formação de professores para a EJA prisional, ele é presente nos temas sobre: currículo, EJA e formação de professores.

Como observamos, na seção anterior, a perspectiva da Educação Popular freiriana (PAULO, 2018) é base da EJA, e no caso da EJA prisional, os textos nos apresentam uma epistemologia freireana enquanto “ parte do campo da Educação Popular, é construída na síntese entre algumas vertentes teóricas. Freire [...] procura embasamento para explicar a vida prática, já que ela é o grande “fenômeno” a ser explicado, porque é vivida, experienciada. ” (PEREIRA, 2014, p.38).

Para explicitar a dimensão epistemológica para as políticas **curriculares** de formação de professores para a EJA prisional vamos apresentar alguns dos trabalhos que apresentam Freire como teórico, no contexto da EJA prisional.

Aguiar (2012) utiliza uma obra de Paulo Freire, a *Pedagogia da Autonomia*, para conceituar homens e mulheres como sujeitos histórico-sociais, políticos e inconclusos, capazes de intervir, de fazer escolhas e de decidir. Para o autor, a “educação nas prisões deve ser vista acima de tudo como o direito de toda pessoa se desenvolver integralmente”

(AGUIAR, 2012, p. 49). Alerta que a **formação deve circundar os profissionais envolvidos** na relação de ensino-aprendizagem (educadores e agentes penitenciários) na prisão.

Pinel (2017) faz a menção e opção pela perspectiva freireana, enquanto referencial teórico e prático, ao tratar da **EJA prisional**, fazendo uso dos conceitos como oprimido e liberdade e práxis educativa referindo-se ao processo de formação do educador.

Oliveira (2017) e Mendes (2016) apresentam a concepção freireana de educação e Paulo Freire enquanto teórico que pode contribuir para **processos formativos** emancipatórios e humanizadores no cárcere. Em Carolina de Oliveira (2017) localizamos a dimensão política da perspectiva freireana da educação fazendo relação às prisões, a EJA e a Educação Popular.

Em se tratando da **formação inicial ou continuada** de professores para EJA prisional, Oliveira (2017) sinaliza para a necessidade de criar espaços formativos de experiência em contextos de privação de liberdade, colocando a necessidade de práticas fundamentadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, embasadas pela concepção freireana de educação.

Em Souza (2015) identificamos a referência de Paulo Freire a partir da crítica à educação tradicional e fazendo defesa de “ concepções educacionais comprometidas com a emancipação e a humanização”. (SOUZA, 2015, p. 16). O estudo cita o *Pedagogia do Oprimido* e o projeto de formação humana de Freire, discorrendo sobre a necessidade de um conhecimento para a transformação da realidade opressora. (SOUZA, 2015). Apresenta a Educação Popular na discussão do currículo da EJA, principalmente “no segmento prisional, em que a condição e formação humana são regidas pela supremacia da segurança e pela sujeição disciplinar. ” (SOUZA, 2015, p. 16). Nessa direção, aponta a necessidade de **formação docente continuada** para EJA prisional.

Silvana de Oliveira cita as experiências de Paulo Freire na **Educação Popular**, cuja proposta rejeita “as políticas públicas compensatórias” (OLIVEIRA, 2015, p.86). Pontua a exigência de **formação permanente** direcionada e articulada com os demais profissionais que atuam nas unidades penais, cujo **conteúdo** deve ter o **caráter político** no sentido de assumir a condição de defensor dos **Direitos Humanos**, incluindo a defesa do direito à educação. Acentua que o **trabalho multidisciplinar** é uma condição para avançar na formação de educadores do sistema prisional.

Salvaggio (2016) traz a educação prisional, caracterizando na modalidade de EJA, fazendo uso de Paulo Freire como uma das suas bases teóricas, tendo a Educação Popular no Brasil. A autora faz uso do Paulo Freire para discutir o conceito de liberdade e autonomia. Discute que o trabalho pedagógico na prisão é muito burocrático e que precisa ser analisado

e discutido. Apresenta a **formação continuada**, como caminho para reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto prisional. Reafirma a necessidade de um processo de **formação continuada na educação prisional**, cuja perspectiva seja a **formação libertadora**.

Miranda (2016) desenvolve sua pesquisa fazendo uso das contribuições de Paulo Freire e Anton Makarenko para a educação Prisional. Faz relação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o processo de exclusão social, por meio de leituras de Paulo Freire. Discorre sobre educação libertadora como “princípio teórico basilar da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário” (MIRANDA, 2016, p.20). Também apresenta Paulo Freire e suas contribuições para a garantia do direito à Educação. Com relação à Educação Popular, escreve:

O pensamento pedagógico da Educação de Jovens e Adultos foi alvo de intensa influência das contribuições do **movimento de Educação popular**, reconhecido pelo compromisso e pelas significativas contribuições com as práticas sociais de formação para a cidadania [...]” **Ensina Freire (2011) que é mais apropriado empregar à Educação de Jovens e Adultos o conceito de Educação Popular**, na medida em que os educadores refletem a realidade de modo crítico, [...], reconhecendo a prática educativa como exercício político. (MIRANDA, 2016, p.81. Grifos nossos).

