

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE-UFMA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ELLEN JOSY ARAUJO DA SILVA COELHO**

**EDUCAÇÃO ATRÁS DAS GRADES:** a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão

São Luís-MA

2018

**ELLEN JOSY ARAUJO DA SILVA COELHO**

**EDUCAÇÃO ATRÁS DAS GRADES:** a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Alice Melo

São Luís-MA

2018

Coelho, Ellen Josy Araújo da Silva

Educação atrás das grades: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão./ Ellen Josy Araújo da Silva Coelho. – São Luís – MA, 2018.

159 f. il.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2018.

1. Educação como direito fundamental. 2. Formação inicial de professores. 3. EJA na prisão. I. Título.

**EDUCAÇÃO ATRÁS DAS GRADES:** a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Alice Melo

**APROVADO EM:** \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Drª.

---

Profª. Drª.

---

Profª. Drª.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus de Abrão, Soberano, que realiza sonhos e faz o impossível acontecer, proporcionou a oportunidade de realizar este projeto tão desejado. Toda honra e glória a Ti Senhor.

Ao meu companheiro e fiel esposo Tulio Daniel que em todo o tempo nunca desistiu de mim, foi paciente, extraordinariamente cuidadoso, incansável e em todas as fases dessa jornada se fez presente sem nunca hesitar. Eu amo você, não porque está escrito em algum lugar, mas por ser este o sentimento que me torna desejar todos os dias ser a sua mulher.

Aos meus amados pais, minha mãe, Eliane Araújo, lutadora, íntegra, corajosa, inspiradora do melhor que há em mim. Meu pai, José Ribamar, sábio, honesto, lutador e vencedor, exemplo a seguir e nunca desistir. Perdoem todos os meus erros desde a minha juventude quando não ouvi os seus conselhos e me abençoem. Amo vocês.

À minha família, meus irmãos, Giu e Alysson, tias, tios, primas, primos, cunhada, meus sobrinhos, e minha avó, que torceram por mim e se alegraram em cada passo a frente. Registro saudade à minha avó Lucídia, que me amou e cuidou de mim desde pequena, a quem guardo carinhosamente na minha lembrança e à minha tia Elaine, que prematuramente foi embora, mas permanece em meu coração como uma professora apaixonada pelo o seu trabalho e mulher dedicada aos cuidados da família e do lar.

À Ilka e Sara por tanto zelo e carinho que dispersaram as minhas duas lindas filhas Ana Júlia e Ana Clara. Obrigada.

À família do meu marido, minha sogra, minhas duas cunhadas graciosas, meu cunhado, Bruno Coelho, intérprete da língua estrangeira que me auxiliou neste trabalho, os sobrinhos e sobrinhas do meu marido, ao filho do meu marido, todos que me incentivaram a prosseguir e pacientemente ouviram sobre esta pesquisa.

À minha orientadora professora Maria Alice Melo, que compartilhou comigo o seu tempo e os seus conhecimentos contribuindo para a construção deste trabalho.

À minha turma de Mestrado, em especial, a Eunice, Giselle, Carol Coimbra, Almicéia e Michelle. Só tenho a agradecer a Deus por esse relacionamento construído que permanecerá eternamente. Pousa em meu coração todos os conselhos de minha irmã em Cristo Giselle, e toda a dedicação e carinho das minhas irmãs em Cristo, Michelle, Almicéia e Carol Coimbra, que até o final deste trabalho me acompanharam e dividiram comigo o seu

precioso tempo. Obrigada por tudo. Que Deus abençoe vocês e que possamos nos encontrar eternamente.

## RESUMO

A problemática analisada neste trabalho foi a formação inicial do professor da EJA que atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão. Esta pesquisa, ancorada no estudo crítico, utilizou a abordagem metodológica qualitativa, que possibilitou uma análise interpretativa considerando as percepções dos sujeitos investigados, mediante o aporte teórico de Minayo(2001), Gerhardt e Silveira (2009) e Fonseca (2002). Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada aplicada a um Diretor e o questionário com perguntas abertas e fechadas para nove professores da EJA que atuam na escola da Penitenciária no Maranhão, totalizando dez sujeitos entrevistados. A organização dos dados para análise e interpretação foi realizada conforme o agrupamento das informações em três categorias: educar para ressocializar; formação continuada e as dificuldades do trabalho pedagógico; motivação e permanência do professor na escola. No âmbito da EJA e da formação de professores, contamos com a contribuição de Soares (2003, 2006), Maria Moura (2003), Tania Moura (2009), Haddad e Di Pierro (2000, 2015), Paiva (2003), Tanuri (2000), Fusari e Córtese (1989), Godoy (2000), Silva (2003) Ribeiro e Miranda (2009), Saviani (2008), Libâneo e Pimenta (1987, 1999), Freitas (2002), Freire (1987, 1996) e outros pesquisadores e teóricos da referida temática, bem como análise da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação (2014), Lei de Execução Penal (1984), Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais (2009) e outros textos legais educacionais e do sistema prisional. O resultado da pesquisa permitiu concluir que os professores da EJA do sistema penitenciário do Maranhão não possuem formação inicial que permitam atuar no sistema prisional; promovem a educação por compromisso pessoal e coletivo; percebem as ações educativas como instrumento de ressocialização e reintegração social. Enfatizam, segundo os depoimentos, o abandono das duas instituições, do campo educacional e da segurança pública, que dê suporte ao desenvolvimento da prática pedagógica. Revelam ainda o desejo de permanecer no ambiente prisional até exaurir as possibilidades de ensinar. Este trabalho é relevante no sentido de desenvolver o debate e promover ações no âmbito da formação de professores da EJA no sistema prisional, objetivando contribuir no processo de retratação do encarcerado para o retorno social.

Palavras-chave: Educação como direito fundamental. Formação inicial de professores. EJA na prisão.

## ABSTRACT

The problem analyzed in this study was the initial training of the EJA (Education Program for Youths and Adults) teachers, whose work in the penitentiary system of the State of Maranhão. This research, anchored in the critical study, used the qualitative methodological approach, which enabled an interpretative analysis considering the perceptions of the investigated subjects, through the theoretical contribution of Minayo (2001), Gerhardt and Silveira (2009) and Fonseca (2002). The instruments of data collection were the semi-structured interview applied to a Director and the questionnaire with both open and closed questions for nine EJA teachers who work in the School of Penitentiary in Maranhão, totalizing ten subjects interviewed. The organization of data for analysis and interpretation was carried out according to the groups of information into three categories: to education for resocialization; continuing education and the difficulties of pedagogical work; motivation and permanence of the teacher in the school. In the context of EJA and teacher training, we have the contribution of Soares (2003-2006), Maria Moura (2003), Tania Moura (2009), Haddad and Di Pierro (2000, 2015), Paiva (2003), Tanuri (2000), Fusari e Córtese (1989), Godoy (2000), Silva (2003) Ribeiro e Miranda (2009), Saviani (2008), Libâneo e Pimenta (1987, 1999), Freitas (2002), Freire (1987, 1996), and other researchers, in order to evaluate the results of the present study and theorists of this subject, as well as analysis of the Brazilian Federal Constitution of 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996 (National Education Guidelines), Plano Nacional de Educação – 2014 (National Education Plan), Lei de Execução Penal – 1984 (Penal Execution Law), Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais – 2009 (National Guidelines to the Offer of Education on Criminal Facilities), and other legal educational texts over the prison system. The result of the research allowed to conclude that the teachers of the EJA of the penitentiary system of Maranhão do not have initial formation that allow improvement on the prison system; promote education through personal and collective commitment; perceive educational actions as an instrument of social reintegration. They emphasize, according to the statements, the abandonment of these two institutions, the educational field and public security, which supports the development of pedagogical practice. They also reveal the desire to remain in the prison environment until the possibilities of teaching are exhausted. This work is relevant in order to develop a debate and promote actions in the context of the training of teachers of the EJA in the prison system, aiming to contribute in the process of retraction of the imprisoned for social return.

Keywords: Education as a fundamental right. Initial teacher training. EJA in prison.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Atividade Educacional da população prisional na Unidade do Estado do Maranhão em Dezembro de 2014.....	38
Tabela 1	Escolaridade da população encarcerada no Estado do Maranhão, Dezembro de 2014.....	38
Quadro 1	Instituições penais com oferta de educação pelo <i>Projeto Educando para a Liberdade- 2007</i> .....	50
Quadro 2	Oferta educacional nas prisões do Estado do Maranhão no ano de 2014.....	51
Quadro 3	Oferta da EJA no sistema prisional do Estado do Maranhão ano 2015.....	54
Figura 1	Complexo Penitenciário, ano 2016.....	94
Gráfico 2	Professores da EJA do sistema penitenciário do Maranhão, ano 2017.....	97
Tabela 2	Perfil dos sujeitos pesquisados que compõe o quadro da escola, 2017.....	98
Gráfico 3	Formação escolar dos sujeitos entrevistados, 2017.....	100
Gráfico 4	Instituição de conclusão do curso superior, 2017.....	101
Gráfico 5	Dificuldades no desenvolvimento da docência, 2017.....	120

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CADET	Centro de Detenção
CCPJ	Centro de Custódia de Presos de Justiça
CDP	Centro de Detenção Provisória
CF	Constituição Federal
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPP	Complexo Penitenciário de Pedrinhas
CT	Centro de Triagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério de Educação
PEEP	Plano Estadual de Educação em Prisões
PF	Presídio Feminino
PNE	Plano Nacional de Educação
PSL I	Presídio São Luís I
PSL II	Presídio São Luís II
PSL III	Presídio São Luís III
SEAPS	Secretaria de Estado da Administração e Previdência Social do Maranhão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEJAP	Secretaria de Justiça e Administração Penitenciária
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luis
SUPEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
UMF	Unidade de Monitoramento e Fiscalização Carcerária do Tribunal do Poder Judiciário
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>Situando o objeto de estudo.....</b>	<b>17</b>
1.1.1	Objetivo geral.....	17
1.1.2	Objetivos específicos.....	17
<b>1.2</b>	<b>Metodologia.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3</b>	<b>Campo de pesquisa.....</b>	<b>26</b>
<b>1.4</b>	<b>Estrutura da dissertação.....</b>	<b>28</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>O direito à educação das pessoas encarceradas.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<b>Avanços no campo normativo da educação nas prisões.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3</b>	<b>A educação no sistema penitenciário do Estado do Maranhão.....</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma digressão no processo histórico da EJA e a invisibilidade da formação de professores no Brasil.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1</b>	<b>Histórico da educação no Brasil.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2</b>	<b>Da Revolução de 1930 à década de 1990.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3</b>	<b>A defesa por políticas de formação dos anos 1990.....</b>	<b>69</b>
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUA ATUAÇÃO NA EJA.....</b>	<b>76</b>
<b>4.1</b>	<b>Formação de professores em nível médio.....</b>	<b>76</b>
<b>4.2</b>	<b>Formação de professores em nível superior.....</b>	<b>81</b>
<b>4.3</b>	<b>O professor da educação de jovens e adultos.....</b>	<b>86</b>
<b>5</b>	<b>PROFESSORES DE PESSOAS ENCARCERADAS: formação e desafios</b>	<b>91</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa.....</b>	<b>91</b>
<b>5.2</b>	<b>Perfil dos sujeitos pesquisados.....</b>	<b>97</b>
<b>5.3</b>	<b>Formação e desafios: percepções dos sujeitos.....</b>	<b>100</b>
<b>5.4</b>	<b>Educar para ressocializar.....</b>	<b>101</b>
<b>5.5</b>	<b>Formação continuada e dificuldades na ação pedagógica.....</b>	<b>108</b>
<b>5.6</b>	<b>Motivação e permanência do professor na escola.....</b>	<b>123</b>

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICES.....	150
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA O DIRETOR DA UNIDADE ESCOLAR DA PENITENCIÁRIA NO ESTADO DO MARANHÃO.....	151
	APÊNDICE B- ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES E PROFESSORAS DA EJA QUE ATUAM NA UNIDADE ESCOLAR DA PENITENCIÁRIA NO ESTADO DO MARANHÃO.....	152
	APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO EM PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES CIENTÍFICAS.....	153
	APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	154
	ANEXO.....	156
	ANEXO A- EMENTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM SISTEMA PRISIONAL, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E DIREITOS HUMANOS.....	157

## 1 INTRODUÇÃO

Todo ser humano nasce com direito à Educação.

Como direito fundamental e dever do Estado, cada indivíduo independentemente de cor, idade ou sexo, deve ter acesso à Educação na sua totalidade. Reconhecida no âmbito Internacional e legitimada pela Declaração dos Direitos Humanos (1948) da qual o Brasil é país signatário, “a Educação é um direito de todos”, inclusive para aqueles que perderam a liberdade de ir e vir, a saber, as pessoas em situação de aprisionamento<sup>1</sup>.

Na condição de manter o estado democrático de direito e visando reparar um dano público causado à população, quando este lhe nega o acesso ao ensino básico ou não lhe possibilita as condições necessárias para concluí-lo, a Educação tem sido proporcionada, também, na busca de sanar esta situação. Da mesma forma, para consolidar o princípio da universalidade, o processo educacional deve abordar toda a diversidade social, desenvolver especificidades no ensino, atender às necessidades dos diferentes grupos sociais e indivíduos.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante o processo histórico da Educação brasileira, deveria ser mais do que um direito, passando a ser um poderoso instrumento de reconhecimento e reconstrução do indivíduo no seu espaço político-social, possibilitando sua atuação no exercício da cidadania e, assim, contribuir na participação em sociedade.

No sentido de ensinar Educação de qualidade para todos e considerando o reconhecimento da pluralidade e diversidade do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é relevante investigar a formação do professor dessa modalidade; neste caso, como objeto deste trabalho, o professor da educação de jovens e adultos, o qual atua no sistema penitenciário<sup>2</sup> do Estado do Maranhão.

Embora o avanço da legislação em torno da EJA no Brasil, venha ganhando destaque no âmbito normativo e jurídico em prol da mobilização para uma Educação de qualidade e inclusiva, a oferta dessa modalidade de ensino ainda enfrenta enormes desafios,

---

<sup>1</sup> Ao longo do estudo não utilizaremos os termos “preso” e “presa”, pois, conforme Pereira (2011, p. 40), a denominação “preso” ou “presa” caracteriza “[...] um processo violento contra a humanização; é mesmo a condição inversa desta: a desumanização. É uma imposição ideológica e concreta do Capitalismo”. Para o autor significa “fazer com que essas pessoas adentrem ainda mais na “invisibilidade individual e social”.

<sup>2</sup> O Sistema Penitenciário do Estado do Maranhão é composto de 43 estabelecimentos penais “penitenciárias” e “unidades prisionais”, localizados na capital e no interior, vinculados à Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP), segundo a Lei nº 10.462 de 31 de maio de 2016, que dispõe sobre a reorganização administrativa da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP), criação de unidades administrativas e de cargos em comissão e dá outras providências. Pertence ao Sistema Penitenciário o Complexo Penitenciário que abriga oito unidades prisionais. (MARANHÃO, 2016a).

considerando-se a diversidade do público da EJA e o alcance dos sujeitos em seus específicos espaços de aprendizagem.

Di Pierro (2005, p. 1120) alerta sobre a invisibilidade do público da EJA até os anos 1990:

[...] os balanços da literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil mencionam que, até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares [...].

Deste modo, percebe-se a importância do reconhecimento da diversidade no público da EJA e o direito à Educação, respeitando-se os aspectos peculiares intrínsecos aos sujeitos, ou seja, suas identidades, a fim de preservar as garantias individuais e não incorrer na inobservância do art. 5º, I, da Constituição Federal de 88. *In Verbis*:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha reconhecido a igualdade entre homens e mulheres, o reconhecimento da necessidade de proteção aos direitos e garantias dos grupos em vulnerabilidade, a saber, as mulheres, os idosos, deficientes físicos ou com mobilidade reduzida, índios, grupo LGBT e indivíduos em situação de cárcere, ainda é um desafio a ser enfrentado, uma vez que é notória a distância entre os discursos e a efetivação de ações e Políticas Públicas comprometidas em garantir-lhes direitos. Munanga (2014, p. 34) aponta que,

A questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças faz parte da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente se consideravam como monoculturais. [...] O reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos, e é considerado como um dos aspectos das políticas de ação afirmativa.

Assim, o reconhecimento da existência dos grupos populacionais específicos é um passo relevante na construção de uma democracia que objetiva promover a igualdade entre os diferentes, o que reforça a formação da cidadania.

No tocante à educação a ser oferecida para jovens e adultos, importa destacar o tema da V CONFINTEA<sup>3</sup> que teve como proposta a formulação de Políticas Públicas de educação para os grupos menos privilegiados da sociedade, de que fizeram parte países signatários da Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos:

O direito à educação é um direito universal que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, na realidade, muitos grupos ainda estão dela excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas. (V CONFINTEA, 1999, p. 51, §43).

Assim, é preciso refletir que não basta apenas cumprir o protocolo da ‘Educação para todos’, mas garantir ensino de qualidade e contínuo, respeitando-se os saberes e a diversidade do público. É possível vislumbrar uma boa parte da população excluída do alcance da educação, e entre elas destaca-se a população jovem e adulta em situação de encarceramento.

Acreditamos que a oferta de uma educação de qualidade para os sujeitos da EJA deve considerar o reconhecimento da pluralidade e diversidade deste público. Em se tratando da população jovem e adulta privada de liberdade, é relevante investigar a formação do professor que atua nessa modalidade e com esse público.

Essa pesquisa pretendeu analisar a formação do professor que atua no sistema penitenciário no Estado do Maranhão, destacando as dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho com as especificidades desse público encarcerado.

Esta inquietação surgiu a partir dos conhecimentos adquiridos na minha experiência com o sistema penitenciário do Estado do Maranhão, *lócus* no qual exerço função

---

<sup>3</sup> CONFINTEA é o maior evento internacional da Educação de Adultos que acontece a cada 12 anos e prevê marcos para a educação de adultos até 2020. A I CONFINTEA ocorreu em 1949, em Elsinore na Dinamarca; a II CONFINTEA em 1960, Montreal no Canadá reuniram 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 ONGs; a III CONFINTEA foi na cidade de Tóquio, Japão e contou com 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (incluso Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais; a IV CONFINTEA foi em Paris, França, no ano de 1985, 841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs.; realizada em 1997, em Hamburgo na Alemanha V CONFINTEA; A CONFINTEA +6 ocorreu em 2003 na cidade de Bangkok os Estados - membros reuniram-se para o Balanço Intermediário da V CONFINTEA; a VI CONFINTEA aconteceu em Belém do Pará/Brasil, no ano de 2009 e a CONFINTEA BRASIL+ 6, realizada na cidade de Brasília-DF, no ano de 2016.

do cargo de Agente Penitenciário<sup>4</sup>, há aproximadamente quinze anos. Destaque-se que, durante esse período, me aproximei dos professores que atuam no sistema penitenciário e, sensibilizada com as dificuldades do trabalho docente no ambiente prisional, tais como local de difícil acesso, perigoso, insalubre, falta de locais apropriados para o ensino, ausência de bibliotecas, além de lidar com os discursos preconcebidos dos servidores prisionais que, precipitadamente, diagnosticavam-lhes ‘loucos’ e as advertências provenientes das suas próprias famílias, no sentido de impor medo quanto à atividade educacional na prisão, percebi o quanto pareciam pressionados diante de tais questões, conforme relatavam durante os seus desabafos. Tendo em vista essa realidade e considerando minha graduação no Direito, além de ciente do suporte teórico que a área pode ofertar-me, busquei contribuir com o estudo mais profundo sobre a Educação Prisional a partir do professor como sujeito da pesquisa, já que os docentes têm assegurado o direito de exercer com dignidade a sua profissão, sendo lembrado que a Educação é um direito universal que não pode ser prejudicado.

Cumprido ressaltar que, apesar de haver discussões a respeito da educação na prisão, a temática ainda é pouco estudada e essa realidade se agrava quando se refere à formação do professor que atuará no ambiente prisional. A partir dessa realidade, surgiu meu interesse na abordagem deste relevante tema, cuja eficácia como Política Pública dentro das prisões merece um olhar mais atento por parte da sociedade civil e das instituições, sejam públicas ou privadas.

Embora arrolada nos direitos sociais, a *educação nos presídios* ainda é um enorme desafio no Brasil. Considerando esse dilema, o cárcere no Estado maranhense enfrenta os mesmos problemas das outras penitenciárias brasileiras; por conseguinte, minimiza potencialmente as oportunidades de promover ações educativas nesses espaços de privação de liberdade.

Os relatórios oficiais das estatísticas das penitenciárias brasileiras, fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), têm descrito a gravidade da situação carcerária ao apontar aspectos como prisões superlotadas, o sistema descentralizado de segurança pública onde cada Estado administra aleatoriamente a atividade penitenciária, a qualificação precária dos profissionais da segurança, a rotatividade de internos entre as unidades, a ausência de materiais e equipamentos para a atividade prisional; as ultrapassadas estruturas penitenciárias, a ausência de locais adequados às atividades educativas, a falta de

---

<sup>4</sup> A lei Estadual nº 10.598 de 9 de junho de 2017, alterou a denominação do cargo Agente Penitenciário para Agente Estadual de Execução Penal (MARANHÃO, 2017a). Essa alteração não representa descontinuidade das atuais atribuições do cargo previsto em lei, nas quais consta dispostas na Lei 8.956 de 15 de abril de 2009, entre as disposições garantir a custódia de pessoas aprisionadas.

interesse das autoridades competentes e até mesmo da sociedade civil em ofertar Educação de qualidade aos encarcerados, entre outras mazelas, que engrossam a dura rotina do ambiente prisional no Brasil.

Nessa esteira, é inevitável que as prisões se tornem espaços antieducativos, um real “obstáculo para a criação de um ambiente de aprendizagem.” (MAEYER, 2006, p. 28). Corroborando com esse entendimento Aguiar (2009, p. 103), ao se referir às prisões, quando afirma que se têm tornado “[...] espaço de “desindividualização” dos sujeitos, de perda de autonomia e de “desaprendizagens”, ainda mais se considerarmos as condições de desumanização das prisões brasileiras [...]”.

Para esse autor, o termo “desaprendizagens” expõe a frágil condição social imposta pela prisão aos indivíduos durante o cumprimento da pena, o que se torna mais um obstáculo à educação dos apenados. Nessas circunstâncias, é possível observar que a prisão se constitui em espaço de “desaprendizagens” uma vez que, ao ingressar na unidade prisional, submetido à privação de liberdade, os destituídos de liberdade perdem a autonomia no que se refere à hora da higiene, de dormir, aonde ir e lidar com o dinheiro (AGUIAR, 2009).

Além disso, o indivíduo encarcerado desaprende a conviver em sociedade e limita-se a adaptar-se ao espaço de vivência da comunidade encarcerada. Nesse ambiente de prisão, utilizam a linguagem local, identificam-se com o uso de “tatuagem” em partes do corpo que sinalizam pertencer a grupos ou ser possuidores de títulos relacionados à quantidade de crimes ou às vítimas dos crimes; por sua vez, agentes da segurança, rivais de outros grupos, e outros, da mesma forma, incorporam costumes, rotinas, e assim fortalecem e priorizam os relacionamentos com indivíduos pertencentes ao seu ambiente, dificultando o desenvolvimento de relações sociais com pessoas extrínsecas ao seu campo de vivência, a saber, profissionais que atuam no sistema prisional ou visitantes da sociedade civil.

É comum as pessoas que estão em ambiente prisionais manter relacionamentos com os que estão na mesma situação de encarceramento além das relações familiares. Nesse contexto, é possível perceber que os laços de confiança são reforçados entre eles por apresentarem as mesmas perspectivas, tais como a liberdade, visitas de parentes ao presídio, perdas durante a jornada da vida, atividades que sabem ou gostariam de fazer, e etc.