Paulo Freire é um dos principais autores da tese de Miranda, como podemos conferir a seguir:

[...] sobre as contribuições de **Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, especificamente sobre a Educação Prisional**, consideramos como ponto de partida a atual discussão das relações entre a **Educação com a liberdade e como processo de conscientização**, para constituir a compreensão **da ideia de educar e despertar a consciência pelo diálogo de pessoas com privação de liberdade na perspectiva freireana**, sua história de vida e ideário, suas concepções de homem, de sociedade e de mundo. (MIRANDA, 2016, p.81, Grifos nossos).

Mendes (2018) utiliza Paulo Freire para o conceito de educação libertadora contrária à educação bancária e metodologias “alheias às condições concretas do tempo-espaço” do aluno e da aluna. Com isso, discute o conceito de diálogo em Paulo Freire, como pressuposto da educação libertadora e emancipatória, bem como da importância do educador progressista. Destaca que os **princípios freireanos na EJA devem estar presentes na elaboração de uma proposta de formação continuada para professores que atuam em prisões**.

Cardoso (2016) apresenta a educação libertadora, contrária à educação bancária, colocando a importância de uma formação sólida do educador que atua na EJA prisional, isto é:

Por fim, quero ressaltar que a postura do professor frente à educação no sistema penitenciário necessita ser efetivamente reestilizada. Retomando novamente as falas de dois ícones de nossa educação, FREIRE afirma que é fundamental que o professor tenha “clareza em torno de, a favor de quem e do quê, e, portanto, contra quem e contra o quê, fazemos a educação” (FREIRE, 1982, p.27); e FRIGOTTO (1993) salienta ainda que o “conhecimento” (enquanto responde a necessidades concretas) sempre presta um serviço. (CARDOSO, 2016, p. 115).

Retoma a formação específica para os professores da EJA, da **identidade profissional** desses docentes enquanto pauta que compõe uma luta histórica da modalidade.

Nas palavras da autora:

Em se tratando da **formação dos educadores do sistema penitenciário** [...]. Não nos cabe mais entender educação como treinamento, e sim como formação. Não se trata de qualquer formação, mas daquela que aproxime o sujeito do seu potencial enquanto ser humano. Partimos desse ponto para chegarmos à compreensão de uma **educação reflexiva e restaurativa** (CARDOSO, 2016, p.60. Grifos nossos).

A pesquisa aponta para a questão da formação dos professores para atuarem com a educação nas prisões como demanda histórica e traz as contribuições de Freire para pensar o tipo de formação e educação (**dimensão política e ética**). Faz uso de Paulo Freire para abordar a concepção de educação libertadora e crítica. Com relação à formação, expressa que “vislumbramos a busca por uma **formação específica para os servidores do sistema penitenciário**, formação essa amplamente ligada à atitude reflexiva, tanto da prática pedagógica do professor quanto da formação/conscientização do educando/preso. ” (CARDOSO, 2016, p.63. Grifos nossos).

Gesilane José Maciel (2019) assume a perspectiva de Paulo Freire como autor que embasa a ciência permeada “por um processo de luta, resistência e de reconhecimento com relação à incompletude do homem, que vive em permanente movimento de busca e de uma consciência [...]”. (JOSÉ, 2019, p.36). Diante dessa exposição, utiliza o conceito de ética em Paulo Freire e da necessidade de uma **educação e formação atravessada pela reflexão crítica**. Apresenta a importância do professor democrático, solidário e humano, que se coloca contrário a projetos de educação por pacotes, prontos e autoritários – pois um professor não crítico se conforma com a realidade excludente. Diz que um **conteúdo das práxis possibilita reflexão crítica da realidade**. Registra que

[...] faz-se necessário a implementação de políticas de formação contextualizadas com a realidade do sistema prisional e dos privados de liberdade, fundados nos princípios de direitos humanos, justiça, democracia, responsabilidade social e emancipação. (JOSÉ, 2019, p.31).