Considerando-se esse quadro, a educação de jovens e adultos, inserida no contexto prisional, tem importante papel na formação do indivíduo em situação de aprisionamento, pois busca reparar os problemas gerados durante o complexo processo histórico da educação, em que autoridades governamentais, privaram os direitos aos

segmentos da sociedade, o que favoreceu a desigualdade e tornou “[...] pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram.” (ONOFRE, 2015, p. 242).

Cabe ressaltar o que descreve o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, em anexo da Resolução CNE/CBE nº 1 de 5 de julho de 2000, que “Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” sobre as funções da EJA,

Função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento [...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.[...] função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000a).

Por certo que a EJA tem contribuído para a reintegração dos que não tiveram acesso ou evadiram-se da escola. De fato, trata-se de um instrumento necessário na persecução de uma sociedade igualitária e mais democrática. Nos estudos de Ferreira e Rodrigues (2016, p. 574) a EJA “assume papel mediador na sociedade brasileira” e é capaz de “resgatar milhares de brasileiros ainda na condição de analfabetos e marginalizados”, todavia, ao se tratar da EJA nos espaços de aprisionamento, diante do enfrentamento dos desafios oriundos do cárcere, não é possível definir com precisão o resultado da política educacional na prisão, mas acredita-se que esta educação poderá constituir-se um instrumento que possibilitaria transformar vidas.

Paulo Freire (1996), nos seus estudos sobre a Educação, revela que os sujeitos são atores ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Assim, eles deixam de ser ouvintes para agir como partícipes da construção da sua própria história. Deslocando esta concepção para a EJA no sistema carcerário, faz-se necessário que o professor dialogue dentro do contexto prisional para que os alunos, sujeitos da diversidade, decodifiquem sua própria

realidade, e o ensino não seja apenas instrução básica, mas também “[...] o caminho para a compreensão de tudo e para a descoberta da lógica.” (MAEYER, 2006, p. 26).

Assim sendo, os sujeitos têm a oportunidade de reconstruir suas ações além de resignificar o passado, pois através de uma educação de qualidade e comprometida com a realidade destes sujeitos encarcerados, estes seriam “[...] capazes de pensar a si mesmos, capazes de intervir, de transformar, de falar do que fazem, mas também do que sonham, do que constata, avaliam, valoram, que decidem e que rompem com o estabelecido”. (FREIRE, 1996, p. 10).

Em vista do exposto, considerando a EJA como modalidade de ensino que tem sustentabilidade legal regimentada pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), pelo Plano Nacional de Educação (2014) e pelas Diretrizes Nacionais para a educação, sob o escopo da proposta de reparar a dívida social que as autoridades competentes e a sociedade civil têm com indivíduos que tiveram cerceados o direito à Educação, esta pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO ATRÁS DAS GRADES: a formação do professor da educação de jovens e adultos que atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão” visa buscar resposta à questão:

O professor da EJA do sistema penitenciário teve, na sua formação inicial, a oportunidade de obter acesso ao arcabouço teórico e metodológico que embasaria a sua prática de forma a atender às reais necessidades educacionais dessa população?

Diante desse questionamento, torna-se importante assumir o desafio de verificar, de forma mais aprofundada, os estudos sobre a formação do professor da EJA do sistema penitenciário e a sua atuação para contribuir na ressocialização dos apenados. Dessa forma, construímos os seguintes objetivos:

## **1.1 Situando o objeto de estudo**

### **1.1.1 Objetivo geral**

Analisar a formação de professores que atuam nas etapas iniciais da educação de jovens e adultos em uma unidade escolar do sistema penitenciário do Estado do Maranhão, considerando a Educação como direito no processo de ressocialização dos encarcerados.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- a) Compreender como ocorreu historicamente a formação de professores da EJA

- e sua relação com o sistema prisional no Brasil;
- b) Investigar o desenvolvimento da EJA no sistema penitenciário maranhense, destacando a unidade do sistema em estudo;
  - c) Apreender as formas de inserção e desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na unidade escolar, tendo em vista a participação da educação no processo de ressocialização;
  - d) Investigar o percurso formativo dos professores que atuam em unidade do sistema penitenciário, tendo em vista o repertório de informações e habilidades necessárias à escolarização dos encarcerados.

## 1.2 Metodologia

Para atingir os objetivos dessa investigação é necessário mais do que apenas informar dados e descrever realidades: importa compreender o percurso formativo de professores e as dificuldades por ele apresentadas para o desenvolvimento do trabalho educativo na realidade do cárcere decorrentes da formação desses professores.

O papel do professor no ambiente de aprisionamento deve contribuir para a possibilidade de humanização e reconhecimento do indivíduo encarcerado como cidadão, primando por uma educação específica, de acordo com seu *modus vivendi*<sup>5</sup>, no cárcere.

Para Freire (1996, p. 52), a Educação deve ir além do aprendizado das Letras. Na concepção do autor, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Daí a importância do professor no processo de educação para jovens e adultos no sistema prisional, pois, como mediador, poderá utilizar-se das experiências vivenciadas no cotidiano e confrontá-las para a construção de um novo pensamento.

Deste modo, para analisar as atividades educativas no ambiente prisional, considerando-se as especificidades docentes da educação de jovens e adultos privados de liberdade, dada a complexa realidade que o fenômeno apresenta, entendemos necessária, a escolha de um método, uma vez que a trajetória científica passa a ser compreendida num percurso devidamente sistematizado e compreendido.

Sabemos que a pesquisa ocupa lugar de grande importância nas instituições de ensino. Segundo Demo (1994, p. 45), ela é “princípio científico e educativo”, no qual o

---

<sup>5</sup> *Modus vivendi* é uma frase em latim que insinua uma acomodação na disputa entre partes para permitir vida em conjunto.

processo sistemático auxilia na construção de conhecimentos que além de formar cidadãos conscientes e críticos, colabora no desenvolvimento intelectual e cultural. Reforça esse entendimento, Santos e Santos (2010, p.13), que descrevem a pesquisa da seguinte forma:

Como princípio científico, a pesquisa se apresenta como instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento. Como princípio educativo a pesquisa é um suporte essencial da educação emancipatória que perpassa pelo questionamento crítico e criativo. Neste caso, educação e pesquisa são princípios importantes que se relacionam numa mútua necessidade do aprender e do fazer acadêmico.

Assim considerada, deve ocorrer a necessidade de identificar e interpretar os fatos que estão inseridos em uma realidade. Recorremos à pesquisa científica bem com os procedimentos científicos com o fim de possibilitar a aproximação da realidade a ser investigada.

Nesse sentido, firmamos nossa pesquisa no estudo crítico, com foco na análise contextualizada dos aspectos teóricos e práticos do fenômeno investigado, que assumimos considerar como melhor instrumento que se adequa à tentativa de compreender a realidade do objeto.

Contribui com nossa pesquisa Damasceno (1986, p. 32), sobre a análise crítica:

Numa abordagem metodológica crítica, o método adquire importância na medida em que se integra ao conjunto das relações que processam a elaboração do conhecimento. Contribuí, assim, para a integração entre a parte (o fenômeno estudado) e o todo (a teorização).

Logo, a investigação da formação dos professores, que atuam no ambiente prisional, contemplou a realidade do processo educativo no Brasil, o que possibilitou integrar a “parte” ao “todo”, para melhor análise investigativa (DAMASCENO, 1986).

Assim, optamos pela pesquisa em sua abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2001, p. 21) “[...] é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos”; senão leiamos o que a autora aduz:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 22).

a construção desta pesquisa, os dados analisados não foram reduzidos a valores, sobretudo correspondem a diferentes abordagens; logo, a escolha pela abordagem qualitativa justifica-se na reflexão dos autores Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) “A pesquisa qualitativa

preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Nesse caso, observa-se que a pesquisa qualitativa tem embasamento na ideia de que um fenômeno é melhor compreendido se examinado dentro do contexto do qual faz parte.

Ainda segundo Ludke e André (1986, p. 35) “O interesse do pesquisador ao investigar um determinado problema é principalmente o de verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Para o bom andamento da pesquisa, foi necessário adotar alguns procedimentos considerados essenciais para assistir o trabalho. A coleta de dados e a análise das informações adquiridas foram realizadas de forma sistemática, reunindo etapas importantes a seguir expostas, tais como o levantamento de material bibliográfico, a análise documental, a entrevista semiestruturada, o questionário e a visitação ao *locus* do estudo.

A *priori*, com relação ao levantamento de material bibliográfico, para possibilitar o acesso ao conhecimento do objeto de estudo, foi necessário reunir um conjunto de trabalhos confeccionados dentro e fora da IES, no âmbito nacional, devido à complexidade do tema e poucas produções relacionadas ao estudo. Diante do dinamismo desta temática, a revisão dos conteúdos que serviram de aporte para a pesquisa foram revisitados inúmeras vezes, com o fim de reelaboração dos elementos norteadores da pesquisa.

Conforme apontamentos de Marconi e Lakatos (2003, p. 66), o significado desta etapa importa “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Informamos que o trabalho Estado da Arte<sup>6</sup> realizado durante o curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no ano de 2015/2017, buscou pesquisar no âmbito local, produções acadêmicas que tivessem abordado o tema *Formação do professor da EJA nas prisões*, em um espaço de tempo delimitado entre o ano 2005 e 2015.

Após o levantamento de dados na Base de Dissertações de Mestrado em Educação da respectiva IES, o resultado dessa pesquisa apresentou poucos trabalhos que exploram essa temática, é o que podemos observar mediante os seguintes dados extraídos do estudo Estado da Arte:

---

<sup>6</sup> Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Do universo pesquisado, encontramos a quantidade de 182 dissertações, relativo ao período de 2005 a 2015, na Base de Acesso a Dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da UFMA. A saber:

- a) A área pesquisada deteve-se em Educação;
- b) A palavra ressocialização/reeducação foi encontrado uma vez nas produções acadêmicas. A palavra estava incluída no conjunto das palavras-chave, do total de 182 dissertações de mestrados. Ademais, foram observadas as duas palavras no mesmo conjunto de palavras-chave da obra;
- c) Reclusão de mulheres foi visualizada duas vezes, nas palavras-chave de duas dissertações do total de 182 produções;
- d) Instituição penal foi observada três vezes, sendo que duas dissertações fizeram referência ao “ambiente de aprisionamento para mulheres” e uma dissertação ao “ espaço físico para adolescentes.”

Cumpramos ressaltar que foi necessário alterar as expressões utilizadas nas palavras-chave na tentativa de encontrar pesquisas com a temática *Formação do professor da EJA nas prisões*, porém não obtivemos êxito no resultado. Ademais, à vista disso, entendemos necessário dialogar mais sobre o tema a formação do professor para atuar no sistema penitenciário, principalmente no ambiente acadêmico, já que a IES representa fonte de produção do conhecimento e desempenha papel importante junto à sociedade civil.

Então, para o desenvolvimento desta pesquisa buscamos produções acadêmicas fora do cenário regional, e nos deparamos com os seguintes trabalhos:

- a) **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade**, perspectivas e desafios - Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (AGUIAR, 2012);
- b) **Ações de Formação em EJA nas prisões**, o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará. Artigo publicado na Revista Educação & Realidade. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid, Andriola (2013);
- c) **O exercício da docência entre as grades**, reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do Estado de São Paulo – Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar (MENOTTI, 2013);

d) **A formação do professor do sistema penitenciário**, a necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões - Dissertação de Mestrado da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Dutra-FCT-UNESP (SERRADO JÚNIOR, 2008).

Os estudos ora relacionados foram os que mais se aproximaram com a temática investigada, sendo que outras pesquisas, em nível de mestrado, foram encontradas, porém com outras abordagens, como, por exemplo, a educação como política pública; a educação como um direito; o encarcerado como sujeito da pesquisa e no caso do trabalho *A formação do professor do sistema penitenciário: a necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões*, o instrumento de pesquisa utilizado foi apenas a análise documental em uma abordagem qualitativa, o que deixou lacunas para o alcance das respostas aos meus questionamentos relacionados à formação docente na prisão, sendo que uma pesquisa de campo poderia auxiliar-me com mais êxito.

Contudo, no que se refere ao tema *Formação do professor da EJA nas prisões*, percebemos poucos trabalhos que evidenciaram esta abordagem.

Desse modo, restou o incentivo de contribuir com a produção de conhecimentos em torno da temática ora citada, que poderão ser utilizados pela sociedade objetivando a evolução de novos saberes no contexto da formação docente prisional.

Prosseguindo, o embasamento teórico se fundamenta na necessidade de utilizar-se a pesquisa bibliográfica como aporte necessário para a compreensão do objeto desta pesquisa a partir das contribuições de estudiosos que investigam nesta área.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p.45) pontua que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para Fonseca (2002, p. 32),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Assim, as ponderações de Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (2003), Ghiraldelli (2009) e Guimaraes-Iosif (2009), serviram de embasamento na construção do aspecto histórico-político deste trabalho. Os estudos de Freire (1996), Julião (2012); Câmara (2008); Maeyer (2006) pautaram as reflexões acerca da educação de jovens e adultos no sistema prisional. No tocante à formação de professores, dialogam neste estudo Soares (2003); Moura (2009); Haddad e Di Pierro (2000); Tanuri (2000); Godoy (2000); Silva (2003); Freitas (2002), Libâneo e Pimenta(1999), e Ribeiro e Miranda (2009).

Quanto à análise documental, Severino (2007, p. 122) considera como fonte os “[...] documentos no sentido amplo, não só impressos, mas jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Fonseca (2002, p. 32) descreve a pesquisa documental da seguinte forma:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Por conseguinte, os documentos que contribuíram para o aporte desta pesquisa foram selecionados segundo seu próprio objetivo, *in verbis*, a exemplo da: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96; Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 13.005/2014 com referência a educação nos presídios disposto nas metas nº 09 e 10; Lei de Execução Penal -LEP, Lei nº 7.210/84 com regulamentação para educação nos presídios; do Plano Estadual de Educação nas Prisões (2015); das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, Resolução nº 03/2009; do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional-PEESP; do Decreto nº 7.626/2011 que constitui importante passo no desenvolvimento da educação prisional no Brasil de publicação da Presidente Dilma Rousseff; do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNECEB11/2000) e (CNECEB4/2010); das Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Resolução nº 02/2010; no âmbito internacional, observa-se a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1997); as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, resolução nº 14 de 11 de novembro de 1994; as deliberações da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEAS) e além disso, para dar continuidade a pesquisa, foram coletados dados a partir do Departamento Penitenciário

Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN/MJ) e do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), juntamente com documentos de ordem da gestão administrativa, tais como, relatórios, boletins, quadros demonstrativos, planilhas e pareceres.

Os estudos bibliográficos e documentais nos permitiram eleger três categorias temáticas: educar para ressocializar; formação continuada e as dificuldades do trabalho pedagógico; motivação e permanência do professor na escola.

Para a coleta de dados deste trabalho, rememoramos as considerações de Severino (2007) sobre o rigor necessário almejando o alcance de resultados satisfatórios para a análise dos dados; desta forma, decidimos utilizar dois instrumentos. Primeiramente, para o Diretor<sup>7</sup> da escola utilizamos a entrevista semiestruturada, pois na nossa concepção, representa importante meio de coleta materialmente valorativa. Reforça esse entendimento Ribas e Fonseca (2008, p. 11) que argumentam a respeito da importância desses instrumentos durante essa fase da pesquisa:

A coleta de dados é a fase da pesquisa que tem por objetivo obter informações sobre a realidade. O questionário e a entrevista são os mais frequentes instrumentos para coleta de dados. Eles são elaborados a partir da hipótese estabelecida como possível resposta ao problema. As suas respostas dão ao pesquisador, a informação necessária para o desenvolvimento do estudo.

Nos estudos de Triviños (1987, p. 146):

A entrevista semi- estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador – entrevistador.

Manzini (2004, p. 154) alerta que, nesse tipo de entrevista, será possível confeccionar previamente um roteiro com as principais perguntas, porém segundo o autor a entrevista do tipo semi-estruturada “pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”.

Convém ressaltar que a escolha do Diretor da escola para a entrevista se fez necessária, por entender que, na ausência do coordenador pedagógico, o diretor muitas vezes exerce função de orientação pedagógica e esteja envolvido com as questões relacionadas ao ensino na prisão.

---

<sup>7</sup> Ou, no jargão atual, gestor escolar.

A entrevista para o Diretor teve como foco os seguintes aspectos: experiência na modalidade EJA para os encarcerados; formação inicial dos professores; estratégia de superação da falta de formação inicial; dificuldades apresentadas pelos professores.

Convém informar que, por questão de segurança, o nome da unidade escolar da Penitenciária, bem como o nome dos sujeitos entrevistados foram preservados no decorrer deste estudo.

A entrevista seguiu um roteiro pré-estabelecido apenas com as perguntas principais que nortearam o pesquisador. Em seguida, o investigador orientou o entrevistado sobre a questão abordada, e de forma atenta escutou e fez o registro das informações utilizando um dispositivo de gravação de áudio.

Importa dizer que intervenções durante a entrevista por parte do pesquisador foram realizadas por motivo de contribuição e que o procedimento ocorreu sem constrangimentos e de forma descontraída.

Quanto ao segundo instrumento da coleta de dados que foi utilizado nesta pesquisa, optamos em aplicar um questionário aos professores, por compreendermos que este instrumento possibilita maior abrangência quantitativa. Gil (2008, p. 122) destaca que o questionário “[...] possibilita atingir grande número de pessoas [...]” além de proporcionar maior segurança ao entrevistado, pois “[...] garante o anonimato das respostas.”

A pesquisa foi realizada com 31% do total dos professores que atuam na 1ª etapa EJA da unidade escolar localizada na Penitenciária, na cidade de São Luís-MA, ou seja, dos trinta e um professores<sup>8</sup> atuantes na aludida unidade escolar, realizamos a abordagem com dez professores sendo um Diretor e nove professores.

Da mesma forma, o foco do questionário fundamentou-se assim: formação inicial do professor; experiência na modalidade EJA para encarcerados; dificuldades que apresentam; como superam as dificuldades; motivação. Outrossim, o questionário consistiu em uma série de perguntas ordenadas utilizando o processo de codificação<sup>9</sup> e seguiu as seguintes indicações; segundo Santos e Santos (2010): foi respondido por escrito; foi objetivo; limitou-se na extensão e acompanhou instruções; houve esclarecimento da proposta; foi destacada a importância da colaboração; consistiu em perguntas abertas e fechadas; abordou o objeto da pesquisa.

---

<sup>8</sup> O número total de professores que atuam na unidade escolar é 31, conforme relato do Diretor da escola.

<sup>9</sup> A codificação utiliza símbolos para a colocação ou classificação das informações (BARROS; LEHFED, 1991).

Importa ressaltar que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está no apêndice D. Da mesma forma, a Declaração de liberação do uso do nome da instituição em publicações e apresentações científicas, está no apêndice C.

Finalmente, posterior à coleta de dados da pesquisa foi necessário organizar e ordenar as respostas para proceder à análise e interpretação. Nessa fase, houve a verificação dos dados coletados. Tratamos de investigar se as informações adquiridas corresponderam às questões da pesquisa. Para essa etapa da pesquisa Quivy e Campenhoudt (1995 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 58), definem como “[...] a etapa que faz o tratamento das informações obtidas pela coleta de dados” para em seguida “apresentá-la de forma a poder comparar os resultados esperados pelas hipóteses”.

Nesse sentido, Fonseca (2002, p.71) completa que esse procedimento “[...] é adequado para analisar entrevistas e observações”.

Ademais, após sistematização dos dados, foram apresentados em “gráficos, tabelas, quadros, etc.,” seguindo o procedimento de atender aos “critérios de análise e julgamento desses resultados” (RIBAS; FONSECA, 2008, p. 15), a fim de pretender dar um tratamento adequado à informação inserida nas mensagens provenientes das declarações dos sujeitos investigados nesse processo.

### **1.3 Campo de pesquisa**

A investigação teve como *locus* da pesquisa a unidade escolar localizada no Complexo Penitenciário, originalmente, a primeira Penitenciária, que pertence ao sistema penitenciário do Estado do Maranhão. A razão pela qual escolhemos a unidade escolar se deu em função da sua atuação na área educacional já estar consolidada socialmente no que tange a oferta de EJA para a população encarcerada.

A Penitenciária, onde se abriga a unidade escolar, está situada à margem da BR-135, Km 14, à distância de 28 km da cidade de São Luis-MA, e foi inaugurada em 12 de dezembro de 1965<sup>10</sup>, porém houve registros da necessidade de uma cadeia pública desde a fundação do Estado do Maranhão. Segundo Castro (1993, p. 2), “[...] a câmara Municipal, em

---

<sup>10</sup> As informações sobre o histórico do sistema penitenciário do Estado do Maranhão foram coletadas a partir de arquivos de expediente dos órgãos governamentais do Estado, documentos da base sindical, relatos orais de professores que tiveram conhecimento de pessoas que vivenciaram na época da inauguração da Penitenciária mais antiga e do trabalho realizado pelo arquivista da Penitenciária, Castro (1993) que eles contribuíram para a composição do acervo da Secretaria de Estado da Justiça do Maranhão.

8 de janeiro de 1830, enviou ao Presidente da província a planta de uma nova cadeia para a capital.”

A primeira Penitenciária foi regida sob o Regulamento de 31 de outubro de 1846, expedido pelo Desembargador Manuel Cerqueira Pinto. Construída no Bairro dos Remédios, no prédio onde atualmente está localizado o Hospital Universitário Presidente Dutra; à época o local pertencia às extremidades da cidade. (SINDSPEM, 2009, p.1)

Inicialmente era uma casa de correção, posteriormente assumiu características de Penitenciária, “o pessoal da Penitenciária será o seguinte: um Administrador, um Enfermeiro, um Médico, um Professor e um Amanuense Almojarife e o Mestre de Oficinas” (CASTRO, 1993, p. 5).

Devido ao péssimo estado de conservação, as precárias condições de segurança e a localidade em bairro residencial, no ano de 1948, o Governador Sebastião Archer da Silva transferiu a Penitenciária para o município de Alcântara, porém a população pediu a saída da unidade prisional sob a alegação de prejuízo ao Turismo bem como a falta de segurança no casarão colonial, local de instalação da Penitenciária. Dessa forma, a Penitenciária retornou à cidade de São Luís, e funciona de forma precária, no bairro de Pedrinhas, em uma área muito acidentada, terreno árido, impróprio para o plantio, água de poço, motor a óleo para fornecimento de energia e uma caldeira à lenha. O prédio possui três andares, sendo que o térreo era ocupado pelos indivíduos encarcerados, Castro (1993, p. 27) descreve a unidade da seguinte forma:

Atualmente o número de internos é 147, dos quais apenas 6 (seis) aguardam julgamento. Previsto para um efetivo de 150 homens, para 56 celas com capacidade para dois detentos em cada cela, existindo ainda um Pavilhão semi-aberto, onde habitam 47 internos classificados no Ótimo Comportamento. As celas de segurança são individuais, em número de 4 (quatro), onde permanecem detentos que infringem o Regulamento disciplinar.

Num primeiro instante a Penitenciária foi regulamentada para receber os indivíduos encarcerados do sexo masculino, sendo que, no ano de 1979, passou a receber mulheres apenas imposta as mesmas condições de pena.

No entanto, devido à ausência de unidades prisionais na época e a contínua demanda de pessoas encarceradas, foi necessário receber os privados de liberdade em cumprimento de pena nos outros regimes, ou seja, fechado e aberto.

Sobre a oferta da Educação no sistema penitenciário do Estado do Maranhão, segundo registros locais, as atividades educacionais iniciaram-se no final dos anos 60. A

iniciativa de promover o ensino partiu das Assistentes Sociais que exerciam função na unidade prisional e um encarcerado em cumprimento de pena. As aulas eram ministradas por duas professoras leigas nas salas localizadas no interior da Penitenciária. Conforme informações da Secretaria de Administração Penitenciária o fundador da unidade escolar foi um sargento integrante do quadro militar estadual.

#### **1.4 Estrutura da dissertação**

Apresentamos neste estudo, inicialmente, questões referentes à delimitação do objeto da pesquisa, fundamento, referencial teórico utilizado, bem como objetivo geral, específicos, metodologia da pesquisa e campo de pesquisa. Desse modo, estruturamos este trabalho da seguinte forma: a primeira seção consistiu em tratarmos da educação como direito humano fundamental, apresentando o direito à educação dos encarcerados, os avanços no campo normativo da educação nas prisões e a oferta da educação no sistema prisional do Estado do Maranhão.

A segunda seção corresponde à educação de jovens e adultos; buscamos revisitar a trajetória da EJA, considerando o processo histórico da educação no Brasil; analisamos o movimento da revolução de 1930 até década de 1990, período que as ações direcionadas a modalidade EJA alcançaram maior abrangência.

Na terceira seção enfatizamos o processo histórico da formação dos professores com destaque ao curso de Pedagogia no Brasil, discorremos sobre o complexo e contraditório processo formativo de professores, descrevendo as mudanças na estrutura do curso de Pedagogia decorrente dos textos legais; além disso, discorremos sobre a concepção de ser professor da EJA, considerando os desafios que a modalidade de ensino enfrenta e finalmente as análises dos relatos a partir dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, no que se refere à seção Considerações Finais, apontamos nossa percepção a respeito da realidade investigada, compreendendo que este estudo não se esgota, partindo do pressuposto que apenas apresenta um dos caminhos possíveis, uma vez que o conhecimento está sempre em movimento. Ademais, ratificamos a necessidade de ampliar os debates em torno da formação de professores para a EJA no ambiente prisional, considerando as especificidades da modalidade, bem como as particularidades dos sujeitos encarcerados e a realidade prisional, no sentido de contribuir com a ressocialização desses indivíduos em situação de cárcere.

## 2 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Nesta sessão, apresentamos aspectos peculiares relacionados à evolução da Educação como direito humano no plano internacional, bem como seu reconhecimento ao lado dos direitos sociais no Brasil. Destacamos a organização dos direitos humanos divididos em gerações considerando a demanda nos diferentes momentos históricos e também as tensões entre o Estado e segmentos da sociedade consoante conflitos de interesses.

A acepção teórica para este estudo partiu das concepções de Cury (2002); Bobbio e Bovero (1986); Cançado Trindade (1998); Donnelly e Howard (1998); Ray e Tarrow (1987) assim como os juristas: Bonavides (2000); Ferreira Filho (1984); Medeiros (2004); e Marmelstein (2008).

No mundo todo, a Educação é reconhecida como direito humano capaz de proporcionar aos indivíduos melhor qualidade de vida “[...] e um nível de dignidade como pressuposto do próprio exercício da liberdade” (MARMELSTEIN, 2008, p. 05).

Atualmente, ela está expressa como direito no código legal de muitos países e presente como garantia fundamental de cidadania nos acordos firmados entre países signatários de tratados oficiais, tal é o caso do disposto no art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; da Carta da Organização das Nações Unidas de 1945; da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966.

Ressaltamos que a inscrição do direito à Educação nas normas de âmbito internacional representou a ampliação do acesso a estes direitos e a possibilidade de reivindicação de outros direitos. É nesse sentido que Donnelly e Howard (1998, p. 234) concluem que “a chave para a ação social em defesa de direitos é uma sociedade educada, capaz de disseminar seus ideais e se organizar em defesa de direitos”.

No plano nacional, a Educação está disposta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, expressamente no art. 6º do Capítulo II “Dos Direitos Sociais”: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, ao integrar o rol dos direitos sociais presente no texto legal, a Educação impôs ao Estado dever e obrigação com o indivíduo no intuito de viabilizar o desenvolvimento humano ofertando-lhe condições básicas que permitisse usufruir do ideal

Estado de bem-estar social.<sup>11</sup>

A Educação foi elevada à categoria de direito social ao final do século XIX, como produto das lutas sociais travadas por segmentos da classe trabalhadora durante um momento na história brasileira em que a sociedade capitalista empenhava-se em alcançar seus próprios interesses.

A partir da constituição do Estado Liberal, que surgiu por intermédio da Revolução Industrial, no século XVIII, o Estado passou a atuar de forma mínima nas áreas econômica e social da população, realizando intervenções apenas no setor político a fim de proteger as liberdades individuais, mais tarde denominadas direitos da primeira geração.

Sem a intervenção estatal o poder fica concentrado nas mãos de pequenos proprietários que mais tarde ganham força e afligem arbitrariamente a classe trabalhadora com as explorações do trabalho irregular na busca incessante de auferir lucros.

A partir da Primeira Guerra Mundial e advento da Revolução Industrial, segmentos da população começam a enxergar no Estado um aliado, capaz de garantir à sociedade seus verdadeiros direitos sociais, necessários para promulgação da igualdade e instrumento de viabilidade para o exercício das liberdades individuais outrora conquistadas.

O constitucionalista Ferreira Filho (1984, p. 276) esclarece que

O aparecimento dos “direitos econômicos e sociais” ao lado das “liberdades” nas Declarações é o fruto de uma evolução que se inicia com a crítica logo feita pelos socialistas ao caráter “formal” das liberdades consagradas nos documentos individualistas. Essas liberdades seriam iguais para todos, é certo; mas a maioria, porém, seriam sem sentido porque a ela faltariam os meios de exercê-los. De que adianta a liberdade de imprensa para todos aqueles que não têm os meios para fundar, imprimir e distribuir um jornal? Destarte, a atribuição em realidade para todos do direito de exercer esses direitos fundamentais implicaria uma reforma econômico-social, ou ao menos, uma intervenção do Estado para que o mínimo fosse assegurado à maioria.

Nesse panorama, fundamentada pelos princípios da igualdade e da dignidade humana a sociedade civil busca do Estado atuação positiva no sentido de garantir os direitos sociais, direitos considerados como da segunda geração, entre os quais, se destaca, saúde, Educação, trabalho, transporte público, Assistência social, todos os que são considerados como de natureza vital ao ser humano.

---

<sup>11</sup> Estado de bem-estar social, Estado-providência ou Estado Social, surgiu no final do século XIX, como organização político-social que constitui o Estado agente regulador da vida econômica, social e política de um país.

Após um longo percurso recheado de conflitos e lutas sobre os governados, posterior à Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas declara no art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, o direito à Educação (CURY, 2002).

Bobbio e Bovero (1986, p. 22) realizaram ponderações precisas a respeito da importância desse direito à população:

Esta tentativa de escolher as reformas que são ao mesmo tempo liberadoras e igualitárias deriva da constatação de que há reformas liberadoras que não são igualitárias, como seria o caso de qualquer reforma de tipo neoliberal, que oferece ampla margem de manobra aos empresários para se desvincilharem dos vínculos que advêm da existência de sindicatos e comitês de empresa, ao mesmo tempo em que se destina a aumentar a distância entre ricos e pobres; por outro lado, existem reformas igualitárias que não são liberadoras, como toda a reforma que introduz uma obrigação escolar, forçando todas as crianças a ir à escola, colocando a todos, ricos e pobres, no mesmo plano, mas por meio de uma diminuição da liberdade.

Ademais, importa registrar que os estudos sobre a evolução histórica dos direitos humanos fundamentais apontam que foram divididos em “gerações” ou “dimensões”<sup>12</sup> pelos doutrinadores respeitando os tempos históricos de cada época.

Bonavides<sup>13</sup> (2000, p. 256) explica que “os direitos fundamentais passaram na ordem institucional a manifestar-se em três gerações sucessivas”, logo, “traduzem sem dúvida um processo cumulativo e quantitativo”.

Os direitos de primeira geração são os direitos civis e políticos que surgiram no final do século XVIII. São resultado das revoluções liberais e representaram resposta a dominação de um Estado Absolutista. São eles: o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à liberdade de expressão, à liberdade de religião, à participação política e outros. (DIÓGENES JÚNIOR, 2012)

Do século XIX até o início do século XX, surgiram os direitos de segunda geração, ou seja: os direitos sociais, que exigiram do Estado a obrigação de prestar políticas públicas, “tratando-se, portanto de direitos positivos, impondo ao Estado uma obrigação de fazer” (BONAVIDES, 2000, p. 34).

---

<sup>12</sup> No meio acadêmico não há consenso quanto ao uso da terminologia mais correta, uma vez que o termo “gerações” desencadeia a falsa ideia de que uma geração foi substituída pela outra, o que não ocorreu. Parte da doutrina prefere o uso da expressão “dimensão”.

<sup>13</sup> Paulo Bonavides, Doutor *honoris causa* foi um dos principais constitucionalistas que leu os direitos fundamentais a partir de um perfil histórico, agrupando os mesmos em gerações de direitos.

Correspondem a essa geração o direito à saúde, Educação, trabalho, habitação, Previdência Social, Assistência social, entre outros.

Quanto aos direitos de terceira geração, surgido na segunda metade do século XX, denominados direitos coletivos, Medeiros (2004, p. 20) ressalta que

[...] os direitos de terceira dimensão são denominados de direito de fraternidade ou de solidariedade porque têm natureza de implicação universal, sendo que os mesmos alcançam, no mínimo, uma característica de transindividualismo e, em decorrência dessa especificidade, exigem esforços e responsabilidades em escala mundial, para que sejam verdadeiramente efetivados.

Como exemplo de direitos coletivos podemos citar “[...] o direito ao desenvolvimento ou progresso, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos [...]” (DIÓGENES JÚNIOR, 2012, p. 03).

Certamente, sobre a origem desta divisão vale a pena fazer alusão ao relato de Marmelstein (2008, p. 50):

O jurista tcheco Karel Vasak formulou, em aula inaugural do Curso do Instituto Internacional dos Direitos do Homem, em Estrasburgo, baseando-se na bandeira francesa que simboliza a liberdade, a igualdade e a fraternidade teorizou sobre “as gerações – evolução – dos direitos fundamentais”, da seguinte forma: a) primeira geração dos direitos seria a dos direitos civis e políticos, fundamentados na liberdade (liberté), que tiveram origem com as revoluções burguesas; b) a segunda geração, por sua vez, seria a dos direitos econômicos, sociais e culturais, baseados na igualdade (égalité), impulsionada pela Revolução Industrial e pelos problemas sociais por ela causados; c) por fim, a última geração seria a dos direitos de solidariedade, em especial o direito ao desenvolvimento, à paz e ao meio ambiente, coroando a tríade com a fraternidade (fraternité), que ganhou força após a Segunda Guerra Mundial, especialmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Para Cançado Trindade (1998, p. 190), a conquista dos direitos sociais foi um longo e árduo processo histórico marcado por lutas da classe trabalhadora considerando que as “vastas demandas sociais só avançaram mediante combate aguerrido, sacrifício” e ainda segundo o autor “vertendo, continuaria a verter – muito sangue dos trabalhadores e trabalhadoras de todos os países.”

Por sua vez, a respeito desse momento histórico, Cury (2002, p. 245) explica que

Em muitos casos, como nas constituições da Alemanha (Constituição de Weimar), da então União Soviética e da Espanha republicana, esse direito do cidadão é também declarado, reconhecido como dever dos poderes públicos e inscrito em lei. A garantia do Estado visava diminuir o risco de que as desigualdades já existentes viessem a se transformar em novas modalidades de privilégios. Do mesmo modo como se invocou o poder do Estado para regular as relações de trabalho, este poder se fez presente na educação escolar sobretudo pela imposição da obrigatoriedade e conseqüente gratuidade.

Nos estudos sobre direitos e garantias fundamentais, tem-se consolidado a reflexão de que uma sociedade mais justa possui alicerces nos pilares do princípio da igualdade. De forma que, se não houver igualdade no acesso da população aos bens sociais, provavelmente a nação percorrerá um caminho que conduzirá à diferença. Destaca-se, que a educação tem uma ligação estreita com o princípio em questão.

Pretendendo ampliar nossa reflexão a cerca do direito à Educação Ray e Tarrow (1987, p. 3) afirmam que:

[...] educação não é somente incluída no conceito de direitos humanos, mas é a derradeira confirmação e garantia de todos os outros. Ela é responsável por informar pessoas de suas responsabilidades e seus direitos e deveria construir a consciência pública de que leis opressivas e tradições inapropriadas deveriam ser reformadas.

Portanto, ainda que a Educação, reconhecida como direito social, receba proteção por intermédio de declarações, termos e acordos internacionais de organismos dos quais o Brasil é signatário, é necessário efetivar os atributos impressos à este direito que passa a ser universal, indivisível e interdependente, características intrínsecas dos direitos humanos.

Cada jovem e adulto membro da sociedade brasileira deveriam ter garantia de acesso à Educação formal de qualidade, já que este direito foi conquistado e representa a dignidade humana. Assim, na condição de direito humano social a educação exige do poder público garantia de acesso a todos inclusive aos privados de liberdade.

## **2.1 O direito à educação das pessoas encarceradas**

Primeiramente, convém registrar que os dados apresentados neste estudo foram coletados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN/MJ) e do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)<sup>14</sup>.

Disposto expressamente no art. 208 da Constituição Federal da República de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação é direito de todos. De acordo com a previsão legal, consubstanciado como direito público subjetivo, a educação é, sem dúvida, direito inalienável, imprescritível, e indisponível. Assim, a educação na prisão é direito de todos os encarcerados,

---

<sup>14</sup> INFOPEN, é uma base de dados estatísticos do sistema penitenciário brasileiro. Em funcionamento desde 2004, é um importante instrumento de coleta de informações que o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN do Ministério da Justiça utiliza para aprimorar melhoria na Política penal brasileira. Segundo o Ministério da Justiça, os dados referem-se à “infraestrutura, seções internas, recursos humanos, capacidade, gestão, assistências, população prisional, perfil das pessoas presas, entre outros.” (BRASIL, 2017). O período de levantamento de dados nas unidades é realizado no mês de maio e a coleta desses dados no mês de abril de cada ano.

que embora sofram com a pena privativa de liberdade, não perderam os direitos relacionados a dignidade, respeito e educação, segundo Maeyer<sup>15</sup> (2006).

Muito se fala sobre a precariedade do sistema penitenciário no Brasil, porém pouco se discute e muito pouco se promovem políticas públicas direcionadas a essa população que forma a grande massa de pobres, negros e iletrados aprisionados no país. Outrossim, diante da política de encarceramento em massa que o Brasil pratica, a situação carcerária é uma das questões mais complexas que expõe a fragilidade por que passa a realidade social brasileira em termos de segurança pública.

Segundo o registro dos dados levantados no ano de 2014 pelo Infopen, o relatório do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN que foi publicado pelo Ministério da Justiça em junho de 2014, a população encarcerada no Brasil foi estimada em mais de 600 mil presos. (BRASIL, 2014a).

O IBGE<sup>16</sup> divulgou dados em que no período de 2002 a 2013 a população brasileira cresceu 15% enquanto a população carcerária em 140 %, mais que o dobro. (IBGE, 2016).

Esse quantitativo de pessoas presas revela o quanto é grave a situação do cárcere no Brasil e o coloca ocupando o 4º(quarto) lugar de países que mais tem presos no mundo, ultrapassado pelos Estados Unidos 1º (primeiro), China 2º (segundo) e Rússia 3º (terceiro). (BRASIL, 2014a).

O que chama mais atenção é que, no relatório do Infopen referente ao ano de 2014, o Ministério da Justiça lançou um novo dado, a saber: a inclusão de informações sobre a mortalidade nos presídios, quesito nunca antes coletado, e as regiões Norte e Nordeste registraram a maior concentração de taxa de mortalidade prisional com destaque para o Estado do Maranhão, conforme informações extraída do Informativo Rede Justiça Criminal (2016, p. 6):

---

<sup>15</sup> Marc De Maeyer é consultor internacional em educação e assuntos sociais. Foi pesquisador principal (Senior Research Spéciallist) na UNESCO onde implementou o programa de educação na prisão. Foi assessor científico do programa educação na prisão do projeto EUROSOCIAL. País: Bélgica. Email: marcdeemaeyermarc@gmail.com

<sup>16</sup> IBGE - O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística possui na base de dados o Sistema Nacional de Estatísticas em Segurança Pública e Justiça Criminal (SINESPJC), instrumento de coleta das ocorrências criminais da polícia civil e militar de todas as unidades da Federação, segundo o IBGE, as variáveis são “ocorrências por Tipos Criminais, Vítimas e Infratores por Sexo, Faixa Etária e Cor/Raça” (IBGE, 2017).

Os estados do Norte e Nordeste concentram os maiores índices de mortalidade prisional, destacando-se o estado do Maranhão, com 75 casos para cada dez mil pessoas privadas de liberdade. A realidade prisional maranhense merece uma análise mais aprofundada à parte.

Considerando a gravidade da realidade no sistema prisional maranhense apontada pelos índices, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos expediu nota exigindo ações no sentido de “[...] proteger eficazmente a vida e a integridade pessoal de todas as pessoas privadas de liberdade no Complexo Penitenciário [...]”, além disso, emitiu três cautelares em desfavor do Brasil. (REDE JUSTIÇA..., 2016, p. 7)

Para o Ministério da Justiça esse percentual de mortalidade apresentado pelo sistema prisional brasileiro em que a taxa é de 8,4 mortes para cada dez mil presos equivale “[...] dizer que se a pessoa é presa no Brasil ela terá 6 vezes mais chances de morrer do que se não tivesse sido privada da sua liberdade.” (REDE JUSTIÇA..., 2016, p. 07). Contudo, apesar dos elevados números apresentados pelos dados oficiais sobre o sistema carcerário no Estado do Maranhão, não houve esforço do ente público na investigação das mortes nem a gestão eficaz de ações no enfrentamento da violência nos presídios.

O que se percebe é um cenário de violência gratuita que acontece no interior das penitenciárias brasileiras com requinte de crueldade medieval tendo como público parte da sociedade civil a favor de que os criminosos cometam atrocidades entre si e outra parte clamando por leis mais rígidas, se possível, a pena de morte, enquanto o Estado inerte observa o atropelamento da dignidade humana e o aumento meteórico da violência dentro e fora dos presídios.

Esses fatos só demonstram o quanto longe estamos do Estado democrático de direito!

Não criar uma política que traga consigo preceitos de humanização, entre outros princípios, é retroagir e estacionar definitivamente no século XVIII, em que a pena só tinha sentido se houvesse atributos de severidade, dor, punição, súplica ou “[...] um castigo que ferisse mais a alma do que o corpo.” para que o “malfeitor” reparasse o erro que cometeu à sociedade (FOUCAULT, 1987, p. 26).

Mesmo com a chegada do século XXI, ainda é possível constatar a persistência dessa concepção no imaginário popular. Uma pesquisa realizada em 2011 pelo IBOPE<sup>17</sup>, em parceria com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), divulgou dados da entrevista

---

<sup>17</sup> IBOPE- Instituto Brasileiro de opinião pública e estatística foi criado em 1942 e é especialista em política e opinião pública sendo a maior empresa de pesquisa da América Latina.

“Retratos da Sociedade Brasileira: segurança pública” (PESQUISA..., 2011), em que apontou 46% dos entrevistados a favor da pena de morte e 69% aceitando a prisão perpétua no Brasil, no total de 79% de entrevistas.

Observamos ainda um número expressivo de pessoas que propõe penas de execução rigorosa e até mortal para quem comete crime no Brasil.

Cesare (2001, p. 89), uma das vozes mais eloquentes a respeito da humanização da pena e dos locais de prisão, certamente, por ter vivido algum tempo encarcerado por conta das suas reflexões iluministas, faz ressalva a respeito das penas cruéis:

Ante o espetáculo dessa profusão de suplícios que jamais tornaram os homens melhores, eu quero examinar se a pena de morte é verdadeiramente útil e se é justa num governo sábio. Quem poderia ter dado aos homens o direito de degolar seus semelhantes? Esse direito não tem certamente a mesma origem que as leis que protegem.

Da mesma forma, as contribuições de Marx (1982, p. 39) nos orientaram a entender a criminalidade como reflexo da divisão injusta da sociedade capitalista, onde predomina uma “[...] superpopulação relativa que vegeta no pauperismo, abrangendo a parcela degradada do proletariado: os criminosos, os vagabundos e as prostitutas.”

O sociólogo Wacquant (2001, p. 3) nos alerta a lançar um olhar sobre a “Indústria do encarceramento”, que segundo o pesquisador, é produto do Estado econômico neoliberal em detrimento do Estado Social.

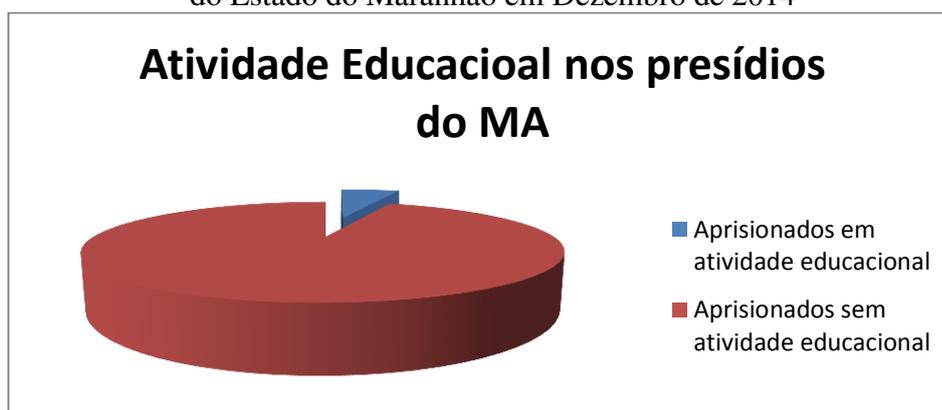
Para o estudioso, a “Indústria do encarceramento” empodera o setor privado tornando-o parceiro estatal sob a ideia de contribuir com a propagação da justiça social e redução da violência nas prisões, mas que na verdade não passa de pano de fundo para encobrir o percentual de lucro obtido pelas empresas privadas “[...] com o fornecimento de bens e serviços indispensáveis ao funcionamento de uma prisão.”, além de contar com mão de obra barata e des (sindicalizada) dos indivíduos encarcerados (WACQUANT, 2001, p. 04). Portanto, diante deste panorama, é preciso perceber que a política de encarceramento em massa aliada à violação dos direitos humanos não combate o fenômeno grave da violência que tem massacrado os brasileiros diuturnamente.

É necessário reverter essa realidade no Brasil, no sentido de repensar o sistema carcerário, sobretudo promovendo a mudança de concepções no próprio imaginário da sociedade de que é preciso aplicar políticas públicas que auxiliem no retorno do indivíduo à convivência social.

E, exatamente, se formos pensar em políticas de reinserção social, não poderemos, excluir os programas de educação nas prisões.

O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), do ano de 2014, referente à atividade educacional dos aprisionados, por Unidade da Federação, revelou que no Estado do Maranhão 102 estavam na Alfabetização, 223 no Ensino Fundamental, 40 no Ensino Médio e 5 no Ensino Superior (BRASIL, 2014a). Segundo os dados desse sistema, no universo de 6.098 indivíduos encarcerados, 370 estão em atividade educacional, no Estado do Maranhão, correspondendo aproximadamente a 7,3%, no ano de 2014, conforme podemos observar a seguir:

Gráfico 1 – Atividade Educacional da população prisional na Unidade do Estado do Maranhão em Dezembro de 2014



Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2014a, p. 116)

Com relação à escolaridade da população encarcerada do Estado do Maranhão, o Infopen (BRASIL, 2014a) mostrou que no Estado o percentual de encarcerados com até o ensino fundamental incompleto é superior, às outras etapas e níveis da Educação Básica, conforme a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 - Escolaridade da população encarcerada no Estado do Maranhão, Dezembro de 2014.