Silva (2020) discorre sobre a relação entre educação e transformação social, como coloca Paulo Freire. Nesse viés, assenta a formação docente problematizadora e que contribua para solucionar problemas, afirmando que dois conceitos são importantes “conscientização e humanização” para a formação do professor, que deve alicerçar-se em teorias dialógicas. Enfatiza que a prisão é um espaço educativo para todos que fazem parte do contexto. No entanto, o “processo de formação de professores para as unidades prisionais não pode ser esquecido, ou pouco contemplado, nas ações que promovem a educação nas prisões, diante da importância desses profissionais frente às salas de aula das prisões e suas particularidades.” (SILVA, 2020, p. 139). Assim, fomentar um processo de formação para a educação prisional à luz de Paulo Freire é um desafio.

Gomes (2012) contextualiza a EJA a partir do Sistema Paulo Freire da década de 1960. Direciona a referência de Paulo Freire para a alfabetização de adultos e a cidadania e enquanto educação como prática da liberdade. Ressalta que a formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão não pode ser omitida e nem fragilizada. **Mantém a tese de que é necessária a formação pedagógica dos docentes que atuam no espaço prisional.**

Manfrin (2016, p.53) traz a “educação, a escola precisa de uma metodologia revolucionária”, segundo proposta de Paulo Freire. Para tanto, discute os conceitos de diálogo, ser mais para humanização, educação problematizadora e revolucionária de libertação, práxis, participação e outros. Refletindo sobre a realidade da EJA prisional, alerta que “a ação docente se submete aos conceitos da educação bancária preconizado por Freire, cumpridora de uma matriz curricular preestabelecida.” (MANFRIN, 2016, p.13).

Carvalho (2013), ao discorrer sobre a Gestão da Educação Prisional para a consolidação da Escola Penitenciária, enfatiza que é imprescindível a construção de ambiente propício à construção de saberes, observando “as complexidades e dimensões da realidade sociocultural do contexto intra e extramuros do sistema penitenciário” (p. 93). Alerta para um processo de formação dialética, como sinaliza Paulo Freire, que possui a dimensão humana na proposta pedagógica.

Conforme observado por Onofre e Menott (2016), as políticas deveriam ser a principal ferramenta utilizada para auxiliar a melhoria dos sistemas educacionais. Em se tratando de Paulo Freire, ele é um referencial teórico-crítico utilizado nas pesquisas. As autoras assinalam que as legislações que tratam da EJA prisional, ainda, permanecem no campo da teoria, longe do conceito de *práxis* de Paulo Freire.

Mediante as análises, encontramos a Educação Popular freireana ou com base em Paulo Freire fazendo relação a EJA prisional e a formação docente, de modo perceptível, nas pesquisas de Pinel (2017), Souza (2015), Miranda (2016), Mendes (2018), José (2019) e Aguiar (2012).

Podemos verificar a presença da conceituação da EJA prisional como campo de atuação (prisões) e especificidade educativa – pedagógica, articulando uma educação para o “exercício da cidadania no processo de ressocialização dos sujeitos sentenciados” (CARDOSO, 2016, p.9). Na perspectiva de Paulo Freire, identificamos a educação intersetorial como instrumento de garantia de direitos, importante na caracterização da educação nas prisões. Verificamos um convite para a **formação continuada intersetorial dos profissionais que atuam no sistema penitenciário**.

Di Pierro (2008), ao discutir a EJA, menciona a necessidade de políticas intersetoriais para a modalidade. Nós, a partir das nossas análises, apresentamos o desafio formação docente para EJA prisional intersetorial na perspectiva da Educação Popular freireana. Para a compreensão da nossa proposição, mostramos o quadro a seguir, solicitando atenção à denúncia de que a educação, sendo um direito subjetivo, no contexto prisional, além de ter oferta precária, é considerada um privilégio. Pelos estudos realizados, não há política de formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta e execução de educação na prisão na perspectiva da Educação de Paulo Freire. Anunciamos que a proposição de uma formação intersetorial na perspectiva da Educação Popular freireana dialoga com o que aponta Cardoso (2016) referente à necessidade de uma identidade, proposta curricular e metodologia própria para EJA prisional. Para tanto, os autores e autoras das pesquisas nos dão pistas, ao utilizarem Paulo Freire nas suas referências, sobretudo quando se trata do **currículo humanizado** e contextualizado na escola prisional e na educação no cárcere (MANFRIN, 2016).

No Brasil, sabemos que o campo da EJA é abrangente, mas, tratando da EJA prisional, ainda temos poucos estudos, e esses estão centrados em pesquisadores e pesquisadoras que investigam o tema há mais de uma década, tais como Julião (2007, 2009), Onofre (2002, 2007, 2011, 2015), Silva (2001, 2011, 2010). Além desses autores, importante destacar o dossiê organizado por Timothy D. Ireland, em 2011, na Revista “Em Aberto” – contendo artigos de Roberto da Silva e de Elionaldo Fernandes Julião. No caso de Ireland (2011). Encontramos nesses estudos a presença de Paulo Freire e da Educação Popular.