Maranhão	
Analfabetos	12%
Ensino Fundamental Incompleto	34%
Ensino Fundamental Completo	14%
Ensino Médio Incompleto	13%
Ensino Médio Completo	10%
Ensino Superior Incompleto	1%
Ensino Superior Completo	0%

Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2014a, p.59)

Diante do exposto, deduzimos que, no Estado do Maranhão, é baixa a quantidade de indivíduos privados de liberdade envolvidos em atividades escolares. Da mesma forma, é baixo o número de privados que completaram o Ensino Fundamental. Para Maeyer (2006, p. 16), “[...] a organização da educação na prisão reflete também as atitudes da opinião pública[...]”, da mesma forma, a oferta da educação na prisão “[...] é motivada pela visão ideológica das autoridades de cada país”.

Inserido no contexto prisional, a EJA, como modalidade de ensino para esse público, destaca-se como importante instrumento de garantia à restauração do direito à educação dentro dos presídios.

O avanço no aspecto legal da EJA, neste século, deu reconhecimento ao público que compõe essa modalidade de ensino, considerando o atendimento a diversidade e a pluralidade desses sujeitos de aprendizagem.

Apesar da conquista da visibilidade que esses grupos de minoria, constituídos por aprisionados, índios, idosos, trabalhadores rurais e especiais ganharam com o reconhecimento de um público alvo diverso e detentor de direito, ainda são poucos os incentivos a oferta de uma educação que não se ocupe apenas em transmitir informações, mas que considere os diferentes saberes e a forma de aquisição e produção de conhecimento. (FREIRE, 1987).

## **2.2 Avanços no campo normativo da educação nas prisões**

Embora tenhamos nos deparado com alguns avanços em termos do reconhecimento legal dos direitos e das garantias dos encarcerados, a oferta de programas na área educacional nas prisões brasileiras ainda caminha a passos lentos.

Além da determinação contida na Constituição Federal de 1988, expressa nos arts. 205 e 208, “que a educação é direito de todos, dever do Estado, da família e a oferta do ensino público fundamental é obrigatório e gratuito até para os que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), convém destacar um importante marco na História da Educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, especificamente em seu art. 37, §1º, quando tratou a educação de jovens e adultos como modalidade específica de ensino:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente 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. (BRASIL, 1996).

Com efeito, a projeção da identidade da EJA proporcionou aos Estados autonomia no que concerne a oferta do ensino mediante a realidade do público de cada região.

Em seguida, o Parecer do Conselho Nacional de Educação, Parecer CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000b, p. 3), previu a necessidade de atender e “[...] dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados [...]”, população historicamente excluída da oferta de educação pública, mediante a coexistência paradoxal de dois “Brasis”, a saber, “o Oficial e o Real” ou “Casa Grande e Senzala”<sup>18</sup>.

Com isso, a Lei nº 10.172/2001 de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação e deu outras providências, contemplou no inciso “III- Modalidades de Ensino, 5- Educação de Jovens e Adultos, 5,3 Objetivos e Metas” a educação nas prisões, conforme meta 17,

17. 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, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14. (BRASIL, 2001a).

No que se refere à meta 5, a lei destaca a utilização de materiais didáticos específicos para o atendimento do público encarcerado:

5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior. (BRASIL, 2001a).

Com relação à meta 14 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, é regulamentada a Educação a Distância-EAD, para os privados de liberdade, como forma de aperfeiçoar e garantir o acesso a atividades educacionais, conforme a seguir, “14. Expandir a oferta de programas de educação à distância na modalidade de educação de jovens e adultos,

---

<sup>18</sup> *Casa Grande e Senzala* ano 1900/1987 de Freyre (2003) juntamente com *Raízes do Brasil* 1902/1982, Holanda (1995) e *Formação do Brasil Contemporâneo*, Prado Junior de 1942 (2011), foram obras publicadas no contexto da análise social sob novos pontos de vista do Brasil. Os três autores abordaram, entre outros elementos, a discriminação por cor, os fundamentos patriarcais e as condições econômicas que apresentaram o aspecto antagônico na construção da sociedade brasileira. Conforme Cândido (HOLANDA, 1995, p. 9), no prefácio de *Raízes do Brasil* “São estes os livros que podemos considerar chaves, os que parecem exprimir a mentalidade ligada ao sopro de radicalismo intelectual e análise social que eclodiu depois da Revolução de 1930[...]”.

incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.” (BRASIL, 2001a).

Da mesma forma, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e deu outras providências, em vigência a partir do ano de 2104 a 2024, estabeleceu a garantia do direito à Educação na modalidade EJA aos privados de liberdade conforme consubstanciado no anexo “Metas e Estratégias, meta 9, estratégia 9.8”:

9.8 assegurar a 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 e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. (BRASIL, 2014b).

Nota-se que a meta 9.8 do PNE 13.005 de 2014, abordando não somente a educação de jovens e adultos privados de liberdade como também a formação específica dos professores para o atendimento desses alunos. Além disso, a Educação profissional também está disposta na meta 10, estratégia 10.10, e da mesma forma reforça a necessidade da formação específica dos professores do sistema prisional:

10.10 orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. (BRASIL, 2014b).

No âmbito da legislação específica penal, a Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, em seu art. 3º, ratifica a garantia estabelecida na lei federal que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”. (BRASIL, 1984). Destarte, o art. 10 e o art. 11 dispõem que a assistência educacional ao preso é dever do Estado “objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.” (BRASIL, 1984).

No que se refere ao âmbito da educação nas prisões, não obstante as alterações efetuadas na Lei de Execução Penal promovidas recentemente pela Lei nº 13.163 de 9 de setembro de 2015 que modificam a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias, é possível observar espaços deixados para trás, ainda carente de atualização, como, por exemplo, ao examinarmos o art. 18 da LEP a expressão “ ensino de 1º grau”, na verdade se trata de uma denominação obsoleta, substituída há muito por “ensino fundamental” (MARANHÃO, 2015, p. 08).

Contudo, para fins de atualização, o instituto de remissão da pena por estudo, acrescido na LEP pela Lei 12.433, de 2011 que, altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remissão de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, mostrou ser um grande incentivo para a continuidade dos estudos às pessoas em situação de aprisionamento (BRASIL, 2011a).

Ainda no plano das conquistas legais, é necessário referir alguns atos que se tornaram fundamentais para dar efetividade à educação nas prisões, como por exemplo, a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), “Dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais” (BRASIL, 2009a).

As diretrizes estabeleceram que as ações educativas, no âmbito da penitenciária, deverão estar pautadas na legislação educacional vigente, bem como na Lei de Execução Penal, e ainda atender às especificidades e a modalidade de educação nos presídios. Importante questão que foi abordada pela Resolução nº 03/2009 (BRASIL, 2009a), diz respeito a “[...] formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão[...].” e também atenção aos “[...] aspectos pedagógicos.”, conforme disposto no art.3º, I, da referida resolução.

Essas resoluções representam resposta ao singular esforço dos movimentos sociais junto aos órgãos da área educacional, administração penitenciária e organismos internacionais, no sentido de criar mecanismos e possibilidades para o enfrentamento dos problemas de inclusão social da comunidade carcerária.

Um dos eventos de grande expressão na arena internacional da educação são as CONFITEAs, conferências realizadas para o debate e estabelecimento de diretrizes e políticas da educação de adultos que tem sido referência para vários países.

Durante a realização das conferências, importantes acordos são firmados entre organismos internacionais de diferentes países e seus respectivos membros a fim de reforçar o compromisso com a educação de jovens e adultos. Da mesma forma, questões do contexto da educação prisional, que foram alvo de debates nas conferências, pautam os fundamentos legais necessários a homologação dos instrumentos normativos, conforme podemos visualizar na justificativa do Parecer CEB nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010a).

CONSIDERANDO o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFITEA) quanto à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e

excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação;

O Parecer ora referido deu destaque a um projeto de educação na prisão, que teve como parceiros órgãos da Educação, da Justiça e os representantes da Unesco no Brasil. Patrocinado pelo o governo do Japão, o projeto denominado *Educando para a Liberdade*, foi executado entre os anos 2005 e 2006. Os relatórios e experiências desse projeto estão registrados na publicação “Trajetória, Debates e Proposições de um Projeto para a Educação nas Prisões Brasileiras” (EDUCANDO..., 2006), e inicialmente celebrou convênio com quatro Estados, Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul, sendo que no ano de 2006 realizou convênio com mais seis, Acre, Pará, Maranhão, Pernambuco, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul (EDUCANDO..., 2006).

Os objetivos do projeto reproduziram as proposições deliberadas na V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos– V CONFINTEA, e estabeleceu aos governos:

[...] prover à população prisional a informação e/ou o acesso a diferentes níveis de educação e formação; desenvolver e implementar programas holísticos de educação nas prisões, com a participação de presos e presas, a fim de atender às suas necessidades e aspirações de aprendizagem; facilitar as atividades educacionais desenvolvidas nas prisões por organizações não-governamentais, professores e outros educadores, deste modo garantindo à população prisional o acesso às instituições educacionais e encorajando iniciativas que vinculem cursos realizados dentro e fora das prisões. (EDUCANDO..., 2006, p. 11).

Os resultados decorrentes desse projeto foram a formalização de um Protocolo de Intenções entre os órgãos da Educação e da Justiça objetivando estimular propostas à demanda educacional nas prisões; a criação da Resolução nº 22/2006, para a aplicação dos recursos federais à alfabetização em geral; a inclusão das penitenciárias no universo de aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e acesso à universidade por intermédio do Programa Universidade para todos (PROUNI); a inclusão da educação prisional na pauta da EJA; a realização de Encontros, Seminários e Oficinas em torno da educação de pessoas presas; a publicação de artigos referente ao tema educação no presídio, na Revista da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB)<sup>19</sup>; a ampliação da reflexão em favor da remissão de pena pelo o estudo, bem como a inclusão da temática nos seminários regionais e nacionais retirando a educação de pessoas privadas de liberdade da marginalidade

---

<sup>19</sup> O projeto financiou a edição nº 19 da revista que gerou 2 mil exemplares. Esgotados em 6 meses.

que muitas vezes ocupou dentro do próprio sistema de educação ( EDUCANDO..., 2006).

O *Educando para a liberdade* contribuiu na elaboração de um projeto de Lei que, atualmente, está sob ajustes para encaminhamento à Casa Civil da Presidência da República. Esse projeto de Lei prevê acréscimos à Lei de Execução Penal quanto ao instituto da “premiação pela certificação”, que consiste na remissão da pena por meio da conclusão do Ensino Fundamental, Médio ou Superior na prisão, acumulando as horas de estudo (EDUCANDO..., 2006).

Cumprе ressaltar que essas propostas geram incentivo a progressão de atividades educacionais no interior dos presídios além de contribuir na restauração da auto-estima do encarcerado promovendo a reintegração social. No entanto, resta saber quais os limites da preocupação em torno de assegurar aos aprisionados o direito à educação e seus benefícios. O projeto *Educando para a Liberdade* impulsionou os órgãos governamentais a promover o respeito ao “voto do preso”. Segundo o próprio projeto, “mais de 80 mil pessoas que estão sendo privadas desse relevante direito político” (EDUCANDO..., 2006, p. 27).

Conforme a Unesco (EDUCANDO..., 2006), no ano de 2005, houve o lançamento da Campanha Nacional pelo Voto do Preso, durante o V Fórum Social Mundial, e contou com a parceria de organizações da sociedade civil.

Pelo exposto, embora faz-se necessária a promulgação de ações educativas nos presídios, é importante permanecer atento, considerando que o passado histórico da educação no Brasil conta com inúmeras campanhas de alfabetização como pano de fundo para o alcance do precioso voto popular.

Continuando, o Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação, publicou a Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Igualmente, de grande relevância para a educação na prisão, pois as diretrizes ratificaram as seguintes orientações, dispostas no art. 3º: a atribuição dos Estados e Distrito Federal a oferta educacional nos presídios; a articulação dos programas de educação; a celebração de convênios; o financiamento para prover e manter o ensino nas prisões, inclusive com a utilização do Fundeb/EJA; e a organização do ensino respeitando o espaço de aprisionamento atendendo as peculiaridades da prisão, tudo para o fiel e bom andamento das atividades educacionais no cárcere (BRASIL, 2010b).

Ainda no campo normativo jurídico, de forma recente, foi publicado no governo da Presidente Dilma Rousseff, o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que “institui o

Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional” objetivando “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2011b).

Segundo o art. 2º do PEESP, foram contempladas a EJA, a educação profissional e tecnológica e a educação superior. De acordo com o art. 3º, as diretrizes estabeleceram:

I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação; II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe. (BRASIL, 2011b).

O PEESP foi de enorme contribuição para o fomento de ações educativas no âmbito prisional, pois definiu competências para o Ministério da Educação e Ministério da Justiça no sentido de:

- a) promover a distribuição de livros didáticos;
- b) incentivo a programas de alfabetização e EJA, além da capacitação de profissionais da educação;
- c) apoio financeiro para construção e reformas dentro das prisões destinados à espaços de educação e d) orientação para colaboração dos gestores do sistema prisional com relação a necessidade da política educacional como forma de ressocialização (BRASIL, 2011b).

Certamente, uma medida complementar, que acentuou a necessidade de construir estratégias para a inclusão do encarcerado e garantir acesso aos direitos fundamentais. O plano deu ênfase à assistência da mulher gestante encarcerada e aos recém-nascidos<sup>20</sup>, a distribuição de livros didáticos assim como o incentivo a capacitação dos professores.

Assim, no sentido de incentivar os governos estaduais e o distrital implementar nas unidades prisionais ações educativas o art. 8º § 2º do PEESP, condicionou o apoio técnico e financeiro da União mediante a elaboração dos planos estaduais de educação para o sistema prisional pelos Estados e Distrito Federal. (BRASIL, 2011b).

O PEESP estabeleceu que o plano de ação deve contemplar entre outras exigências a formação de professores bem como a produção de materiais didáticos para modalidade EJA nas prisões, conforme art. 9º e incisos (BRASIL, 2011b)

---

<sup>20</sup> O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei de Execução Penal, por meio da Lei 11.942, de 28 de maio de 2009, para assegurar assistência às mães presas e aos recém-nascidos. O art. 14 assegura tratamento médico no pré-natal, pós-parto e estende ao nascituro. O art. 83 § 2º estabelece a obrigatoriedade de berçário nos estabelecimentos penais para acomodar e amamentar o bebê até no mínimo seis meses de idade e o art. 89 prevê creche que atenda a crianças de seis meses até os sete anos de idade, nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2009b).

Art. 9º O plano de ação a que se refere o § 2º do art. 8º deverá conter: I - diagnóstico das demandas de educação no âmbito dos estabelecimentos penais; II - estratégias e metas para sua implementação; e III - atribuições e responsabilidades de cada órgão do ente federativo que o integrar, especialmente quanto à adequação dos espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais, à formação e à contratação de professores e de outros profissionais da educação, à produção de material didático e à integração da educação de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica.

Finalmente, o Ministério da Educação editou a resolução nº 4, de 30 de maio de 2016, que estabeleceu as diretrizes para a remissão de pena pelo estudo das pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. (BRASIL, 2016).

Essa resolução diz respeito à remissão de pena pelo estudo e estabelece a oferta de programas de Educação de Jovens e Adultos e de qualificação profissional, considerando as modalidades do ensino presencial, EAD ou até mesmo a combinação das duas, “[...] devidamente supervisionadas por seus sistemas de ensino.”, em conformidade com o disposto no art. 3º da resolução (BRASIL, 2016).

Não há dúvidas de que o direito à educação dos jovens e adultos se estende aos jovens e adultos privados de liberdade. Desta forma, definido como um direito humano, o acesso à educação deve ser assegurado universalmente.

No campo internacional, a Resolução de 31 de agosto de 1955, adotada no Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, que aconteceu em Genebra no ano de 1955, aprovou as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1955), que estabeleceu garantias à educação nas prisões (BRASIL, 1955). O documento foi um marco no reconhecimento do direito à educação nos presídios, porém as orientações estabelecidas foram restritivas (BRASIL, 2010a).

O direito à educação das pessoas presas foi expressamente afirmado na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1997), a V CONFINTEA garante o reconhecimento da educação como direito para todos os encarcerados, conforme o art. 2º,

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (CONFINTEA, 1999, p. 1).

Embora o destaque à Educação como direito universal, amplamente tratado nas esferas internacional e nacional, ainda é possível observar restrição quanto a disponibilidade desse direito nos presídios brasileiros.

Em que pese a Lei de Execução Penal (1984) ser uma legislação avançada e marco legal, no contexto prisional, são poucas as oportunidades educacionais nas prisões do Brasil.

Da mesma forma, a resolução nº 14 de 11 de novembro de 1994, que trata das Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, recomenda nos arts. 38 a 42 do Capítulo XII, “Da instrução e Assistência Educacional” a oferta obrigatória da educação e medidas adequadas no sentido de melhoria nas ações educativas no sistema prisional. *In Verbis*:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.

Parágrafo único. Cursos de alfabetização serão obrigatórios e compulsórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento. (BRASIL, 1994).

Contudo, ainda que neste século possamos perceber a Educação como direito consolidado na legislação no âmbito nacional e internacional, é necessário buscar comprometimento dos órgãos governamentais em consolidar políticas que assegurem a inclusão do público encarcerado nos programas educacionais. Julião (2011, p. 218) defende que somente “a institucionalização de uma política nacional de educação para o sistema penitenciário” conseguirá mudar o atual cenário das prisões no Brasil que ainda considera “a educação formal como um privilégio, um *plus* concedido aos detentos.”

### **2.3 A educação no sistema penitenciário do Estado do Maranhão**

O Estado do Maranhão possui trinta e nove unidades prisionais, distribuídas da seguinte forma: quatorze unidades de prisão localizadas na capital, isto é, na cidade de São Luís, e vinte e cinco no interior (SEJAP, 2017).

É necessário registrar que para fins de estudo nos detivemos no exame da oferta da EJA na unidade escolar em funcionamento localizada na Penitenciária, que atenda dez unidades prisionais da cidade de São Luís, no Estado do Maranhão.

Continuando, a modalidade de ensino ofertada nessas unidades penitenciárias é oferecida pela EJA. No entanto, a história extraída dos relatos pessoais dos servidores ativos do sistema carcerário maranhense revela que nem sempre essa modalidade de ensino esteve presente.

Conforme discorrido em momento anterior desta pesquisa, as atividades educacionais no sistema penitenciário do Estado do Maranhão desenvolveram-se inicialmente no interior da Penitenciária com a colaboração das Assistentes Sociais em exercício nesta unidade prisional e um encarcerado, na década de inauguração da Penitenciária, nos anos de 1960. Segundo o Plano Estadual de Educação nas prisões (MARANHÃO, 2015), as aulas eram ministradas por duas professoras leigas. Posterior à inauguração da unidade escolar localizada dentro do Complexo Penitenciário a Secretaria de Estado da Educação designou professores efetivos para atuarem no ensino fundamental, conforme o relato da Assistente Social, Diretora da Unidade Escolar no período de 1987 a 2010.

Remontando-se ao histórico de oferta dessa modalidade de ensino no sistema prisional, a partir do ano de 1963, o Brasil mergulhou em uma grave instabilidade política e econômica oriunda de um cenário de manifestações sociais que eclodiu a diversidade de pensamentos das correntes ideológicas da direita e esquerda no país.

Durante o início do governo militar, o investimento na educação de adultos não logrou êxito no alcance dos resultados, considerando que os militares ocupavam-se de perseguir e prender líderes de movimentos, denominados pelo regime militar de “subversivos” além de exilar educadores como Paulo Freire, enfraquecendo projetos da Educação Popular que sofreram cortes no financiamento.

A lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 criou a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que objetivava erradicar o analfabetismo no Brasil e oferecer a educação continuada de jovens e adultos. Nesse mesmo período a Secretaria de Justiça e Administração Penitenciária do Maranhão aderiu ao Programa Nacional e dá continuidade às atividades educacionais no interior da Penitenciária.

Segundo informações da Secretaria de Administração penitenciária, no início da década de 1980 foram implantadas turmas de 1ª a 4ª série para os encarcerados, sentenciados no regime fechado que participavam das atividades educacionais primeiramente no turno

noturno, logo em seguida, no matutino e vespertino, as aulas eram ministradas pelos docentes efetivos do quadro da Secretaria de Estado da Justiça (MARANHÃO, 2015).

Somente no ano de 1987, “a Secretaria de Estado da Educação encaminhou três professores efetivos do quadro para atuarem em salas de aula de ensino fundamental”, que funcionavam com uma Assistente Social na função de Diretora. (MARANHÃO, 2015, p.21).

Ressaltamos que Castro (1993, p. 27) ratifica essa afirmação, conforme se observa a partir do seu registro, “A instrução primária é obrigatória, ministrado por 3 professoras contratadas pela Fundação do Bem-Estar Social do Maranhão, sob a supervisão de uma Assistente Social”.

Durante os anos seguintes, embora a criação de outros estabelecimentos penais no Estado do Maranhão, a oferta da educação nos presídios, restringiu-se à Penitenciária que abrigava a unidade escolar da rede estadual. Assim, somente no ano de 2002, foi realizado junto ao Conselho Estadual de Educação no Maranhão, pedido para autorizar o funcionamento da escola, que contava com a matrícula de 212 alunos e alunas. Conforme a secretaria de Administração penitenciária e da Educação, houve autorização para o funcionamento escolar:

Por meio do Parecer nº 118/2002, a escola teve o pedido concedido para oferta de Alfabetização e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, a escola inicia o processo de levantamento de documentações para reconhecer junto ao CEE/MA as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, já que vem atendendo esta clientela ao longo dos anos. (MARANHÃO, 2015, p. 22).

Porém, no ano de 2006, a Administração penitenciária retirou da Penitenciária todas as mulheres encarceradas e transferiu-as para outra unidade em local diverso da unidade onde estava localizada, excluindo as mulheres da assistência educacional, durante todo o ano letivo.

Em 2007, o Estado do Maranhão aderiu ao Projeto *Educando para a Liberdade*, conforme já citado, ampliando a oferta da Educação para as demais unidades prisionais do Estado. A ampliação da oferta educacional permitiu o retorno às atividades educativas para as mulheres apenadas. Ademais, no ano de 2007, por intermédio da proposta do Projeto, foi firmado o convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) e a Administração penitenciária do Maranhão, permitindo a instalação de turmas do ensino fundamental em nove unidades prisionais. (MARANHÃO, 2015). Essas turmas escolares eram integrantes das Unidades de Educação Básica da rede municipal, e pode ser observado conforme Quadro 1, em seguida apresentado.

Quadro 1 – Instituições penais com oferta de educação pelo Projeto *Educando para a Liberdade* – 2007

<b>INSTITUIÇÃO PRISIONAL</b>	<b>UNIDADE DE ENSINO</b>	<b>CURSO/ETAPA</b>
Penitenciária de Pedrinhas	Unidade de Ensino (Rede Estadual)	EJA (alfabetização à 8ª série)
Penitenciária São Luís	Unidade de Ensino (Rede Estadual)	EJA (alfabetização)
CRISMA	Unidade de Educação (Rede Municipal de São Luís)	EJA (alfabetização à 4ª série)
Casa do Albergado	Unidade de Educação (Rede Municipal de São Luís)	EJA (alfabetização à 4ª série)
CCPJ Anil	Unidade de Educação (Rede Municipal de São Luís)	EJA (alfabetização à 8ª série)
CADET	Unidade de Educação (Rede Municipal de São Luís)	EJA (alfabetização à 4ª série)
CCPJ Pedrinhas	Unidade de Educação (Rede Municipal de São Luís)	EJA (alfabetização à 4ª série)
CCPJ Caxias	Unidade Integrada (Rede Municipal de Caxias)	EJA (alfabetização à 4ª série)
CCPJ Timon	Unidade de Educação (Rede Municipal de Timon)	EJA (alfabetização à 4ª série)

Fonte: SEDUC/2007 (apud MARANHÃO, 2015, p. 23).

No entanto, em 2008, semelhante às Campanhas Nacionais que ocorreram no Brasil em décadas anteriores, não houve continuidade do atendimento educacional para o sistema penitenciário maranhense, sendo que os professores não foram disponibilizados para atuarem nas unidades prisionais.

As atividades educativas foram retomadas em 2009, por meio do Programa Brasil Alfabetizado- PBA, com proposta de ofertar a alfabetização para jovens, adultos e idosos além de colaborar com a erradicação do analfabetismo no país.

No sistema penitenciário do Estado do Maranhão, a manutenção dessas novas turmas da educação de jovens e adultos e a expansão das ações educativas nas unidades prisionais foi possível em decorrência da Resolução do Ministério da Educação por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Resolução nº 48/2012/FNDE, com a seguinte diretriz: “Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012” (BRASIL, 2012).

Para fim de melhor entendimento, disponibilizamos o quadro nº 2 que expõe a oferta educacional nas unidades prisionais do Estado do Maranhão, no ano letivo de 2014, que

resultou no atendimento educacional de 591 encarcerados, do total aproximado de 3.872 da população carcerária do estado do Maranhão, conforme segue, no Quadro 2.

Quadro 2 – Oferta educacional nas prisões do Estado do Maranhão no ano de 2014

Município	Alunos – Ensino Fundamental					Alunos – Ensino Médio			Total de alunos
	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	Total	1ª etapa	2ª etapa	Total	
Bacabal	10	13	--	--	23	--	--	--	23
Davinópolis	10	10	10	--	30	--	--	--	30
Imperatriz	15	17	19	19	70	23	--	23	93
Pedreiras	15	12	18	22	67	--	--	--	67
Santa Inês	--	13	14	--	27	--	--	--	27
São Luís	64	44	117	45	270	24	--	24	294
Timon	17	21	09	10	57	--	--	--	57
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>130</b>	<b>187</b>	<b>96</b>	<b>544</b>	<b>47</b>	<b>--</b>	<b>47</b>	<b>591</b>

Fonte: SEDUC/2014 (apud MARANHÃO, 2015, p. 24)

Importa destacar com relação aos números apresentados pela secretaria da Educação e da Administração penitenciária, no ano de 2014, sobre a oferta educacional nas unidades prisionais; percebe-se que não correspondem as mesmas quantidades encontradas no Infopen (BRASIL, 2014a). Essa variação deve compreender a data de colhimento dos dados que não é a mesma, juntamente com a alimentação das planilhas do Sistema de dados do Infopen.

Ademais, a Administração penitenciária alega não haver recursos específicos para oferta da Educação no sistema penitenciário do Maranhão. Informa ainda a inexistência de Caixa Escolar, o que prejudica o recebimento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que contribui no sentido de prover financeiramente estabelecimentos educacionais, conforme, o art.4º do PDDE, criado por intermédio da Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013 (BRASIL, 2013). *Ipsis Litteris*:

Art. 4º Os recursos do programa destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados:

- I - na aquisição de material permanente;
- II- na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
- III - na aquisição de material de consumo;
- IV - na avaliação de aprendizagem;
- V - na implementação de projeto pedagógico; e
- VI - no desenvolvimento de atividades educacionais;

Assim sendo, inserido no contexto da EJA na esfera estadual do Estado do Maranhão, o ensino está regulamentado por intermédio do Parecer nº 313/2007 e pela Resolução 262/2007 do Conselho Estadual de Educação CEE/MA. Esses documentos aprovaram a Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (MARANHÃO, 2015).

Da mesma forma, no ensino estadual, destaca-se o Regimento escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016b), elaborado no ano de 2016, para orientar as ações educativas no âmbito das instituições de ensino no Estado.

Com relação à educação de jovens e adultos no sistema penitenciário maranhense, este segue as mesmas regras de ensino da escola pública, exceto pelo ensino médio, para o qual não existe tal oferta

No que concerne à educação de jovens e adultos ofertada nas unidades prisionais ela se organiza obedecendo às mesmas orientações para as escolas da EJA que funcionam extramuros: o Ensino Fundamental em 04 (quatro) etapas, com duração de 3.200 horas, sendo 800 horas para cada etapa, e o Ensino Médio em duas etapas, totalizando 2.000 horas, sendo 1.000 horas para cada etapa, muito embora ainda não exista oferta de ensino médio. (MARANHÃO, 2015, p. 68).

No entanto, observamos que a Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos não contempla a EJA na prisão; da mesma forma o Regimento escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública Estadual do Maranhão não traz nenhuma abordagem sobre a modalidade de ensino nas prisões do Estado. Tem-se disposto no “Capítulo III- Das Modalidades de Ensino”, que o regimento tratou especificamente da educação especial, da educação indígena, do campo e quilombola, porém excluiu a educação dos encarcerados. (MARANHÃO, 2016b, p. 22).

Da mesma forma, segundo informações das secretarias envolvidas na oferta educacional do sistema penitenciário maranhense, as unidades de prisão, que apresentam atividades educativas, funcionam sem documentos que definem quais são as competências da Administração penitenciária e da Educação. Dessa forma, está em andamento o processo para instituir o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional, objetivando, entre outros, priorizar o atendimento da EJA nas prisões.

Segundo informações da Administração penitenciária e da Educação:

O Estado do Maranhão tem buscado formas de oficializar e regularizar o funcionamento da educação nas prisões e, neste sentido, deu entrada junto ao Conselho Estadual de Educação - CEE na documentação que solicita a

regulamentação da EJA nas prisões. E, em 2015 foi aprovada a referida Resolução, onde aguardamos apenas a publicação em Diário Oficial. (MARANHÃO, 2015 p. 42).

No entanto, compreendemos que, para que as ações educacionais sejam efetivadas no sistema penitenciário, se torna necessário consolidar a parceria dos dois órgãos competentes para a oferta da educação. Assim sendo, além da construção técnica de um Termo de Cooperação, documento indispensável na elaboração do vínculo entre diferentes instituições, é relevante o real compromisso dos entes em prol da execução da proposta, ou seja, a educação dos privados de liberdade, no intuito de não se perder o foco desta parceria, por sua vez, garantir o direito à educação na prisão, previsto em lei.

A partir dessa reflexão, importa rememorar Freire (2000, p. 67), quando afirma que

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho, se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Desta feita, urge a necessidade de promover a reflexão de que o espaço carcerário compreende um ambiente avesso às ações educativas; logo, merece a atenção e empenho das instituições públicas, particulares e da sociedade civil e seus representantes, com fulcro garantir o atendimento da demanda do público da EJA que está no cárcere.

Com relação aos professores que atuam na oferta da Educação no sistema penitenciário do Estado do Maranhão, no que se refere àqueles em exercício na capital, integram eles o quadro efetivo da Secretaria de Educação, enquanto os professores, que militam nas prisões do interior são contratados pela rede estadual de ensino por intermédio de recursos proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Resolução nº 048/2012/ FNDE, consoante informações da Secretaria de Administração Penitenciária (SEJAP, 2017).

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010, prevê a importância do vínculo permanente dos profissionais da educação bem como estímulo a concurso público e ainda a necessidade de formação específica para o professor atuante no sistema prisional (BRASIL, 2010b).

Ademais, o ato normativo em questão, atribui aos Estados ofertar aos profissionais que atuam no ambiente prisional, vantagem pecuniária, em decorrência do local de exercício. Em razão disto, a Secretaria da Educação incorpora um acréscimo de 100% ao vencimento base da remuneração do docente efetivo e a Secretaria de Administração penitenciária, o percentual de 40% referente ao adicional de insalubridade (MARANHÃO, 2015).

Segundo dados coletados de uma pesquisa de campo realizado pela SEDUC com a colaboração da SEJAP, no ano de 2015, foi apresentado o seguinte perfil dos profissionais da Educação atuantes no sistema prisional. (SEJAP, 2015):

- a) 99 professores com nível superior pertencem ao quadro efetivo e contratados do Estado;
- b) 75 professores com nível superior são contratados pelo Estado;
- c) 02 coordenadores pedagógicos com nível superior pertencem ao quadro efetivo do Estado;
- d) 01 diretor escolar com nível superior pertence ao quadro efetivo do Estado.

A administração penitenciária indica que não existe espaço específico para trabalhar a formação desses profissionais do sistema prisional, embora a SEDUC haja incentivado no ano de 2007 a 2008 a formação continuada de docentes, por intermédio do projeto *Educando para a Liberdade*, não há nenhuma ação específica nesse âmbito (SEJAP, 2017).

Quanto ao conteúdo da educação na prisão, já está organizado em área de conhecimento, conforme é possível visualizar com base no Quadro 3, em seguida.

Quadro 3 – Oferta da EJA no sistema penitenciário do Estado do Maranhão, ano 2015

Nível	Etapa	Área de Conhecimento
Ensino Fundamental	1ª etapa	Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimento da Natureza e da Sociedade
	2ª etapa	Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimento da Natureza e da Sociedade
	3ª etapa	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e
	4ª etapa	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Filosofia.

Fonte: SEDUC (apud MARANHÃO, 2015, p. 62)

Em atenção ao currículo, há de considerar-se que refletir sobre uma proposta curricular de jovens e adultos privados de liberdade é contemplar os princípios norteadores que deverão auxiliar na reconstrução de identidades e emancipação destes sujeitos.

Hora e Gomes (2007, p. 37) questionam a necessidade da proposição de um currículo que atenda a diversidade do público encarcerado.

O que há de diferente no currículo que se propõe para uma Educação Diferenciada? À primeira vista, parece algo meio confuso e redundante este tipo de pergunta, mas é proposital e necessária para que possamos refletir acerca do currículo que é oferecido nas escolas prisionais. O conceito de currículo diferenciado, nestes casos, é bastante paradoxal, pois ao analisá-lo de fato, notamos que de diferenciado nada existe, sendo o mesmo já aplicado nas escolas da rede estadual extramuros (fora da prisão), ou seja, o mesmo que é desenvolvido para a Educação de Jovens e Adultos. Convém perguntar: como é possível o mesmo sistema de ensino, os mesmos processos de seleção e organização de conteúdos e objetivos para atender a uma população que se encontra numa realidade totalmente peculiar?

A realidade da Educação em muitos presídios no Brasil é a oferta de uma educação improvisada, com professores improvisados que, conseqüentemente, acabam improvisando os conteúdos de ensino. Na maioria dos casos, nas unidades penitenciárias, a justificativa de todo esse improviso reside na falta de apoio técnico e financeiro dos órgãos governamentais descomprometidos com a educação no cárcere e tão pouco inclinados a promover incentivo à formação docente. É necessário apontarmos as falhas decorrentes da má gestão no sentido de sanar as lacunas e garantir o direito à educação para os privados de liberdade. Não podemos esquecer que são de interesse da sociedade civil as Políticas Públicas de reinserção social para os aprisionados, considerando que retornarão ao convívio em sociedade.

Nesse contexto, urge organizar e selecionar os conteúdos cuidando para que se ajustem à realidade do cárcere e ao cotidiano dos apenados, como forma de atender a diversidade desse público, conforme recomendações presentes no art. 28 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que postula “[...] os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço” (BRASIL, 2010a).

Com relação à infraestrutura, o sistema penitenciário do Estado do Maranhão ainda enfrenta enormes desafios. A carência de espaços destinados ao ensino ainda é um enorme obstáculo a ser vencido.

De acordo com um levantamento de informações realizado pela Secretaria de Administração penitenciária, somam-se a falta de salas de aula equipadas, os locais para

biblioteca e leitura. Consideremo-los:

Com relação aos espaços de Bibliotecas e Salas de Leitura, apenas a Penitenciária de Pedrinhas dispõe de uma Biblioteca denominada Farol da Educação “Deputado Gastão Vieira”, cujo acervo é formado por livros jurídicos e de literatura geral. Estes livros foram adquiridos pela Secretaria Estadual de Educação, assim como por doações do Tribunal de Justiça do Maranhão. (SEJAP, 2017).

Importa revelar que o acervo da biblioteca em funcionamento é renovado por meio de campanhas de doação, pois inexistente estratégia para aquisição dos mesmos (MARANHÃO, 2015).

Da mesma forma, ao tratar sobre o uso de material didático e de leitura, no sistema prisional maranhense, “[...] além de não haver políticas de aquisição de materiais didáticos específicos para esta clientela [...]” não há produção literária própria, o que torna muito difícil o trabalho do professor atuante com esse público (MARANHÃO, 2015, p.44).

Chama ainda mais atenção tal situação, “Vale lembrar ainda, que os livros utilizados para o Ensino Médio da EJA, sequer atendem as peculiaridades desta clientela, já que são utilizados os livros do Ensino Médio regular para o público da Educação de Jovens e Adultos” (MARANHÃO, 2015, p.45).

Entendemos ser grave a realidade da educação nas prisões maranhenses e o quanto isso afeta diretamente o trabalho do professor da EJA, tendo em vista o papel fundamental dos materiais didáticos como instrumentos de socialização de saberes.

Enriquece nossa leitura a concepção de Fiscarelli (2007, p. 2):

O conjunto de saberes, valores e significados construídos em torno de um objeto é que o faz tornar-se útil ao processo de ensino-aprendizagem, transformando-o em um material didático, e que esses saberes criam “regimes de verdade” dominantes, capazes de orientar nossa visão e pensamento sobre “como” ensinar. Assim, em torno dos materiais didáticos tem se construído, ao longo da história da educação brasileira, um discurso que legitima sua utilização em sala de aula, salientando as suas potencialidades rumo a um ensino moderno, renovador, eficiente e eficaz.

Igualmente, sofrem com essa omissão os alunos, ora apenados, que têm seus interesses comprometidos com relação aos livros didáticos.

Por fim, sobre a questão da certificação, no sistema penitenciário do Estado do Maranhão, os apenados se submetem ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que consiste “em aferir habilidades e saberes em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio”, conforme a Secretaria Nacional de Segurança Pública-SENASP (BRASIL/SENASP, 2017).

O Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA:

[...] tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. (INEP, 2017).

O ENCCEJA no sistema penitenciário do Estado do Maranhão é realizado segundo adesão da Secretaria de Administração Penitenciária ou da Secretaria de Educação e ainda “[...]o planejamento para a oferta do ENCCEJA acontece a partir do cronograma definido pelo INEP que, em geral, propõe a realização anual do Exame” (SEJAP, 2015).

Conforme a Secretaria Nacional de Segurança Pública-SENASP, o Ministério da Justiça e da Segurança Pública o Estado do Maranhão teve 1.085 inscritos que realizaram as provas objetivas nos dias 21 e 22 de novembro de 2017. (BRASIL/SENASP, 2017)

No que diz respeito à prática docente no sistema penitenciário do Estado do Maranhão, dois professores que exercem suas atividades educacionais na escola da penitenciária, durante seus relatos pessoais para este estudo, na condição de não serem identificados, concordam que a educação prisional nos presídios do Maranhão ainda não é contemplada de fato, “Em muitos estados brasileiros nós temos uma ramificação da educação de jovens e adultos que é denominada educação prisional, mas no Maranhão nós ainda não contemplamos de fato e de direito na totalidade essa educação prisional” (Informação verbal)<sup>21</sup>.

O professor G. (2016), docente mais experiente, que atua na escola da Penitenciária, não discorda da dificuldade de contemplar uma educação diferenciada para os alunos aprisionados. Segundo esse profissional, ainda é ausente um “currículo e metodologia específica para o sistema penal.”

Nesse sentido, concordamos que pensar em uma proposta de educação prisional, implicará em formular-se uma prática pedagógica diferenciada para as prisões, que respeite as experiências dos internos e as suas expectativas futuras, é o que defende Câmara (2008, p. 90):

---

<sup>21</sup> Trecho do relato da professora L. da unidade escolar da Penitenciária, fornecido em 2016.

Um currículo que norteie trabalhos em educação prisional deve ter os saberes, sabores, travos e ranços das diversas experiências vividas não só pelos detentos, mas também pelos educadores [...]. As atividades educacionais devem ser livres, e a grande metodologia deve ser a do diálogo, o que exige o despojamento das crenças e dos preconceitos.

A educação em ambientes de privação de liberdade deverá considerar a vivência e aprendizagens dos reclusos como pessoas, partindo-se do princípio de que o professor não encontra um aluno carente de pedir perdão ou admitindo o remorso, pois geralmente os alunos privados de liberdade encontram-se em estado de fúria, sentindo-se injustiçados e até mesmo revoltados com a sua própria realidade. Nesse sentido, é essencial que o professor registre essa realidade e realize trocas de experiências entre os alunos, permeando valores éticos, sociais e culturais, propondo desafios, questões, estabelecendo relações para que o aluno construa o conhecimento e utilize no seu dia a dia.

Maeyer (2006, p.39) aponta para uma educação significativa no sistema prisional, “A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa”.

Recorrendo ao relato dos professores da escola na Penitenciária foi possível observar que há, por parte desses profissionais, a expectativa de formação específica para atender a função de educador prisional.

Em vista do exposto, consideramos relevantes as propostas específicas para educação prisional, de forma que sejam consideradas as especificidades do sistema penitenciário.

### **3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:** uma digressão no processo histórico da EJA e a invisibilidade da formação de professores no Brasil

Nesta seção realizamos uma retrospectiva sobre a trajetória da educação no Brasil desde o período colonial até a década de 1990, enfocando aspectos relevantes que possibilitem compreender ações e intenções voltadas para a EJA.

À menção desta questão, lembra-nos Soares (2003). Nesse período foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 com destaque aos arts. 37 e 38 que, além do enfoque em torno da conquista da EJA, trouxe no art. 62 a preocupação com “a formação de docentes para a Educação Básica incluindo a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.” (BRASIL,1996)

A respeito da educação de jovens e adultos afirma Soares (2003, p. 130), “[...] estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos”.

Ainda segundo Soares (2003, p. 130), “[...] é somente nas últimas décadas que o problema da formação de educadores para a EJA ganha uma dimensão mais ampla.”. No entanto, é necessário analisar se neste século a prática de improvisar professores da educação de jovens e adultos, que apenas reproduzem as práticas pedagógicas do seu processo de escolarização, faz parte da realidade das escolas que ofertam essa modalidade de ensino.

Moura (2009, p. 46) afirma que os professores da EJA “em sua maioria, não tem habilitação e a qualificação especial para tal.”

#### **3.1 Histórico da educação no Brasil**

A partir da História da Educação no Brasil, é possível perceber que a educação de jovens e adultos sempre esteve atrelada à relação cultural de dominação, o que tem revelado ser um grave problema, já que até os dias atuais são visíveis os efeitos do cerceamento ao direito de acesso a uma educação democrática e de qualidade, expondo que o processo educacional neste país nasceu marcado por profundas desigualdades<sup>22</sup> e se desenvolveu representando um grande problema social.

---

<sup>22</sup> Um simples exemplo foi o período do Império de Pedro I.

Das lacunas desse sistema educacional emerge a EJA, por sua vez, considerada, durante o percurso, como proposta política de atendimento aos problemas surgidos do processo de escolarização. Sendo assim, o histórico da EJA perpassa pelos caminhos do desenvolvimento da Educação no Brasil, desde a catequização dos índios, o primeiro indício da ação missionário-religiosa no Brasil, que aconteceu ainda no período colonial, sob forte influência dos catequisadores jesuítas, segundo Haddad e Di Pierro (2000).

A História nos conta que coube aos religiosos o ensino das regras de conduta e a moral cristã, além disso, transmitiam instruções básicas pertinentes ao bom e próspero desenvolvimento das atividades coloniais regionais da época. Sabe-se que os primeiros a receber esses ensinamentos foram os índios e, oportunamente, mais tarde, os escravos negros.

Paiva (2003, p.66) trata as primeiras atividades educativas como “aculturação sistemática dos nativos através da educação”, que consistia em ensinar às crianças indígenas a catequese e a alfabetização. Assim, o modelo educacional proposto pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus, aos indígenas, consistia em impor as crenças, valores e princípios do ocidente cristão, impondo uma nova concepção sobre o mundo e um novo aprender, porém não se eximiam de escolher crianças indígenas, a saber, os filhos dos líderes da tribo, a fim de garantir a segurança da colônia portuguesa contra os ataques dos nativos.

Guimaraes-Iosif (2009, p.38) nos esclarece que essa imposição de ideias gerou graves consequências, “O modelo educacional adotado no Brasil, de certo modo, também sempre esteve preso a essas relações colonizadoras e desiguais, as quais acabaram determinando o tipo de educação que a população brasileira recebeu até agora”.

Quanto aos negros, também objetivavam catequisá-los em função da introdução do Escravismo, de modo que o tradicional culto aos deuses africanos era combatido e o ensinamento do Catolicismo era cada vez mais difundido, “[...] entretanto, era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões[...]”, sendo que os sermões “[...] exortavam à prática da moral cristã e a fé católica” (PAIVA, 2003, p. 67).

O resultado da gradativa consolidação do modelo educacional religioso dos padres jesuítas no Brasil colônia foi a desvalorização da cultura dos primeiros povos habitantes e uma significativa contribuição para o surgimento da exclusão do direito à educação para todos.

Dessa forma, é possível perceber as primeiras rachaduras no desenvolvimento da educação no Brasil, o que se transformou nas raízes de muitos problemas, ao passo que até os dias atuais demonstra carência na qualidade, desigualdade no ensino atrelado à exclusão de

grupos sociais em minoria. Esses vícios do processo educativo brasileiro, logo em suas primícias, vai-nos desafiar, ao longo do tempo, a conquistar êxito no alcance de uma educação de qualidade e democrática no país.

Com a expulsão dos jesuítas das colônias, a estrutura da Educação sofreu mudanças, pois a responsabilidade da Educação passou da Igreja<sup>23</sup> para o Estado, e, segundo Moura (2003, p. 23), a escola pública iniciou-se no Brasil:

[...] com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com pombal os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombaliana, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior.

Para Guimaraes-Iosif (2009, p.42), a saída dos jesuítas trouxe controvérsias na História da Educação no Brasil. Muitos enfatizam que foi a causa para o caos da Educação; outros acreditam que “a missão apenas colaborou para exterminar a cultura indígena e ampliar as diferenças educacionais entre os filhos dos ricos e os filhos dos pobres”. Com isso, a autora destaca importantes acontecimentos no cenário nacional que marcam o período de 1808-1889, a seguir:

A chegada da Família Real ao Brasil, em 1808; a Independência e a transição para a condição de Império, em 1822; a primeira Constituição brasileira (1824); o período das regências (1831-1840); a Guerra do Paraguai (1864-1870); A abolição dos escravos (1888) e os movimentos em prol da proclamação da República. (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p.44).

Nesse contexto, com a outorga da primeira Constituição do Brasil, de 1824, que não foi promulgada, é que vislumbramos modestamente a educação para adultos, no entanto com poucos avanços nesse campo.

A Constituição brasileira de 1824, permeada de fortes reflexos da civilização ocidental, atribuiu como garantia a educação primária a todos os “cidadãos”, o que provocou a exclusão de grande parte da população do país formada por índios, negros e mulheres, considerando segmento da sociedade incapaz ao exercício da cidadania.

Atrelado a isso, o texto constitucional outorgado de 1824 delegou às Províncias a competência da educação básica e “reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação

---

<sup>23</sup> Católica Apostólica e Romana.

das elites”, sendo que coube “à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 03).

O resultado deste ato institucional de delegar competência da educação acarretou ao final do Império, um índice elevado da população analfabeta.