Importante destacar, que a maioria dos autores das pesquisas selecionadas (nossa empiria) utilizou como referencial para o tema sa EJA prisional os pesquisadores Julião, Onofre e Silva – e estes também se utilizam de Paulo Freire como autor para suas reflexões. Sinalizamos que é no artigo de Roberto da Silva e de Fábio Aparecido Moreira que localizamos a expressão “perspectiva freireana para o direito à educação” (2011, p. 93). Oliveira (2017) enfatizou que seus estudos estão “sob a orientação principal da **perspectiva freireana da Educação**” (p. 19, Grifos nossos). Ela foi orientanda de Roberto da Silva. Com isso, apontamos para uma Rede de pesquisadores que estudam a EJA prisional na perspectiva da Educação Popular freireana.

Pereira (2016; 2018), além de reafirmar a EJA prisional como um direito humano, afirma a importância da “educação crítica e emancipadora no espaço da prisão” (2016, p 128), da luta freireana “da educação como prática de liberdade”. (PEREIRA, 2016, p.128). Nessa perspectiva, Pereira (2016) defende que a educação em estabelecimentos de privação e restrição de liberdade deveria assumir a organização do coletivo pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire. O mesmo autor afirma que a EJA no espaço da prisão precisaria ter como base a educação libertadora, nos pressupostos defendidos por Freire (PEREIRA, 2018).

Algumas categorias a partir de Paulo Freire foram recorrentes em mais de um trabalho, tais como: Educação libertadora, Educação Popular, educação emancipatória e Práxis educativa. Delas, construímos categorias levando em consideração a formação docente para contexto da EJA prisional à luz de Paulo Freire, a saber: i) Educação Popular emancipatória/revolucionária para EJA prisional; ii) Ciência libertadora da e para Práxis educativa no processo de formação docente para o contexto da EJA prisional; e, iii) epistemologia freireana como base da construção das Políticas curriculares formação de professores para a EJA prisional.

Nesse sentido, as categorias finais advindas da pesquisa (**Identidade docente** da EJA prisional, Formação **Continuada** de professores para a EJA prisional e Políticas **curriculares** formação de professores para a EJA prisional)

Da nossa análise interpretativa destacam algumas dimensões para o desafio da **formação docente para EJA prisional intersetorial na perspectiva da Educação Popular freireana**, os quais são:

- 1) **Dimensão ético-epistemológica:** Ciência libertadora para Práxis educativa no processo de formação docente para o contexto da EJA prisional (FREIRE, 1967, 1987, 1996; PEREIRA, 2014).
- 2) **Dimensão curricular:** Organização da proposta curricular em diálogo com a

educação para os Direitos Humanos (CARDOSO, 2016; MIRANDA, 2016; JULIÃO, 2014), vislumbrando a ressocialização humanizadora do preso (sujeito, estudante, etc.). Para tanto, é necessário um currículo significativo e contextualizado, respeitando as peculiaridades da prisão. Apostamos na didática freireana, coerente com a perspectiva da Educação libertadora de Paulo Freire (DICKMANN; DICKMANN, 2018).

- 3) **Dimensão política e metodológica:** A Educação Popular emancipatória e revolucionária para EJA prisional exigem metodologias participativas e problematizadoras (LIMA; PAULO; TESSARO, 2020; PAULO, 2018).

Pereira (2014, p, 39) contribui para reflexões advindas dos trabalhos citados, levando em consideração que a “epistemologia de Freire para articular uma forma de produção do conhecimento que considere as vivências, concretas e simbólicas, dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento.” Vejamos que temos pistas de um dos referenciais teóricos para formação de professores para a EJA prisional (inicial e continua), na construção de conhecimento humanizado.

Se considerarmos o contexto da prisão (pessoas em situação de liberdade privada, somado a contextualização apresentada no capítulo 3), podemos identificar que a presença de Paulo Freire no tema da EJA prisional, em teses, artigos e dissertações sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional, é um avanço para o assunto, ainda pouco visível na formação inicial de professores, segundo os dados da nossa pesquisa. Temos o limite (ausência da EJA prisional na formação inicial docente) e um avanço que é a localização da pedagogia freireana no contexto do cárcere.

Por fim, destacamos que, por meio da análise das pesquisas, temos a urgência de políticas de formação de docentes da Educação de Jovens e Adultos que possibilite a autonomia intelectual nos processos de reflexão prático-teórica, na perspectiva da **Educação Popular freireana** – formação inicial e continuada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA é considerada uma modalidade de ensino que abrange desde o fundamental ao médio e torna possível que um grande número de pessoas que não tiveram oportunidade e/ou acesso à educação nos anos iniciais, iniciarem seus estudos, ainda que de forma tardia (LDBEN, 1996). Desse modo, é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a garantia de direitos aos que foram, de algum modo, excluídos do processo educacional. Nesse cenário, inclui-se às pessoas em situação de privação de liberdade, onde se constitui a EJA Prisional.