Dessa maneira, tornam-se claros os aspectos negativos que deixaram marcas durante anos no ensino brasileiro e vieram a se transformar no que atualmente denominamos “problemas da educação no Brasil.” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p.8)

Da mesma forma, a segunda Constituição do Brasil, denominada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, cuja elaboração iniciou-se em 1889, porém só foi promulgada em 1891, não estabeleceu nenhuma política pública para a educação brasileira, em prol da melhoria da sua qualidade. Por sua vez, a Carta Constitucional de 1891 trouxe no seu ordenamento legal, o princípio do federalismo, que consistia em transferir a responsabilidade do ensino básico das Províncias e Municípios para a União.

Devido à consagração do princípio do Federalismo, a União passou a ter maiores responsabilidades com o ensino secundário e superior, ao passo que as Províncias demonstravam enfraquecimento financeiro e dependência dos interesses das oligarquias locais. Consequentemente, “mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Embora não bastasse a desigualdade na distribuição dos recursos entre as províncias, a situação da Educação no Brasil se agravou e conseguiu “acentuar as disparidades regionais privilegiando mais uma vez a elite e os grandes centros do país” (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 46), assim, regiões como Norte e Nordeste deixaram de ser privilegiadas. Além disso, a Constituição da Primeira República promoveu a exclusão de todos os adultos analfabetos à participação popular pelo voto, desconsiderando que nesse período grande parte da população não sabia ler e escrever. Desse modo, o período reconhecido na História brasileira, como a Primeira República, foi caracterizado por muitas reformas educacionais relativas à descentralização do ensino, sem, porém, se preocupar em garantir condições relevantes para propiciar educação de qualidade para os jovens e adultos.

O interesse na implementação de políticas educacionais para a população adulta surgiu apenas a partir da década de 1920, com influência da Primeira Guerra Mundial.

Nesse momento, os movimentos de educadores e da população brasileira reivindicaram ampliação na quantidade de escolas e qualidade no ensino, inclusive exigiam

mudanças nos princípios pedagógicos, conforme ilustre interpretação de Guimaraes-Iosif (2009, p. 48):

No contexto educacional, na segunda década do século XX, surge o movimento dos “Pioneiros da Educação” que defendiam a criação de uma escola nova- idealizada pelo americano John Dewey- mais democrática e mais acessível e lutavam por uma metodologia de ensino menos tradicional que primasse pela aprendizagem a partir de experiências vividas pelo aluno.

Ressalte-se a importância desses movimentos e suas reivindicações que marcaram um período da História da Educação no Brasil, com o início de propagação da educação para os segmentos da sociedade, em defesa da aprendizagem segundo a prática e a experiência.

### **3.2 Da Revolução de 1930 à década de 1990**

O período da História brasileira conhecido como Era Vargas (1930-1945) trouxe mudanças significativas para a educação de jovens e adultos no Brasil. O federalismo, que até então prevalecera, garantindo o poder das oligarquias regionais, perdeu espaço para a grande Nação, detentora de direitos. A Revolução de 1930 marcou profundamente a reformulação do papel do Estado no país (PAIVA, 2003).

A Era Vargas ocorreu em um primeiro momento durante a Revolução de Outubro em 1930, com Getúlio Vargas ocupando o poder no governo provisório, posteriormente como Presidente em 1934, e, após o golpe de 1937, Vargas governou como ditador o que ele denominou o Estado Novo<sup>24</sup> até 1945.

Durante a Revolução de 1930, a educação ganhou maior visibilidade decorrente das políticas educacionais instituídas por Vargas. Nesse período, “o Pai dos Pobres” consolidou o papel do Estado Nação que tomou forma e se fortaleceu com a Constituição de 1934, instituída por uma Assembleia Nacional Constituinte eleita pelo povo, ao contrário das duas anteriores Constituições, a saber, a primeira Constituição do Brasil, outorgada em 1824 por D. Pedro I, e a Constituição Republicana de 1891.

Nesses anos da Revolução de 1930, com a crescente industrialização e desenvolvimento dos setores de serviços, surgiu a necessidade por maior demanda da educação e escolas que atendessem ao novo público que se estava formando, nesse sentido,

---

<sup>24</sup> Também conhecido como Estado Nacional.

Os setores de serviços cresceram e, então, grupos urbanos começaram a solicitar educação e escolas de forma mais visível do que já haviam feito no início do período republicano. Com consequências efetivas, surgiu o sonho de ver os filhos livres do serviço bruto, e a escola apareceu no horizonte como catapulta para tal. (GHIRALDELLI, 2009, p. 20).

Em atenção a esse cenário, Vargas, ainda no governo provisório, estabeleceu o Programa de Reconstrução Nacional, que se tratava de um Plano com 17 pontos para a reconstrução da Nação e estratégias para a Educação. A intenção do Plano era difundir de forma intensa o ensino público e estabelecer parcerias com os Estados (GHIRALDELLI, 2009).

Segundo o autor, para dar maior sustentação ao Programa de Reconstrução da Nação, durante o governo provisório, houve a necessidade de maiores ações no campo educacional. Por conseguinte, foram criados o Ministério da Educação e Cultura (1930-1937); Decretos de reformas estaduais educacionais; o Conselho Nacional de Educação (1931); Decretos de regulamentação do Ensino Superior no Brasil e do ensino secundário; enfim, medidas que intencionavam atender às exigências do crescimento do país.<sup>25</sup>

Da mesma forma, a atuação do governo não se restringiu somente ao campo da educação, mas alcançou o plano das ideias pedagógicas. Em 1931<sup>26</sup> na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira da Educação-ABE (1924), foram discutidos as diretrizes da educação popular sob forte influência do objetivo pedagógico da Revolução de 1930, conforme aponta GhiraldeLLi (2009).

Exatamente um ano depois, durante a V Conferência Nacional de Educação, foi discutido um Plano Nacional de Educação. Em que pese as propostas formuladas influenciaram diretamente os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, que aconteceu no ano de 1934 e instituiu a Constituição de 1934.

Com base nesses fatos, é possível perceber importantes conquistas para a educação com o advento da Carta Constitucional de 1934. Uma das conquistas foi a consolidação da Educação como direito de todos e dever do Estado, conforme dispositivo legal previsto no art. 149 da Constituição de 1934. *In Verbis*, “Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país” (BRASIL, 1934).

---

<sup>25</sup> Foi um dos raros momentos de governabilidade no país, diga-se de passagem. Com Vargas estabeleceu-se de fato, o sistema administrativa no Brasil.

<sup>26</sup> Refira-se também o movimento educacional do Escolanovismo, como proposta de transformação do Ensino.

Da mesma forma, a referida Carta Constitucional propôs o Plano Nacional de Educação, que objetivou regulamentar as competências federativas em prol do desenvolvimento educacional da Nação, segundo assevera Haddad e Di Pierro (2000, p.110), “A nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional”.

O Plano Nacional de Educação foi de enorme importância para o desenvolvimento da Educação no Brasil, pois contemplou-a como direito de todos e principalmente delegou ao Poder público o dever do ensino. Assim, foi possível exigir do Estado a manutenção e o desenvolvimento da educação.

Outro aspecto peculiar à criação do Plano Nacional de Educação, instituído pela Constituição de 1934, foi a inclusão de regras para o ensino primário integral, que deveria ser gratuito, obrigatório, e extensivo aos adultos. Nesse sentido, a educação de adultos passou a receber um olhar significativo, “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

No entanto, a tendência de democratizar a educação na Era Vargas durou até o ano de 1937, quando foi imposta ao povo a Constituição de 1937, a Lei Maior do Estado Novo de Getúlio Vargas.

Esse período durou de 1937 a 1945<sup>27</sup> e inverteu os princípios consagrados na Carta de 1934 estabelecendo para si uma responsabilidade subsidiária quanto à Educação, além de desobrigar-se do financiamento do ensino imputando aos ricos essa despesa e deixando livre a margem para utilização dos recursos advindos pelos impostos cobrados ao público. Colhamos o art. 130 da Constituição de 1937 (BRASIL, 1937),

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Contudo, percebe-se a tendência do Estado Novo de incentivar o Estado a participar dos assuntos econômicos e proteger os interesses ligados às atividades do regime econômico quando são criadas instituições e suas respectivas Leis Orgânicas, a saber, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro (INL), o

---

<sup>27</sup> Consagrou políticos, tornados ministros, Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHANA), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), esboçando um sistema educacional no Brasil (PAIVA, 2003).

Quanto à formação desse sistema educacional, Ghiraldelli (2009, p.66) afirma realçar a essência do Estado liberal, “[...] deu um caminho elitista para o Brasil, nos termos do seu desenvolvimento do ensino público, que marcou muito a história da educação brasileira.”

O resultado da organização desse novo sistema de ensino foi a evidente divisão social do país, entre ricos e pobres, o qual caberia aos ricos usufruir do ensino público ou particular enquanto aos pobres eram destinada a escola de ensino profissionalizante.

Assim sendo, devido à criação do ensino profissionalizante simultâneo ao ensino secundário na rede pública foram realizados convênios entre a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e Confederação Nacional do Comércio (CNC) junto ao SENAI e o SENAC, que objetivou rápida formação de mão- de – obra qualificada para ingresso imediato nas grandes empresas. Ademais, os alunos que optassem em estudar nas escolas de ensino profissionalizante recebiam um salário e a expectativa de trabalho na empresa de treinamento, o que tornou grande atrativo para as classes menos favorecidas, enquanto os alunos provenientes das classes mais ricas o percurso do ensino era mais simples, a saber, primário, colégio e curso superior.

Desse modo, com o fortalecimento do Estado durante as décadas de 1940 e 1950, as ações empreendidas na área da educação, diminuíram o índice de analfabetismo no Brasil. Sob esse contexto, durante a década de 1940, a educação de jovens e adultos ganhou amplitude. Percebe-se por parte de educadores da época que houve a preocupação em definir especificidade para a modalidade educação de adultos, promovendo maior abrangência da EJA.

Paiva (2003, p. 209) chama a atenção para o adulto “não escolarizado” diagnosticado como “imaturo e ignorante” o que reforçava o preconceito ao indivíduo analfabeto. Nesse sentido, repercutiu um novo olhar sobre o trabalho pedagógico com adultos.

Moura (2003) sintetiza importantes acontecimentos nesse período, tais como:

- a) A regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 1942;
- b) O professor Anísio Teixeira assumiu a direção do Instituto Nacional de Pedagogia criado em 1937, mais tarde conhecido como Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP);

- c) O lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), 1947;
- d) O 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947);
- e) O Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949).

Essas iniciativas políticas e pedagógicas acirraram os debates em torno da formação adequada para o professor que trabalha com adultos. Inclusive a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) lançada em 1947 sofreu diversas críticas em decorrência da ausência de ações específicas para o educador da EJA, conforme ressalta Soares (2003).

Convém registrar que embora tenha ocorrido o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947 e o II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958, foi notado “[...] a ausência de uma preparação específica para o professorado, assim como a falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos [...]” (SOARES, 2003, p.02).

Assim, a expansão desses novos temas com propostas de renovação dos métodos e técnicas educacionais favoreceu o novo pensar pedagógico dos educadores e marcou um período da História da Educação brasileira, conforme se depreende da análise de Paiva (2003, p.210),

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.

Nessa conjuntura, consideramos relevantes os acontecimentos na área educacional que ocorreram no período de 1959 a 1964. Destacamos aqui alguns dos muitos que marcaram historicamente a trajetória da luta em prol de uma educação que considerasse as necessidades dos segmentos da sociedade, pouco antes da gestão militar, tais como o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura de 1964, que contou com a participação do professor Paulo Freire, entre outros

(HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 03).

Esse período foi marcado pelas ações de conscientização e reconhecimento dos segmentos populares que perceberam a educação “como um poderoso instrumento de ação política”, da mesma forma, foi-lhe atribuída “uma forte missão de resgate e valorização do saber popular [...], que proporcionou a valorização da educação de adultos, elemento relevante da cultura popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 03).

No entanto durante o período da gestão militar em 1964, as ações, os movimentos e ideais em prol de uma educação democrática e escolarização para adultos foram duramente reprimidos pelo Estado autoritário, no qual os atos coercitivos se davam em resposta a garantir o restabelecimento da ordem nas relações sociais.

Na esfera oficial de iniciativa governamental, a fim de suavizar os conflitos críticos em meio às ações repressivas frente aos interesses populares, foram consentidos programas como a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), nascida no Nordeste, em Recife, sob direção evangélica norte americana e recursos do governo estrangeiro com claro objetivo político de regime militar. Visava “[...] capacitar o homem analfabeto a ser participante na sua sociedade, como um contribuinte do desenvolvimento sócio- econômico [...]” para posteriormente ser receptor dos bens provenientes desse sistema (PAIVA, 2003, p. 297); e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Conforme já discorrido neste trabalho, o MOBRAL (1967) foi uma fundação criada objetivando a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Para Paiva (2003, p.337) foi lançado como “campanha de alfabetização de massa” em resposta ao fracasso da Cruzada ABC, extinta entre os anos 1970 a 1971.

Após firmar vários convênios com instituições públicas e privadas, confessionais e não confessionais, resguardado pelo silêncio imposto coercitivamente à população, o MOBRAL passou por período de intenso crescimento “[...] sem a participação dos educadores e de grande parte da população” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, regulamentou o ensino supletivo, que trouxe como proposta a reposição da escolaridade e qualificação para a profissionalização. Segundo essa proposta Haddad e Di Pierro (2000, p.117) afirmam que

Três princípios ou “idéias-força” foram estabelecidos por esses documentos que conformam as características do Ensino Supletivo. O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim

como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe.

Percebe-se que a proposta do Ensino Supletivo concentrou-se em recuperar o tempo perdido para capacitar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico, deixando à margem a essência da educação popular.

Sobre a formação do educador de adultos no Ensino Supletivo, os autores concluem que

Tanto a legislação como os documentos de apoio recomendaram que os professores do ensino supletivo recebessem formação específica para essa modalidade de ensino, aproveitando-se para tanto os estudos e pesquisas que seriam desenvolvidos. Enquanto isto não fosse realizado, dever-se-iam aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao Ensino Supletivo. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Embora com todo o aparato legal, o Ensino Supletivo foi marcado pela dispersão, ausência de coordenação e conflitos entre os órgãos e diferentes ministérios.

De outra forma, sob uma enxurrada de críticas, o MOBREAL ganhou a direção do Engenheiro Arlindo Lopes Correia, no ano de 1974, que tentou legitimar a instituição diante da opinião pública, buscando nova configuração pedagógica e política, no intuito de superar o analfabetismo no país. Porém, estigmatizado pelo ensino controlador e de baixa qualidade, o MOBREAL foi substituído em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar.

Assim, foram transferidos para a fundação Educar além dos funcionários do MOBREAL toda a estrutura burocrática, concepções e práticas políticas da instituição. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), coube a Educar a responsabilidade com o ensino supletivo, a educação de jovens e adultos, a formação de professores, do material didático, a supervisão e avaliação de atividades.

No entanto, subordinada a Secretaria do MEC, a fundação passou de instituição executora para órgão de fomento e apoio técnico às unidades federativas e organismos da sociedade civil. Então, no ano de 1990, o governo de Fernando Collor de Mello extinguiu a fundação Educar e transferiu a responsabilidade dos programas de alfabetização e pós alfabetização para os Municípios, ocasionando um aumento progressivo das matrículas dos

jovens e adultos no ensino básico na esfera municipal enquanto o Estado recebia os alunos do segundo segmento do ensino fundamental e médio.

Anterior ao processo de *impeachment*, o governo do Presidente Collor tentou movimentar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que substituiria a Fundação Educar, porém tão desacreditado quanto o governo que elaborou a proposta, o Programa foi abandonado logo no início do governo Itamar Franco.

### 3.3 A defesa por políticas de formação dos anos 1990

A década dos anos 1990 foi marcada pelo reflexo das políticas neoliberais que modificaram a estrutura de funcionamento do Estado em diversos países, inclusive o Brasil. A influência da política internacional, tendo como um dos seus representantes o Banco Mundial, buscava a deserção do Estado da esfera política, social e econômica, no intuito que funcionassem à sua semelhança. Nesse cenário, cresceu a disputa para manter um Estado que estabelecesse uma política gerencialista, com tendência ao mercado de consumo e que interviesse nos sistemas sociais do país, fruto da luta pela aquisição dos direitos sociais conquistados anteriormente, a saber, Saúde, Educação, Cultura, e outros.

Souza e Faria (2004, p. 2) descrevem esse cenário político da década dos anos 1990,

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, formou-se a idéia hegemônica de que o Estado - sobretudo nos países periféricos - deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos.

No contexto das políticas educativas no Brasil, nos anos 1990, observa-se a mobilização da sociedade organizada na luta para manter o lugar da EJA nos espaços de discussão política.

No plano legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, integra a EJA ao ensino básico, conforme a seção V, arts. 37 e 38, a seguir expresso. *Ipsis Litteris*:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996).

No entanto, percebe-se o antagonismo na concepção da EJA, a começar pelo art. 37 que parece apenas ter substituído a denominação “ensino supletivo” pela “educação de jovens e adultos”, pois o art. 38 propôs a manutenção dos cursos e exames supletivos, enfatizando o caráter compensatório, supletivo. Da mesma forma, a redução das idades para o ensino fundamental e médio representa uma incógnita, pois corrobora com a ideia da aceleração dos estudos para a certificação, “em detrimento dos processos pedagógicos”. RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 40).

Outro ponto relevante que a LDB de 1996 tratou, foi quanto à formação de professores, como podemos observar com base no art.62 da referida Lei. *Ipsis Litteris*:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL,1996).

Dessa forma, podemos observar o início da preocupação com uma formação específica para atuar no ensino do novo público que se formou, considerando a expansão da educação para todos.

Um marco na trajetória da EJA foi a Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, realizada por força das parcerias entre um organismo não governamental – Ação Educativa e o Ministério da Educação (MEC), que teve concluído a versão preliminar da proposta em junho de 1995 e após apreciação foi finalizada em julho de 1996. O objetivo desta proposta consistia em, “O objetivo deste trabalho é oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados” (RIBEIRO, 1999, p. 7).

Conforme a proposta, as orientações curriculares reportavam-se à “alfabetização e pós –alfabetização” dos jovens e adultos, porém, em sentido contrário a questão formação de professores, não há no documento referência sobre a necessidade de formação específica, ainda que tratasse da EJA e suas especificidades. (RIBEIRO, 1999).

No parecer CNE/CEB nº 11/2000, o relator Carlos Roberto J. Cury faz uma relevante alusão à formação continuada de professores para EJA (BRASIL, 2000b, p. 57):

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para 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 voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a reforma educacional, realizada em 1995, impôs redução no gasto público, inclusive no que diz respeito à Educação, alvo de descentralização dos recursos financeiros. As medidas que ocorreram durante a reforma, implicaram na permanência da EJA à margem das políticas públicas no cenário nacional.

Como instrumento da reforma, foi dada nova redação ao art. 60 da Constituição Federal de 1988, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB, um mecanismo de redistribuição dos recursos públicos federais, estaduais e municipais, para posterior compartilhamento entre Estados e Municípios proporcional a quantidade de matrículas no ensino fundamental de cada região. Esse novo arranjo provocou a redução da União com o ensino fundamental que contribuiu “[...] para manter as desigualdades da oferta e a baixa qualidade de ensino no sistema público” (RODRIGUEZ, 2001, p. 51).

Além disso, destacamos alguns dos resultados catastróficos do Fundef:

- a) sobrecarga de matrículas no Município, que não estava preparado financeira e administrativamente;
- b) aplicação inferior ao estipulado na lei dos recursos para o pagamento dos profissionais da educação;
- c) atrasos nesses pagamentos;
- d) não implantação do Plano de Cargos e Carreira;
- e) aplicação dos recursos em atividades alheias ao desenvolvimento do ensino;
- f) curso de capacitação de professores sem licitação;
- g) superfaturamento com transporte escolar;
- h) fraude na quantidade de alunos no Censo Escolar, entre outros (GUIMARAES, 2004).

Contudo, a distribuição dos recursos públicos, que resultou de forma desigual, para o ensino fundamental deixou sem assistência financeira a Educação infantil, o Ensino Médio e a Educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Desta feita, em análise as reflexões de Moura (2009), faz-se necessário ratificar a ausência de ações no campo das políticas públicas da EJA, sobretudo quanto à formação dos professores, questão invisível, considerada uma lacuna deixada pela lei, no final dos anos 1990.

No ano de 1998, por intermédio do MEC foi elaborada a Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos. Apesar da importância do documento referido na elaboração das propostas curriculares estaduais e municipais, a questão da formação docente não foi abordada.

Assim, somente no ano 2000, o Ministério da Educação, por meio do Parecer CNE CP009/2001, propôs as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Observa-se, com base no texto legal, a preocupação em pensar a formação docente, conforme apresenta o Parecer (BRASIL, 2002):

[...] destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Da mesma forma, no campo do currículo o MEC lançou a Proposta Curricular para o 2º Segmento do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries - destinada a subsidiar o trabalho desenvolvido nesse segmento. (BRASIL, 2002). Novamente, não consta política de formação do professor, embora o texto apresente um perfil do professor da EJA.

Nesse sentido, Moura (2009, p.57) sinaliza que as conquistas resultantes da legislação e das Diretrizes Curriculares, no âmbito da formação de professores, foi um incentivo à produção de projetos político-pedagógicos que atendessem a essa demanda. No entanto, as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de Programas da formação docente, foram elaboradas “[...] nos gabinetes com ações extemporâneas, passageiras e descontínuas [...]”, tais como os PCNs, lançados em 1999, que objetivaram a capacitação dos professores para utilizar a Proposta Curricular nos Municípios e do Projeto de Formação de Professores

(PROFA), entretanto, além de descontínuos, foram planejados sem a participação dos professores.

Assim, a necessidade de definir políticas efetivas de formação docente para educação de jovens e adultos passou a ser um desafio proclamado pelos educadores de toda a parte do país e amplamente divulgado e discutido nos Fóruns, Congressos, Assembleias e Encontros Nacionais, no sentido de deliberar e aprovar propostas para mudanças significativas na área de EJA.

Nesse contexto, mobilizados pela preocupação em construir Políticas Públicas que garantissem o desenvolvimento de ações em torno da formação docente da EJA, as instituições representantes da sociedade civil se organizaram e promoveram debates, que vêm acontecendo nos Fóruns regionais, e Encontros Nacionais. As propostas constituem-se em deliberações endereçadas aos órgãos da Educação e da Justiça.

Representa esse movimento a Associação Nacional de Formação de Professores - ANFOPE, que após muitas discussões, lançou uma proposta de formação de profissionais da Educação a qual integra o documento de elaboração das diretrizes para o curso de formação de professores. De acordo com a proposta:

É entendimento da ANFOPE que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. As exigências cada vez mais presentes no campo da formação de professores nos coloca também o desafio de repensar as estruturas atuais das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da formação e da identidade profissional de todos os profissionais da educação. (ANFOPE, 1998).

Dessa forma, a recomendação de uma base comum nacional permite a valorização dos profissionais da Educação, além de reforçar a importância da formação específica para professores da EJA.

Da mesma forma, as CONFINTEAs debateram de forma ampla as diretrizes e políticas globais em torno da educação de adultos. Conforme já mencionadas em outro momento, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), constituíram-se em importantes plataformas de debates e diálogos sobre o diagnóstico da EJA na esfera internacional.

Knoll (2012, p. 11) pontuam que as CONFINTEAs “[...] foram, de muitas formas, uma vitrine profissional para a educação de adultos [...]” e o objetivo “[...] foi a de serem vistas como sinais de saltos para adiante.”

Para Haddad e Di Pierro (2015, p. 01), “a agenda internacional vem gradativamente ganhando relevância nos últimos anos no Brasil” sendo que o conjunto de documentos redigidos durante as discussões e debates das conferências tem subsidiado as diretrizes para promover ações no campo da EJA.