Neste contexto, a presente pesquisa analisou as contribuições e desafios que se apresentam nos trabalhos selecionados (2010 - 2020), para o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais destinadas a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos prisional (EJA Prisional). Para tanto, foi realizada a coleta de dados em três base de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Google Acadêmico e o no GT18 da ANPED, utilizando os descritores demonstrados no Quadro 1.

Segundo os dados da pesquisa, acerca da EJA Prisional, ainda carecemos de discussões na sociedade e na universidade, bem como debates referentes à formação e papel do profissional docente no contexto do cárcere. A formação do professor atuante nas unidades prisionais, por exemplo, tem sido alvo de grandes discussões, uma vez que o processo de formação desses professores ainda é negligenciado pelas instituições responsáveis pela formação profissional, bem como pelos órgãos públicos no que tange o desenvolvimento de políticas que fomentem a formação profissional adequada para a atuação nas unidades prisionais.

Em nossa investigação utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) tendo como balizador para análise dos documentos duas categorias iniciais⁷ e, após as análises surgiram três categorias finais⁸, as quais foram discutidas, sobretudo no capítulo quarto.

No que tange à formação docente, observou-se que mesmo com produção científica recente sobre a temática da EJA prisional, não há um currículo fundamentado que possibilite a formação adequada dos profissionais na atuação da EJA Prisional. Contudo, foi constatado que existem órgãos (públicos, em especial) que disponibilizam cursos de aperfeiçoamento para os docentes que atuam nas unidades prisionais, porém considerado pouco eficaz pelos profissionais quando se trata de conhecer todas as especificidades do sistema prisional, pois são

⁷ : 1) formação de professores na EJA Prisional e 2) políticas de formação de professores para a EJA Prisional.

⁸ 1) identidade docente, 2) Formação Continuada de professores para a EJA Prisional e 3) políticas curriculares de formação de professores para a EJA Prisional.

ações pontuais e não permanentes.

Desse modo, a produção acadêmica analisada apontou para a importância de um currículo específico para formação dos profissionais que atuam na EJA, sobretudo para professores da EJA prisional.

Observamos a sugestão da implementação de disciplinas que possam aproximar a experiência do acadêmico às diferentes possibilidades e realidades da EJA Prisional. Além disso, discutiu-se sobre a possibilidade de criação de cursos de pós-graduação com foco específico para a educação prisional (Formação Continuada de professores para a EJA prisional). Nesse sentido, pauta-se a importância de políticas públicas de formação docente para EJA prisional.

Três limites se apresentaram concernentes a políticas educacionais destinadas a formação de professores para a EJA prisional merece destaques: 1) inexistência de uma política pública permanente de formação para professores da EJA prisional (formação continuada) e inicial (inserção do contexto da EJA prisional); 2) Não localizamos cursos de formação inicial docente que tenham trabalhado o tema específico da EJA prisional, enquanto parte do componente curricular da graduação; e 3) Necessidade de mais pesquisas sobre o tema da EJA prisional, principalmente referindo-se a formação docente e uma didática freireana (DICKMANN; DICKMANN, 2018).

Em conformidade com Julião (2009), Di Pierro (2018) e Silva (2020), a EJA no sistema prisional requer metodologias e didáticas adequadas ao referido contexto, pois as utilizadas são ultrapassadas (MANFRIN, 2016). Para tanto, se faz necessário investimento na formação de professores para EJA, incluindo o contexto do cárcere. Também, destacamos a demanda da formação dos docentes atuantes nas unidades prisionais em diálogo com os demais profissionais que trabalham na prisão, tendo como objetivo melhorar da educação para os apenados, no sentido de construir uma Educação Popular Libertadora.

Os limites apresentados são desafios a serem enfrentados, sendo que uma das contribuições encontradas é de que, a partir do material analisado, temos estudos científicos que podem mobilizar a comunidade científica para trabalhar o tema das políticas de formação docente da EJA prisional.