Nesse sentido, remetemo-nos especificamente a V CONFINTEA, evento que alargou as concepções sobre a educação de adultos e deixou um amplo legado na história das Conferências Internacionais. Segundo Ireland (2012, p. 47),

A Conferência foi organizada em torno de quatro atividades principais: 1) discussões plenárias; 2) a adoção da “Declaração de Hamburgo” e da “Agenda para o Futuro”; 3) uma troca de experiências sobre o presente e futuro de aprendizagem de adultos no mundo, por meio de 33 sessões paralelas e 4) uma série de mesas redondas e painéis públicos.

Com a participação de 1.500 inscritos de 130 países, a V CONFINTEA, além de aprovar a “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997), documento expoente em referência a educação como direito humano, contou com as seguintes realizações: adotou a “Agenda para o futuro” com a inclusão da “Década Paulo Freire da Alfabetização”; reforçou a concepção da Educação de Adultos como direito de todos e deu destaque a diversidade cultural. Fizeram parte da agenda vários temas que ganharam destaque, são eles: cultura da paz, educação para a cidadania, educação de gênero, indígena, terceira idade, mulheres, educação para o trabalho, desenvolvimento sustentável (CONFINTEA, 1999).

No entendimento de Gadotti ([201?], p.03):

A Confintea V nos deixou muitas lições. Entre elas, podemos destacar as seguintes: a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social.

Igualmente, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos-ENEJA constituem relevantes instrumentos de ampla divulgação e deliberações em torno da educação

de adultos.

Certamente, os acordos, as metas e propostas estabelecidas nesses eventos representam papel importante na reivindicação de Políticas Públicas e quase sempre são reconhecidos como ferramenta eficaz de pressão política na busca pela garantia de direitos.

Contudo, o que se percebe, é a falta de vontade das instâncias governamentais para efetivar ações concretas em torno da EJA, principalmente a formação para o ensino da modalidade.

Soares (2006) concluiu que, embora a EJA ocupe lugar de destaque nas discussões e debates dos fóruns, as ações de formação do educador dessa modalidade ainda são tímidas e insuficientes para atender à demanda.

Considerando as ações voltadas para as políticas da formação de professor, os dados apresentados pelo INEP do ano de 2002 expuseram que das 519 instituições de Ensino Superior do curso de Pedagogia no Brasil, devidamente regulamentadas pelo MEC, apenas 9 oferecem habilitação em EJA (INEP, 2002).

Soares (2006) alerta que, no ano de 2005, houve um aumento ínfimo nas Instituições do curso de Pedagogia que ofertam EJA, a saber: das 612 instituições somente 15 tem a oferta da EJA.

Esse alerta nos serve de aviso para ampliar as discussões sobre as políticas de formação inicial do professor da EJA e indagar sobre a omissão das instituições públicas em torno deste objeto.

## **4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUA ATUAÇÃO NA EJA**

Esta seção trata de aspectos históricos da formação de professores dando-se destaque à formação em nível médio por meio das Escolas Normais e dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento para Magistério (CEFAMs) e da formação em nível Superior por meio do Curso de Pedagogia. Este recorte dado à temática tem sua justificativa ancorada na formação dos sujeitos da pesquisa com atuação na primeira etapa da EJA que equivale às primeiras séries do Ensino Fundamental.

A formação de professores que atuam nos primeiros anos escolares intensificou os debates a partir da revitalização das escolas normais e a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Com a reestruturação curricular das escolas normais, bem como os cursos de Pedagogia, a qual teve superada a questão relativa em nível de formação docente, elevando ao nível superior a formação para as séries iniciais, conforme aprovação na LDB(1996), surgiu, para os educadores, perspectivas no sentido de desenvolver políticas educacionais em torno da formação de professores, no Brasil (TANURI, 2000).

### **4.1 Formação de professores em nível médio**

A lei de 15 de outubro de 1827, que criou escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares do Império, é um documento problemático do ponto de vista da Educação como um direito à cidadania. Justifica-se tal afirmação, tendo em vista a seleção das professoras, que, segundo o art. 12 da referida lei, era realizada de forma pública, condicionada ao critério de “honestidade” da candidata, sob a aprovação e nomeação pela autoridade do Conselho à época. Além disso, o conteúdo de ensino da professora divergia em relação ao do professor, para este era amplo e inteiro, por exemplo, para as docentes, as instruções de aritmética limitavam-se ao ensino das quatro operações somente. No entanto, quanto ao ensino da disciplina de economia doméstica, para as professoras, não havia restrição (BRASIL, 1827).

D`Azevedo (1893, p. 148) analisa as primeiras escolas da seguinte forma, “Era então deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitâneas do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado”.

Outra questão relevante, evidenciada nas primeiras escolas no Brasil, foi a formação docente, caracterizada pelo o “ensino mútuo”, disposto no art. 5º da Lei de 1827. (BRASIL, 1827). Tanuri (2000, p. 63), aponta que esse era o método de preparação para os primeiros professores, a saber, básico, prático e desprovido de qualquer base teórica, sendo que mais tarde foi retomado por meio do estabelecimento dos “professores adjuntos”.

Ainda com relação a formação de professor, o art. 5º da Lei de 1827 (BRASIL, 1827) previa que “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados [...]”, o que evidencia o pouco interesse do governo no que se refere à preparação dos seus professores, uma realidade não muito distante dos atuais dias.

Assim, no Brasil, o estabelecimento das primeiras escolas normais ocorreu por iniciativa das Províncias em 1834. O modelo implantado foi o europeu com características coloniais objetivando consolidar ações direcionadas aos projetos políticos de interesse do governo. A escola sob o formato da Lei de 1827 (BRASIL, 1827) era composta por um diretor, que também exercia a função de professor, o método utilizado era o Lancasteriano, que tinha como característica ensinar a ler e escrever, as quatro operações, gramática, geometria, princípios do catolicismo além da Constituição Imperial e a história do Brasil.

As palavras de Villela (1992, p.28) representam muito bem o que foram as primeiras escolas normais no Brasil

[...] somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

Ademais, as escolas normais percorreram uma trajetória atribulada, condicionadas constantemente a processos de extinção, criação e alteração de conteúdos de disciplinas. Foram, segundo o Presidente de uma Província em 1876, “[...] plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (MOACYR, 1940, p. 239).

Tanuri (2000, p. 65) faz referência as deficiências didáticas, a falta de interesse pela profissão docente, a remuneração do Magistério pouco atrativa e “ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras.”, como causas pertinentes ao fracasso das escolas normais.

A partir da cooperação do Poder Central no ensino primário e secundário nas províncias, passaram a ocorrer mudanças modestas mas relevantes para o ensino nas escolas normais. Entre as mudanças destaca-se, o enriquecimento curricular e a abertura das escolas normais à mulher, em oposição aos mecanismos de exclusão do sexo feminino no que se referia ao currículo reduzido e diferenciado.

O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de Reforma do ensino primário e secundário, propôs por meio do Poder Central, a primeira escola normal pública que serviu de modelo para as escolas de formação de professores. A escola funcionava de três a quatro anos de estudo e a disciplina Pedagogia preparava os professores para o ensino (BRASIL, 1879).

Sobre a formação de professores, Tanuri (2000, p. 67) analisa que “A formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional”.

Conforme a autora, contribuiu para a redução dessa formação a pouca quantidade de estudos pedagógicos, ao final do Império, cabendo à República tentar preencher esse vazio com a efetivação da instituição responsável pela capacitação do Magistério.

A Constituição Republicana de 1891 transformou as antigas Províncias em Estados e reservou-lhes competência para o ensino primário e a escola normal, cabendo ao Governo Federal o ensino secundário e o Superior (BRASIL, 1891).

Nesse sentido, nos anos subsequentes, a escola normal se expandiu, e, decorrente das reformas realizadas pelos Estados, buscou ampliar “[...] o sistema de formação de docentes em proporções significativas [...]” no sentido de “[...] prover o ensino primário de pessoal habilitado (TANURI, 2000, p. 69).

Desse modo, segundo Fusari e Córtese (1989, p. 74), coube por muito tempo a formação do “professor primário” às escolas normais, “[...] durante mais de um século - 1834 a 1971- a Escola Normal cumpre o papel de formação do profissional de educação [...]”.

Esse cenário mudou a partir de 1971, quando a Escola Normal foi transformada em Habilitação ao Magistério por intermédio da Lei nº 5.692/1971 que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971).

A lei 5.692/1971 contemplou a escola normal e transformou em habilitação a profissionalização que era direcionada ao segundo grau. Tanuri (2000, p. 80) enfatiza que

Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

No entanto, a fragmentação do curso gerou severas críticas, e inúmeros trabalhos sobre a temática apontavam as seguintes denominações: “‘esvaziamento’, a ‘desmontagem’, a ‘desestruturação’, a ‘perda de identidade’ ou a ‘descaracterização’” (TANURI, 2000, p. 81).

O antigo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) projetou bem a HEM nesse período,

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (BRASIL, 1986, p. 25).

Para Tanuri (2000), as críticas direcionavam-se para as abordagens tais como teoria e prática, conteúdo e método, núcleo comum e parte profissionalizante, além dos problemas referentes à falta de adequação do docente ao curso, livros didáticos e a realização de estágio na disciplina Prática de Ensino.

Por fim, diante desse grave quadro das condições da formação docente e da quantidade baixa de matrículas da HEM, bem como o enorme descontentamento gerado pela desvalorização da profissão docente, o Ministério de Educação juntamente com as Secretarias Estaduais buscaram reverter a situação, promovendo o lançamento da proposta de criação, no ano de 1982, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que posteriormente em 1983 seriam implantados nos Estados (GODOY, 2000).

Segundo o documento do MEC/COES (apud FUSARI; CÓRTESE, 1989, p.76),

O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério é uma Escola Normal que continuará, em sua dimensão maior, cuidando da formação e da preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º grau. Não se trata evidentemente da criação de uma nova unidade escolar, mas do redimensionamento das escolas normais, nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e em sua área de abrangência. Uma escola assim concebida voltar-se-á, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, numa perspectiva de educação permanente, integrada à escola de 1º grau (1ª a 4ª séries), à pré-escola e à Instituição do Ensino Superior. Resguardando sua especialidade de formar profissionais do magistério, paralelamente, cuidará do apoio, da realização e disseminação de estudos, pesquisas e experimentos na área de educação formal e no âmbito das ações educacionais não sistematizadas.

No que se refere a uma análise mais detalhada da proposta do MEC, embora houvesse o aspecto positivo no sentido de buscar desenvolver ações no âmbito da formação de professores, os problemas pontuais da realidade educacional no país não foram privilegiados no projeto. Fusari e Córtese (1989, p.76) suscitam questões importantes peculiares da formação do professor das séries iniciais, objetivando avaliar a capacidade dos Centros para sanar lacunas, por exemplo, “[...] de formar e atualizar professores, promover a revisão curricular da Habilitação ao Magistério, promover atividades de extensão[...]”.

Godoy (2000, p. 241) avalia o CEFAM, de forma que, embora a evidência positiva na quantidade de atendimentos aos alunos, “[...] é preciso considerar que esta é uma realidade de apenas 15,97% dos alunos que frequentam o magistério”.

Portanto, observou-se que a maior parte dos professores era formada no magistério comum e não possuía atividades complementares desenvolvidas pelos CEFAMs.

Libâneo e Pimenta (1987, p. 1) explicitam que houve tentativa, por parte do MEC, de elaborar ações complementares com o fim de dar continuidade e fortalecer o CEFAM, conforme dispôs o Projeto ‘Habilitação ao Magistério: implementação de nova organização curricular’, desenvolvido com a parceria do CENAFOR, que previu:

a) proposta de reformulação curricular da Habilitação Magistério; b) conjunto de documentos que explicitassem a proposta curricular e subsidiassem as Secretarias Estaduais para a implantação da mesma; c) materiais técnico-pedagógicos para a orientação dos professores na implantação da proposta.

Contudo, com a extinção do CENAFOR, o projeto foi suspenso, sendo retomado sob a denominação de “Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação”, mediante a coordenação de José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta. O convênio realizado com a PUC/SP, “[...] resultou na produção de 25 livros didáticos para as disciplinas do núcleo comum do ensino de segundo grau e da Habilitação Magistério” (TANURI, 2000, p. 83).

Assim, outras medidas foram incorporadas aos cursos dos CEFAMs, no entanto não foram suficientes. Godoy (2000, p. 244) pontua que as mudanças ocorreram em “[...] questões não tão cruciais para a sobrevivência e consolidação do projeto[...]”.

Porém, tem-se que os esforços realizados no intuito de desenvolver melhores ações de formação de professores projetou a necessidade de ampliar questões relativas ao ensino docente. Ademais, essas ações receberam acréscimos por meio da reformulação do curso de Pedagogia, que devidamente instrumentado, passou a preparar professores das séries iniciais, a partir dos anos 1980.

## 4.2 Formação de professores em nível superior

A promulgação da Lei nº 9394/1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dispôs a formação do professor atuante da educação básica, em nível superior, conforme expresso no art. 62 (BRASIL, 1996). *In Verbis*:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Essa alteração representou um marco na história do curso de Pedagogia no Brasil e uma grande conquista para os educadores, severamente marcados pela percepção reducionista da Pedagogia, em razão da constituição de um currículo mínimo para o curso por meio do Parecer nº 251/1962 e a divisão da estrutura curricular em habilitações por intermédio do Parecer nº 252/1969, porém ainda restou lacunas no que se refere a formação de professores, objeto que não recebeu o alcance total da lei.

Cabe destacar que, desde 1939,<sup>28</sup> por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil. Sua criação deu-se no governo de Getúlio Vargas e integrava a Faculdade Nacional de Filosofia; o objetivo relacionava-se à formação de bacharéis e licenciados para o exercício educacional (SILVA, 2003).

Assim, a faculdade de Filosofia formava Bacharéis e Licenciados para diversas áreas. Utilizava-se o esquema “3+1”, de modo que o Bacharel era formado em três anos e após um ano de Didática recebia o diploma de Licenciado. Significava que o professor era Bacharel e, após cumprir os três anos e cursar Didática Geral e Especial, tornava-se Licenciado. A estrutura do curso de Pedagogia era composta da seguinte forma:

[...] no primeiro ano, as disciplinas seriam: Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; no segundo: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; no terceiro: Educação Comparada, Filosofia da Educação. Contudo, havia disciplinas que eram trabalhadas nos 3 anos, como é o caso da Psicologia Educacional, e disciplinas que eram abordadas nos dois últimos anos: História da Educação e Administração Escolar. (SILVA, 1999 apud RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p. 1).

---

<sup>28</sup> Vigência do Estado Novo sob as diretrizes universitárias de Gustavo Capanema, conhecido por sua ideologia direitista.

Para Brzezinski (1996, p. 44) essa organização curricular do curso de Pedagogia significava que “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados [...]” isso porque “[...] estudavam-se generalidades com conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia”.

A incerteza quanto ao curso foi mais agravada em decorrência do Decreto-Lei n.º1.190/1939, que dispôs no artigo 51, alínea “c”, a exigência do grau de Bacharel em Pedagogia para todos os ocupantes dos cargos de técnico em Educação, a partir de janeiro de 1943. Dessa forma, houve dúvida quanto ao campo de trabalho dos formandos, pois os Licenciados em Pedagogia eram professores habilitados ao ensino nas escolas normais, enquanto o Bacharel em Pedagogia, sem a formação em Didática, permanecia apenas como técnico na área da Educação (BRASIL, 1939).

Silva (2003, p. 64) discorre sobre a ausência de perspectiva do Pedagogo, uma vez que, devido à “referência sobre a sua destinação profissional, não se percebia, à época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional.”

Segundo Saviani (2008), a estrutura do currículo, seguindo o formato da lei n.º1.190/1939, seguiu até a aprovação da Lei 4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu, no art. 70, a perspectiva de mudança na organização curricular do curso de Pedagogia a ser fixado pelo o Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1961).

Assim, em atendimento ao pressuposto da primeira LDB, no ano de 1962, por meio do Parecer n.º 251/1962, o Conselho Federal de Educação, tendo como relator Valnir Chagas, fixou um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, com sete disciplinas a ser cumpridas pelo Bacharel. Segundo Ribeiro e Miranda (2009, p. 2),

[...] cinco obrigatórias Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, e duas opcionais entre: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Seria conferido o diploma de licenciado ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino.

Esse modelo sofreu duras críticas pelos educadores gerando muitas insatisfações. Brzezinski (1996, p. 56) ressalta a insatisfação docente. Nas palavras do autor, consideravam eles uma “camisa de força que uniformizava todos os currículos sem respeitar a diversidade do País”.

Diniz-Pereira (1999, p. 111) dispôs que,

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula.

Percebemos que o campo de trabalho do Bacharel e do Licenciado, mais uma vez, não ficou bem definido. Para os autores Ribeiro e Miranda (2009, p. 3), o curso de Pedagogia constituiu-se como formador do “técnico em Educação”, por meio do bacharelado, enquanto o licenciado passava a ser professor de “disciplinas pedagógicas”. Evidenciava-se a dificuldade de definir claramente o tipo de profissional egresso do curso.

A lei nº 5.540, 28 de novembro de 1968, que fixou “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média[...]” (BRASIL, 1968), retirou o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, o qual passou a ser oferecido pela Faculdade de Educação e regulamentado pelo o Parecer nº 252 de 11 de abril de 1969, do Conselho Federal de Educação, em anexo a Resolução CFE nº. 2/1969, também de autoria de Valnir Chagas.

Conforme o Parecer nº 252/1969, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso, o art. 2º, §3º dispôs que (BRASIL, 1969).

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º.

Para Michalovicz (2015, p. 139), após o Parecer nº 252/1969, o Curso de Pedagogia tinha a finalidade de formar o professor e o “especialista em educação”, devido a introdução das “[...] habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar [...]”, também a duração do curso foi alterada, sendo que passou a ter a Licenciatura plena e a curta.

Reforça o entendimento, Scheibe e Durlí (2011, p. 94), sobre o curso de Pedagogia, que, após os documentos do Conselho Federal de Educação, objetivava

[...] formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus. A preparação do professor primário em nível superior figurava como um ‘apêndice’ das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático institucional.

Conforme o Parecer nº 252/1969, observa-se outra alteração no curso, que aboliu o Bacharel, conferindo ao formando o grau de Licenciado; quanto à disciplina Didática, tornou-se obrigatória.

Os anos que seguiram foram marcados pelas discussões a respeito do perfil da formação do Pedagogo. Nesse sentido, Libâneo (2007, p.12) considera que o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 “[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores”.

Segundo Brzezinski (1996), as discussões, debates, estudos e pesquisas em relação as definições da função do pedagogo, bem como as dificuldades e incertezas diante da pressão exercida por meio das práticas abusivas das autoridades, fizeram parte da História da Educação, e estabeleceu maior abrangência quanto à formação de professores, em oposição ao sistema educacional imposto descompromissado com a sociedade.

Contudo, a estruturação do curso de Pedagogia estabelecida pelo Parecer nº 252/1969 permaneceu em vigor até a promulgação da Lei nº 9394/1996, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trouxe mudanças para a educação e aos profissionais da área.

Portanto, o art. 62 da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além de estabelecer o nível superior para a formação docente, não recepcionou as “habilitações” anteriores, de forma que o curso de Pedagogia não se limitou a formação do especialista de educação, conforme art. 64 (BRASIL, 1996),

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com isso, a LDB criou abertura para outros espaços direcionados à formação de professores do ensino básico, os Institutos Superiores de Educação, ISEs. A Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, regulamentou as IES (BRASIL,1999). *In Verbis*:

Art. 1º Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – (...)

O Parecer CES Nº 133/2001 faz uma melhor leitura dos dispositivos da Resolução CP nº 1/2001, conforme segue,

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99. (BRASIL, 2001b).

A ANFOPE (2002, p. 28) criticou os ISEs, como sendo espaços privilegiado para a formação de professores

O que se questiona é a descaracterização do Curso de Pedagogia enquanto licenciatura, tentando colocá-lo como um bacharelado, uma vez que a atual legislação determina que todos os professores para a Educação Básica sejam formados nos ISEs. Cabe-nos, portanto, ressaltar que, se o Curso Normal Superior também forma professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Curso de Pedagogia forma o pedagogo, profissional da Educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar também para além dessa docência em outros espaços e funções educativas.

Surgiram novas críticas a respeito da criação dos ISEs e as modalidades de formação de professores, regulamentados pela lei. Martelli e Manchope (2004, p. 14) defendem a ideia de que os Institutos Superiores de Educação resgataram “[...] a superada dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura[...]” e ainda foram responsáveis pelo “[...]o esvaziamento do curso de Pedagogia e a supressão da docência como sua base [...]”. Portanto, após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº9394/1996, foram regulamentados vários outros textos legais em relação ao curso de Pedagogia, até a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 que fixa as diretrizes curriculares para o curso (BRASIL, 2006).

Assim, considerando-se a análise dos textos legais, percebe-se a fragilidade na construção do processo formativo de professores, a começar pela incerteza da função dos profissionais da educação durante muitas etapas do desenvolvimento do curso ora referido.

Adiciona-se a essa questão, que, mesmo diante das inúmeras regulamentações na estrutura do curso de Pedagogia, não contemplamos alterações pontuais no que se refere a inovações no âmbito da formação para EJA, menos ainda podemos visualizar ações referentes a EJA no cárcere, o que resultou num grande vazio ainda a resolver.

Tem-se que grande parte dos professores que atua na EJA, para o sistema prisional, foram formados na configuração das habilitações que não tiveram abrangência das categorias e práticas da EJA. Embora a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) tenha suprimido o formato das habilitações, também não apresentou relevantes alterações capaz de proporcionar melhorias no desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas ao ensino da modalidade.

Cumpramos ressaltar que não retiramos a importância da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as posteriores regulamentações que modificaram a estrutura do curso, no entanto ainda há dilemas sobre as especificidades da Pedagogia que a legislação ainda não supriu, tendo como foco a formação de professores.

### **4.3 O professor da educação de jovens e adultos**

No atual cenário da sociedade pela qual integramos as rápidas transformações ocorridas por intermédio das novas tecnologias e mudanças na economia, afeta-se diretamente a escola, impondo mais um desafio à conquista de uma educação democrática.

É comum aos educadores, principalmente, a perplexidade diante da explosão de ideias, paradigmas e frágeis concepções resultado da quantidade de informação disseminada para a população em velocidade virtual que de uma forma indireta imprimem novos costumes, interferem na cultura, alteram hábitos e estabelecem relações sociais.

O avanço da tecnologia atrelada à Globalização incide significativamente no trabalho, favorecendo maior competição na busca pelas poucas vagas cada vez mais limitadas<sup>29</sup> porém acessível ao candidato dotado de conhecimento pouco específico, habilidades e práticas gerenciais, inovadores e empreendedores que atendam aos interesses da política de mercado e seus valores balizados no mérito, competência e eficiência.

Gadotti (2000, p. 06) tece comentários sobre as perspectivas da educação em relação às políticas neoliberais de mercado,

---

<sup>29</sup> Daí dizer-se em senso comum que a(s) atual(ais) geração(ões) é(são) imediatista(s).

A concepção teórica e as práticas desenvolvidas a partir do conceito de *Escola Cidadã* podem constituir-se numa alternativa viável, de um lado, ao projeto neoliberal de educação, amplamente hegemônico, baseado na ética do mercado, e, de outro lado, à teoria e à prática de uma educação burocrática, sustentada na "estadolatria" (Antonio Gramsci). É uma escola que busca fortalecer autonomamente o seu *projeto político-pedagógico*, relacionando-se dialeticamente não mecânica e subordinadamente com o mercado, o Estado e a sociedade. Ela visa formar o cidadão para controlar o mercado e o Estado, sendo, ao mesmo tempo, pública quanto ao seu destino isto é, para todos estatal quanto ao financiamento e democrática e comunitária quanto à sua gestão.