A pesquisa acerca da EJA prisional carece de maiores discussões e pesquisas, que versem sobre a formação docente inicial e continuada, levando em consideração as legislações existentes e estudos sobre o tema, entrecruzando com a realidade da educação nas prisões. As universidades, segundo os estudos, pouco discutem o contexto da educação e da EJA em prisões nos cursos de formação de professores. Ressaltamos que os resultados da presente pesquisa

não devem ser amplificados para realidades de outros países, uma vez que a produção científica analisada está estritamente ligada ao território brasileiro e com um recorte temporal específico. Nesse sentido, para que seja identificado o cenário educacional prisional em outros países ou em estados específicos, sugere-se pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

Pelos estudos realizados, a concepção de Educação popular libertadora, com base em Paulo Freire, demonstrou ser o horizonte de propostas de formação docente para EJA prisional. Porém, destacamos que, nos estudos verificou-se que na prática da EJA prisional, a pedagogia de Paulo Freire está distante da educação realizada nas unidades prisionais. Sendo que essa situação- problema anunciada, também aparece como resultado de processos formativos na prisão.

Apresentamos a necessidade de uma política de formação docente para EJA prisional intersetorial na perspectiva da Educação Popular freireana, cujas dimensões podem contribuir para um projeto formativo, a qual pressupõe as dimensões: ético-epistemológica, curricular, política e metodológica. Tal proposição deve dialogar com os demais profissionais que atuam nesse contexto educativo do cárcere. Para tanto, urge um diálogo provocativo com as universidades, as Secretarias de Educação, e com os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil.

Sobre o contexto da EJA prisional e a necessidade de formação de professores e professoras (inicial e continuada) contribui para a identidade docente do/no cárcere. Então, faz-se necessário processos formativos à luz de Paulo Freire para contexto da EJA prisional. Diante do contexto da prisão, recorrentemente a educação intersetorial na perspectiva da Educação Popular freireana, se apresenta como um dos eixos de uma possível política de formação docente para EJA prisional.

Como observamos, Paulo Freire é o autor referenciado para a concepção de educação libertadora em diferentes contextos educativos, e, mediante nossa revisão bibliográfica as análises apontaram que esse conceito está presente nas reflexões sobre a EJA prisional em um contexto amplo (ensino, aprendizagem, currículo de EJA, escola, etc.).

Encontramos como destaques, entre os temas que se referem a formação docente atrelada a EJA prisional, a necessidade de uma formação contextualizada, multidisciplinar, intersetorial e crítica na perspectiva de Paulo Freire. Sobre o material analisado, acreditamos que é urgente estudos com docentes da EJA prisional para que, junto com eles, possamos identificar as contribuições, limites e desafios acerca da formação de professores para a EJA prisional.

Por fim, acreditamos que cumprimos com o objetivo desta pesquisa, e reiteramos a necessidade de maior número de pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos Prisional, em especial tratando da formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A.S. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. 199f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- ALMEIDA, A.O.; SOUZA, O.N.B. Percepções (auto) formativas de docentes na educação em prisões: caminhos para uma educação libertadora. **Dialogia**. v.1, n. 34, p. 219-232, 2020.
- ALMEIDA, T. F. d; MORAES, L. D. O direito à educação de jovens e adolescentes em privação de liberdade. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.34, n.1, p. 1-22, 2021.
- ANDRADE, C. C. *et al.* O desafio da reintegração social do preso: uma pesquisa em estabelecimentos prisionais. **Revista De Estudos Empíricos Em Direito**, p.10-30, 2015.
- ANDREATA, C.; FERREIRA, S.C.; SILVA, C.S.P. Educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo de caso no centro de detenção e ressocialização de Linhares-ES. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**. v.1, n. 7, 63-86, 2019.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; HOLANDA, Zélia Maria; VITORINO, Grace Troccólli; MACHADO, Rosélia Castro C.; BARBOSA, Maria José; MAIA, Madeleine Gurgel. Projeto Educando para a Liberdade: a educação prisional em foco. In: **Educação em Prisões da América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: Editora da UNESCO, 2009. P. 39-57
- ANDRIOLA, W. B. Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013.
- BARBOSA, K.M.A.; SANTOS, S. Discutindo a formação de professores da educação de jovens e adultos (EJA) para os sistemas prisional e socioeducativo. **Revista Educação e Ciências Sociais**. v. 3, n.4, 84-96, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELL, E. *et al.* **Business Research Methods**. 5ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- BESSIL, M.H.; MERLO, A.R.C. A prática docente de educação de jovens e adultos no Sistema prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 21, n.2, p. 285-293, 2017.
- BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOIAGO, D.L. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990**: Regulação social no contexto da crise estrutural do capital. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2013.
- BOWEN, G.A. Documentanalysis as a qualitativeresearchmethod. **Qualitative Research Journal**. v. 9, p. 27-40, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 15 de Ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mai. 2010. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 15 de Ago de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000. **Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 07 de Set de 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&Itemid=30192>. Acesso em 15 de Ago de 2021.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRAIDY, Carmem Maria; MELLO, Dione Vieira. **Educação nos presídios do Rio Grande do Sul e características**. In CRAIDY, Carmem Maria (Org.), Educação em prisões: direito e desafios. Porto Alegre: UFRGS.2010. p.73 - 84.

CARDOSO, G.S. **Experiências docentes dos professores que atuam em escola prisional: estudo de caso no Conjunto Penas de Itabuna – BA**. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.

CARVALHO, E. J. **Escola penitenciária: por uma gestão da educação prisional focada na dimensão pedagógica da função do agente penitenciário.** 2013. 115f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, 2013.

CORENZA, M.S. **Políticas educacionais em sistemas prisionais: um quadro das iniciativas recentes no Brasil e na América do Sul.** 2013. Dissertação (Mestrado). Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, Rio de Janeiro-RJ, 2013.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. Didática Freiriana: reinventando Paulo Freire. **Educere et educare, Cascavel**, v. 13, n. 28, maio/ago. 2018.p.1-14.

DI-PIERRO, M.C. O desenvolvimento local como componente da formação de educadores de pessoas jovens e adultas. IN: SILVA, F. A. O. (Orgs.). **Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos e espaços educativos.** Curitiba: CRV, 2018, p. 343-356.

DI-PIERRO, M.C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/MEC/Unesco, 2006, p. 281-291.

DI-PIERRO, M.C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago, 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

GATTI, B.A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIROUX, H. **The or y and resistance in education:a pedagogy for theopposition.** Amherst, London: Begin &Garvey, 1983.

GOMES, L.M.F. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Conjunto Penal de Jequié – BA.** 2012. 150f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2012.

HARACEMIC, S.; SOEK, A.M.; HIR, J.C. Mediação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos no espaço de educação prisional. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. v. 2, n. 4, p. 107-122, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **O desafio da reintegração social do preso**: uma pesquisa em estabelecimentos prisionais. Textos para Discussão 2095. Brasília: IPEA, 2015.

IRELAND, Timothy D. (Organizador). Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, nov. 2011. p. 1-181.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. In: **Revista EmAberto**, v. 24, n. 86, p. 19-39, INEP, 2011.

JOSÉ, G. O. M.; TORRES, E. N. S. Docência no sistema penitenciário: o que as narrativas de professores revelam sobre a educação de adultos privados de liberdade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, abr. 2019.

JOSÉ, O.M.; LEITE G. Educação Básica em Prisões no Brasil: entre avanços e desafios. **Revista brasileira de execução penal - rbep**, v. 1, n. 1, p. 33-58, 10 fev. 2020.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez. 2004.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, E.F. Educação e Trabalho como propostas políticas de execução penal. **Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania**, Brasília, RAAAB/ UNESCO/ Governo Japonês, 2006.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **As políticas de educação para o sistema penitenciário: Análise de uma experiência brasileira**. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar entre as grades. São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 29-50.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação e trabalho como programas de “Reinserção Social”**. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). O espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EDUFSCAR, 2011. p.191-222.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Privação de Liberdade**: desafios para a política de Direitos Humanos. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LIMA, Andrerika Vieira; PAULO, Fernanda Santos; TESSARO, Mônica (organizadoras). **Educação popular e pesquisas participativas**. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020

MACHADO, M.M.; ALVES, M.F. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e adultos na próxima década. **Fórum de EJA**. 2017. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamiriam.pdf>>. Acesso em 15 de Ago. de 2021.

MACIEL, G.O. **Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas “celas de aula”**. 2019. 254f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2019.

MANFRIN, F.A. **O Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA na penitenciária agrícola de Chapecó-SC: sua configuração no campo socioeducacional**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016.

MENDES, M.C.Z. **Educação em prisões: um estudo sobre o percurso histórico e o papel do pedagogo no complexo penitenciário de Guarapuava – PR**. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

MENDES, P.L.J. **O educar em prisões: percepções a partir das experiências dos professores no conjunto penal de Juazeiro-BA**. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Pernambuco, 2018.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, J.M.C. **Educação de jovens e adultos: escola no cárcere e ressocialização de mulheres cearenses no regime semiaberto**. 2016. 203f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NASCIMENTO, S.M. **Educação de jovens e adultos EJA na visão de Paulo Freire**. 2013. 45f. Monografia (Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

NOMA, A.K.; BOIAGO, D.L. Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade. **Cadernos de pesquisa pensamento educacional**. v. 5, n. 10, p. 59-76, 2010.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 29-41.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A.(org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa: Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, C.B.F. **A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública.** 2017. 293f. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, S.B. **A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário.** 2015. 155f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica do Paraná, 2015.

ONOFRE, E.M.C. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A.S.; ONOFRE, E.M.C (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EdUFSCAR, 2011, p. 276-285.

ONOFRE, E.M.C.; JULIÃO, E.F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação e Realidade.** v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013.

ONOFRE, E.M.C.; MENOTT, C.C. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente.** v. 9, n. 15, p. 149-162, 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão.** Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 188f. 2002. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada.** In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EDUFSCAR, 2011. p. 267-285.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente.** v. 9, n. 15, p. 149-162, 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... um quê de utopia? **Revista HISTEDBR on-line,** v. 47, p.205-219, 2012. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educação de jovens e adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação Sul-Sul.** Brasília: UNESCO/MEC/ABC, 2007.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos.** 2005. 408f. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2005.

PAULO, F. S. P. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade.** Tese (Doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018. 268 f.

PAULO, Fernanda; CASAGRANDE, Edson Douglas Pereira. **A educação de jovens e adultos prisional em pesquisas de mestrados e doutorados: a educação popular freiriana é referência?** In: Ivano Dickmann. (Org.). *Dialogar: essência da educação* 1. 1ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021, v. 1, p. 211-238.

PEREIRA, A. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 11, n. 24, p. 217-252, 2018.

PEREIRA, A. **A educação em prisões como um direito humano**: uma educação social que se concretiza a partir da EJA. In: SILVA, Aída; COSTA, Graça; LIMA, Isabel. *Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos*. Salvador: EDUFBA, 2016.

PEREIRA, T. I. Epistemologia freireana e pós-colonialidade. **Realis**, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014. p.33-48.

PEREIRA, T. I. **Aprender e ensinar com Paulo Freire**: por uma escola emancipatória. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 22, n. 2 p. 72-89, jul./dez.1996.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*, 1997.

PINEL, W.R. **Educação em prisões**: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do Distrito Federal. 2017. 228f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2017.

RIBEIRO, V.M.; CATELLI-JR, R.; HADDAD, S. A avaliação da EJA no Brasil: insumo, processos e resultados. **Relatos de pesquisa do INEP**. v. 39, 2015.

SALVAGGIO, L.R. **Organização do trabalho pedagógico na educação prisional**.2016. 111f. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SANT'ANNA, S.M.L. Perspectivas da educação de jovens e adultos no sistema prisional. **Diálogo**. v. 1, n. 35, p. 37-44, 2017.

SEDGLEY et al. Prison`s dilemma: do education and jobs programmes affect recidivism? **New Series**. v. 77, n. 307, p. 497-517, 2010.

SILVA, Roberto da. Fundamentos epistemológicos para uma EJA Prisional no Brasil. **Revista Brasileira De Execução Penal - RBEP**, v. 1, n. 1, p. 59-76, 10 fev. 2020.

SILVA, R. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade**. 161 f. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

SILVA, R. **Por uma política nacional de educação para regimes de privação de liberdade**. In: LOURENÇO, A. d. S; ONOFRE, E. M. C. (Orgs.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas*. São Carlos: EDUFSCAR, 2011. p. 81-118.

- SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. In: **Revista EmAberto**, v. 24, n. 86, pp. 89-103, INEP, 2011.
- SILVA, R. (org.). **Didática no cárcere: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo**. São Paulo: Giostri, 2017.
- SILVA, R. (org.). **Didática no cárcere II: entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo**. São Paulo: Giostri, 2018.
- SILVA, R.J.M. **As políticas de formação docente para os professores que atuam em contextos de privação de liberdade em Minas Gerais**. 2020. 164f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Minas Gerais, 2020.
- SOARES, L. **Aprendendo com a diferença** - estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOARES, L.(Org.) et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOUZA, M.N.A.J. **Entre grades e trancas: o currículo da educação de jovens e adultos no conjunto penal de Eunápolis-BA**. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, 2015
- SOUZA, V.L. Educação prisional e jovens em privação da liberdade: o projeto de formação inicial e continuada proposto pelo campus de Belford Roxo, do IFRJ-CBR. **Revista Sítio Novo**. v. 4, n.1, p. 302-310, 2020.
- TORRES, C. A. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TORRES, E.N. **Remição**. Campo Grande: Próximo Take Filmes, (15 min), son., col, 2013.
- TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. **Educação de jovens e adultos nos países de língua portuguesa: novos diálogos para a cooperação Sul-Sul**. Brasília: UNESCO/MEC/ABC, 2007.
- VENTURA, J.; BOMFIM, M.I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educaçãoemrevista**. v. 31, n. 2, p. 211-227, 2015.
- VISHER, C.; DEBUS, S.; YAHNER, J. **Employment after prison: a longitudinal study of releasees in three states**. Research Brief, 2008.

VISHER, C.A.; DEBUS-SHERRIL, S.A.; YAHNER, J. Employment after prison: a longitudinal study of former prisoners. **Justice Quarterly**. v. 28, n. 5, p. 698-718, 2011.