Durante o processo da *História* do Brasil, a partir do desenvolvimento econômico, alguns segmentos da sociedade detiveram a concentração de renda em seu poder e impuseram interesses alheios à sociedade civil. Dessa forma, o restrito acesso ao conhecimento e a informação, para os segmentos menos privilegiados da sociedade, propiciou o aumento das desigualdades sociais.

No contexto da Educação, a acelerada e crescente modernização, atrelada aos princípios do Neoliberalismo, sobrepôs ao Brasil o encargo de alfabetizar todos em um espaço de tempo definido pelos interesses do mercado externo, resultando em índices oficiais alarmantes de baixa escolaridade além da qualidade reduzida na educação da maior parte da população, reflexo das más políticas educacionais, sobretudo da formação docente de um público tão variado.

Os resultados das avaliações a que os alunos foram submetidos são desanimadores e só apresentaram a realidade da sala de aula, ou seja: os alunos sabem pouco a respeito dos conteúdos e não demonstram habilidade com o conhecimento sistematizado<sup>30</sup>.

Portanto, é urgente analisar as sérias dificuldades que a escola atravessa e reverter esse quadro desastroso da qualidade educacional no Brasil.

Tancredi (1998, p. 78) considera que, dentre alguns dos fatores que dificultam o processo evolutivo da escola, estão a “[...] a organização hierárquica e burocrática da escola [...]” bem como o “[...] o recrutamento, as condições de trabalho, a falta de perspectiva profissional, a formação e a prática pedagógica dos professores”. Nesse aspecto, a respeito da formação do professor, Gatti (2009, p. 176), refere que é um desafio tanto para as Políticas Públicas como “[...] um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam” e ainda adverte que desejar reverter o cenário de uma formação docente inadequada não levaria dias, nem meses, ocorreria em décadas.

---

<sup>30</sup> As pesquisas, inúmeras, expõem a fragilidade da escola pública, situando-as carentes de tudo.

Provavelmente, deve-se a trajetória histórica das instituições formadoras, que, embora sob o aparato de inúmeras leis, decretos, resoluções, pareceres e outros textos normativos, não alcançaram os verdadeiros anseios da sociedade representada nas lutas e movimentos de educadores, os quais não desanimaram em apresentar às autoridades governamentais os reais problemas da Educação brasileira.

Um estudo por amostragem realizado por Gatti e Nunes (2009, p. 196) com base nos currículos do curso de Pedagogia, indicou que as disciplinas relacionadas à formação específica pouco se preocupavam com expressões tipo “o que” e “como” ensinar.

Somado a isso, foi registrado um enorme vácuo com relação a disciplinas referentes ao aprofundamento nas modalidades educacionais, a saber, educação de jovens e adultos, educação infantil e educação especial.

Assim, percebemos com fundamento nos cursos de formação inicial que as questões em torno das especificidades da educação para todos, por exemplo, práticas pedagógicas, diversidade de público e material didático, com os quais a escola deve trabalhar, ainda são objetos com pouca abordagem durante a formação.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 259) apontam a necessidade de um posicionamento quanto à formação dos professores, diante das “inovações curriculares- interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclo de aprendizagem”, entre outras, as quais exigem dos professores novos saberes, nem sempre trabalhados durante o processo de formação.

No entanto, transformar as salas de aula em locais apropriados a desenvolver no aluno habilidades que lhe assegurem condições de enfrentar as exigências do mundo contemporâneo, em meio às mudanças no espaço cultural, científico e tecnológico, não é tarefa simples, ainda mais se formos discutir o efeito pouco atrativo que a docência exerce, no que se refere aos baixos salários, condições de trabalho, a falta de políticas de valorização do profissional, e outros.<sup>31</sup>

É complexo pensar que tipo de profissional seria mais adequado, considerando-se o atual universo escolar que se modifica tantas vezes em tão pouco espaço de tempo e exige do professor que utilize os seus conhecimentos adquiridos durante a sua formação, a fim de que brilhantemente atue na transformação do indivíduo, sem contudo, ofertar o apoio necessário exigente para esse trabalho.

---

<sup>31</sup> Ausência de bibliotecas, carência de laboratórios, condições geoarquitetônicas deficientes, inexistência de bom suporte eletrônico...

Nesse sentido, indagamos quais seriam as percepções a respeito da docência? Tancredi (1998, p. 179) questiona: “será uma arte, uma técnica, um compromisso político e ético?”

Certamente, formar-se professor não significa submeter-se a treinamento, pois dispomos a refletir que não é atributo da docência utilizar-se da função de técnico, o qual tem o compromisso de executar normas pré-estabelecidas. Embasamos nosso entendimento nas palavras de Marcelo (apud ALBERTO; TESCAROLO, 2009, p. 2401), [...] a recente, mas frutífera, linha de investigação sobre pensamentos do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas.

Os estudos sobre a formação de professores revela uma combinação da formação teórica com a prática. Libâneo e Pimenta (1999, p. 267) argumentam que “[...] é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida”.

Desse modo, as reformulações curriculares no campo da formação de professores objetivando o alcance de uma educação emancipadora, capaz de conscientizar além de instruir o indivíduo, são algo necessário, se quisermos preparar as novas gerações, considerando-se a realidade em que vivem (FREITAS, 2002).

Nesse sentido, refletir sobre os aspectos de valorização da educação de jovens e adultos no Brasil, modalidade de ensino que vem tomando espaço nos debates dos Fóruns Nacionais e Internacionais de Educação, nas últimas décadas, representa dar um importante passo na busca pela melhoria na educação pública.

Os anseios e as expectativas dos professores sobre uma formação pedagógica que possibilite resultado satisfatório no ensino aprendizagem ainda é um grande desafio para o professor da EJA. Da mesma forma, compartilha dessa reflexão o professor que atua no ambiente prisional, que lida diariamente com alunos atingidos pela impossibilitados de ir e vir e muitas vezes violados na sua dignidade humana.

Convém ressaltar que não corroboramos em defender o crime, mas torna-se pertinente incentivar o indivíduo que cometeu crimes examinar as causas que o levaram a essa prática delituosa, a fim de proporcionar-lhe a escolha de não mais estar em conflito com a lei. A Educação contribui nessa função transformadora, mas o educador precisa utilizar conhecimentos específicos para orientar esse público que está recluso em ambientes inadequados ao desenvolvimento de uma educação emancipatória.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação, recomenda-se “[...] que as políticas de educação em espaços de privação de liberdade orientem-se no desenvolvimento de toda a pessoa, levando em consideração os seus antecedentes de ordem social, econômica e cultural” (BRASIL, 2010a).

Nesse sentido, os professores da EJA que atuam nos ambientes prisionais devem apropriar-se de referências que auxiliem no preparo de suas atividades no cárcere. Faz-se necessário, avaliação periódica das práticas pedagógicas, no sentido de aperfeiçoar seu método e reforçar seus conhecimentos quanto ao demanda do público encarcerado. Da mesma forma, refletir sobre o papel desse educador na prisão importa considerar algumas questões, tais como o local do seu trabalho que impõe medo, a represália de familiares e amigos, elemento causador de dúvidas sobre os seus próprios limites para o ato de ensinar e até mesmo as indagações pessoais a respeito da real motivação do ensino na prisão.

Por outro lado, ensinar no cárcere é adquirir alguns conhecimentos que não estão prontamente estabelecidos nos livros didáticos do curso de formação, além de, se permitir ofertar outros novos saberes para um segmento da sociedade que teve pouco ou nenhum acesso aos livros didáticos de algum curso.

Avaliamos que é necessário questionar quem são os professores que ensinam nos ambientes de prisão, se estão comprometidos com a educação capaz de humanizar e reintegrar o indivíduo a sociedade, em parceria com o sistema penitenciário, cuja função é ressocializar, ou se estão apenas cumprindo carga horária e descomprometidos a buscar práticas pedagógicas específicas para a EJA na prisão.

Com fulcro no exposto, importa ressaltar que as propostas de formação de professores para o sistema prisional surgem mediante estudos, pesquisas, lutas e ações da sociedade civil organizada, que se apropriam das experiências docentes, no sentido de respaldar as justificativas em torno de melhorias no sistema educacional. Logo, é relevante que educadores e gestores prisionais possam pensar juntos questões inerente a educação nos presídios, a fim de alcançar uma educação que propicie a libertação do encarcerado e da sociedade, autora que legitima o encarceramento no Brasil.

## 5 PROFESSORES DE PESSOAS ENCARCERADAS: formação e desafios

Nesta seção tratamos da formação do professor que atua na educação de jovens e adultos e nos desafios enfrentados na ação pedagógica desenvolvida na unidade escolar localizada nas dependências da Penitenciária na cidade de São Luís sob o olhar dos próprios sujeitos pesquisados, a saber, os professores da EJA.

### 5.1 Caracterização do *locus* da pesquisa

Ao longo da História da Educação no Brasil, a escola ocupa lugar importante na vida da criança, do jovem e do adulto. Esse espaço quando democrático é capaz de promover a discussão das relações humanas e contribuir no processo de construção de identidades.

Para Gadotti (2008, p. 92),

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo.

Ribeiro (2004, p. 104) acrescenta que a escola “[...] é um *constructo* gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos[...]” completa que esse espaço assim definido gera inclusões e exclusões.

O contexto da escolarização no Brasil permite avaliar que a escola pública nem sempre foi para todos, sobretudo no que se refere aos segmentos mais pobres<sup>32</sup> da sociedade, restando aos órgãos governamentais reparar, ainda que tardia, o direito à Educação para os que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996).

No entanto, ainda que a História nos ofereça elementos para falar mal dessa instituição criada por indivíduos, e certamente já falamos muito mal, não é possível não perceber a escola como um lugar onde depositamos esperança, expectativas, sonhos. A escola<sup>33</sup> é para muitos um lugar onde passamos boa parte de nossas vidas, ao lado de professores, funcionários, colegas, trocamos ideias e experiências que guardamos na memória e compartilhamos ao longo do tempo.

---

<sup>32</sup> Há alguns anos jornais paulistas noticiavam o avanço da classe média nas vagas da escola pública.

<sup>33</sup> Não há que esquecer o surrado chavão: “A escola reproduz a sociedade”. Ou: A escola possui as funções sociais (classes), antropológica (cultura) e pedagógica (sistematização).

Certamente, nem sempre a escola dá certo. Às vezes não alcança êxito, mas está sempre tentando. Gadotti (2008, p. 94) aponta para um grande desafio que a instituição enfrenta nos dias atuais com a “generalização da informação”. O autor faz alusão às denominadas “sociedade do conhecimento”, no sentido de chamar a atenção para o ambiente fora da escola que também promove o aprendizado, dessa forma “[...] a escola, nesse novo contexto de impregnação do conhecimento, não pode ser mais um espaço, entre outros, de formação”, é necessário tonar-se “um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa” (GADOTTI, 2008, p. 95).

Nesse sentido, o I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, que aconteceu na cidade de São Paulo, em abril de 1998, deu destaque ao papel da escola na construção de uma sociedade democrática, conforme estabelecido no art. VII da Carta de São Paulo,

VII – Valorizar a escola pública e gratuita em todos os níveis como espaço e instrumento da organização das reflexões sobre as determinações naturais e sociais, de modo a qualificar as intervenções de todos nessas determinações, com vista à construção de sociedades solidárias, democráticas e justas. (ENCONTRO..., 1998, p. 116).

Em vista disso, esperamos que a escola do século XXI ofereça condições para os professores sentirem-se bem nesse ambiente, acolhidos, com a finalidade de que possam desejar construir seu projeto pedagógico a partir da reflexão da própria prática. Essa escola deve empenhar-se em promover a formação do professor, que faz parte da sua equipe, e entende-se que trabalha a favor da instituição.

As obras de Paulo Freire ganharam relevância não por força de quanto ele escreveu, mas o que ele escreveu. Referiu-se a insistência da ideia de que era necessário mudar tudo de lugar, não se conformar com a ordem pré-estabelecida das coisas quando compreendemos que poderia ter um resultado melhor. Ele foi capaz de “contaminar” diferentes pessoas, com diferentes percepções e de diferentes áreas do conhecimento, pois na verdade suas teorias tocavam o que há de mais profundo na alma humana, a esperança, o sonho. Por isso devemos seguir em frente, em continuidade às lutas vividas por tantos educadores que também tiveram esperança.

Igualmente, no Estado do Maranhão, o esforço coletivo de atores integrantes do sistema penitenciário maranhense, isto é, os professores, as assistentes sociais, o gestor e um recluso, resultou na criação da unidade escolar inaugurada na mesma data da Penitenciária. Segundo relatos locais, foi a primeira escola localizada dentro de uma Penitenciária no Brasil, caracterizada como uma escola de referência dentro do sistema penitenciário brasileiro.

Essa unidade escolar é fruto da esperança e do empenho das pessoas que atuaram no sistema penitenciário do Estado e que permitiram se envolver com a ressocialização dos privados de liberdade. A escola recebia alunos provenientes dos regimes fechado, semiaberto e aberto, a maior parte não teve escolaridade ou foi interrompida, no entanto alguns descobriram na Educação um caminho a seguir.

No que diz respeito aos esforços empreendidos para tornar possível a Educação no cárcere, rememoramos Freire (1987, p. 37), “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”.

A realização da visita à escola para coleta de dados do trabalho só foi possível após o procedimento padrão exigível do sistema penitenciário do Estado. O Complexo Penitenciário visitado abriga, em suas dependências, além da escola o total de (05) cinco unidades prisionais; a sede de Supervisão de Segurança Interna (SSI), as salas de uso restrito da Ordem dos Advogados do Brasil seção Maranhão (OAB/MA) e da Defensoria Pública Estadual, que se destinam ao atendimento dos internos além dos espaços com salas de vídeo conferência para uso do Tribunal de Justiça do Estado.

A entrada no Complexo Penitenciário foi realizada através da Portaria Unificada, um sistema de entrada com um único ponto de acesso às unidades prisionais onde é realizado um procedimento padrão que é aplicado para todos os visitantes, mesmo que tenham destinos diferentes, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Complexo Penitenciário, ano 2016



Fonte: Figura de domínio público (SEJAP, 2017)

A regulamentação da Portaria Unificada no sistema penitenciário do Estado do Maranhão foi realizada por intermédio da Portaria nº 819, de 17 de julho de 2017, que disciplina os procedimentos de acesso às unidades prisionais, a partir das principais regras gerais, conforme descreve o art.2º:

Art. 2º. Todas as pessoas – servidores, prestadores de serviço, visitantes de preso, entre outros -, sem limitação de idade, que necessitam adentrar o Complexo Penitenciário abrangido pela PU, serão revistadas e seus pertences inspecionados com o auxílio de equipamentos eletrônicos, nos termos desta Portaria. (MARANHÃO, 2017b, p. 57).

Após realizar o cadastro de visitantes na Portaria Unificada com entrega dos documentos pessoais e informação do destino da visita dentro do Complexo Penitenciário, foi realizado o “procedimento padrão”, que consistiu na revista por intermédio do portal de detector de metal, Raios X - esteira e *Body Scan* (Scanner corporal).

Quanto ao procedimento da revista íntima, no sistema penitenciário do Estado do Maranhão, houve a substituição pelo uso de aparelhos eletrônicos, seguindo a recomendação do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária- CNPCP, Resolução nº 05 de 28 de agosto de 2014, que veda o uso de “quaisquer forma de revista vexatória, desumana ou degradante” considerada violação da dignidade humana o “desnudamento parcial ou total, introdução de objetos nas cavidades corporais da pessoa revistada” e ainda “o uso de cães ou animais farejadores, ainda que treinados para esse fim” (BRASIL, 2014c, p. 26).

Assim, para a realização desta etapa da coleta de dados desta pesquisa, foi realizada a revista pessoal, conforme definida no art.1º § único da referida Resolução:

Art. 1º - A revista pessoal é a inspeção que se efetua, com fins de segurança, em todas as pessoas que pretendem ingressar em locais de privação de liberdade e que venham a ter contato direto ou indireto com pessoas privadas de liberdade ou com o interior do estabelecimento, devendo preservar a integridade física, psicológica e moral da pessoa revistada.

Parágrafo único - A revista pessoal deverá ocorrer mediante uso de equipamentos eletrônicos detectores de metais, aparelhos de raio-x, *scanner* corporal, dentre outras tecnologias e equipamentos de segurança capazes de identificar armas, explosivos, drogas ou outros objetos ilícitos, ou, excepcionalmente, de forma manual. (BRASIL, 2014c).

Destacamos que, embora a Resolução nº 05 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária vigore desde 2014, a realidade nas prisões brasileiras diverge da legislação, sendo que ainda faz parte da rotina prisional a realização da revista vexatória como medida de segurança posto que sejam em número reduzido as penitenciárias que utilizam

equipamentos eletrônicos, o que resulta na grave violação desse preceito constitucional. Assim, conclui Gomes (2014), “Lamenta-se que se tenha que regulamentar *exaustivamente* o assunto, para se pôr fim a uma prática medieval e cruel, que é puro exercício do estado de polícia (medidas administrativas de coerção direta)”.

Importa ressaltar, que durante a revista pessoal foram retidos pelos agentes de segurança o aparelho celular e dois dispositivos de mídia (*pen drive*) que seriam utilizados para armazenar informações da entrevista, sendo que, quanto ao último objeto (*pen drive*), obtivemos autorização do Chefe de Segurança Pública para entrar com o objeto após comprometimento verbal de que os itens retornariam após o uso para colher dados da pesquisa.

O uso do “procedimento padrão”, realizado na Portaria Unificada do Complexo Penitenciário, faz parte do pacote de medidas exigidas pelas instituições envolvidas com a segurança pública, ou seja: a Secretaria de Segurança Pública, o Ministério Público, a Vara de Execução Penal, objetivando melhorias para o sistema carcerário do Estado do Maranhão na prevenção de crimes dentro e fora dos muros da penitenciária no sentido de coibir ocorrências como a do ano de 2013 e 2014 que classificou as penitenciárias do Estado do Maranhão como as mais violentas do Brasil (SEJAP, 2017).

Seguindo, após o procedimento padrão de revista, foi permitido avançar no sentido de acesso para a escola. O percurso até a escola referida foi realizado a pé em uma distância de aproximadamente 322m do local da Portaria Unificada. Durante o trajeto foi possível visualizar internos fardados de roupa laranja, realizando diferentes trabalhos, como, por exemplo, a colocação de bloquetes de concreto no espaço comum da Penitenciária, a pintura do muro de uma unidade prisional, corte e poda de grama, a construção da calçada e limpeza, sempre com a inspeção de agentes prisionais fortemente armados que se mantinham a distância dos internos. Durante o trajeto tivemos que passar por duas portarias sempre comunicando o nosso destino, mas sem fazer a revista pessoal. Observamos que em todas as portarias encontramos agentes prisionais armados e uniformizados.

Ao chegar ao prédio da Penitenciária deparamo-nos com uma pequena recepção e foi-nos orientado seguir para uma das dependências, local onde funciona a escola. Esta possui uma entrada que dá acesso a uma grande mesa onde acontecem as reuniões pedagógicas, do lado direito há um banheiro, do lado esquerdo estão três salas de aula sendo que duas ainda estão com grades que separam o professor do aluno e uma sala que não possui grades, ao lado desta sala sem grades está localizada a sala do Diretor, um local pequeno, de pouca

iluminação, sem ventilação que acomoda além da mesa do Diretor a mesa da Coordenadora Pedagógica e uma mesa para o computador, o único de uso da escola.

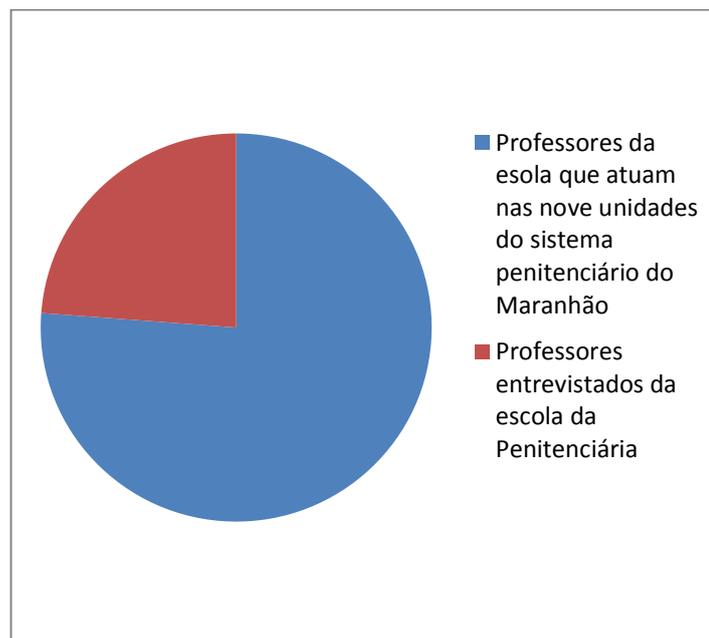
Chamou a nossa atenção as janelas das salas de aula que são fechadas e não há circulação de ar. Falta equipamento de ar condicionado em todas as salas inclusive na do Diretor. Há restrição na quantidade de materiais de uso pessoal para alunos além da dificuldade de autorizar equipamentos para a escola, tais como mesas, cadeiras, armários, dispositivos de mídia (*pen drives*).

Percebemos que nenhum dos professores tem acesso a aparelho celular, nem mesmo o Diretor.

No que se refere ao quadro docente, a escola possui trinta e um professores que atendem a dez unidades prisionais na cidade de São Luís no Estado do Maranhão. Esses professores militam da 1ª a 4ª etapa do Ensino Fundamental. Segundo o Diretor da escola são quarenta e uma salas de aula no sistema penitenciário atendendo nos três turnos, matutino, vespertino e noturno.

Desse modo, como já foi discorrido no trabalho, aplicamos a entrevista para o Diretor e o questionário para os nove professores da EJA que atuam na escola, correspondendo a 31% da nossa pesquisa, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Professores da EJA do sistema penitenciário do Maranhão, ano 2017



Fonte: Elaboração da própria autora

O processo de coleta e análise dos dados relativos ao campo empírico desta pesquisa deu-se em três momentos. O primeiro momento consistiu no levantamento de dados da instituição, quando tivemos acesso ao Plano Estadual de Educação nas Prisões (MARANHÃO, 2015), oferta da EJA no sistema penitenciário do Estado do Maranhão, e o quadro de professores que atuam na escola pesquisada, no segundo momento realizamos a entrevista e aplicamos os questionários. O terceiro momento foi para organização, sistematização e análise dos dados.

## 5.2 Perfil dos sujeitos pesquisados

Destacamos a seguir o perfil dos sujeitos entrevistados que compõem o quadro de professores que atuam na EJA da unidade escolar na Penitenciária, conforme apresentação na Tabela 2.

Tabela 2 – Perfil dos sujeitos pesquisados que compõe o quadro da escola, 2017

Função	Sexo		Graduação		Titulação		
	M	F	Licenciatura	Bacharelado	Especialização	Mestrado	Doutorado
Diretor	1	-	1	-	-	1	-
Professor	5	4	8	1	4	-	-

Fonte: Elaboração da própria autora.

De acordo com a Tabela 2 podemos observar que nove professores possuem Licenciatura, ou seja: a maior parte dos entrevistados apenas um possui bacharelado. Quanto ao nível de qualificação, dos dez sujeitos pesquisados, quatro são Especialistas e um possui o título do Mestre, totalizando cinco professores que possuem formação continuada, representando um percentual de 50% da pesquisa. Comenta-se que possuir apenas a Especialização é comum para aqueles que atuam no ensino fundamental, conforme podemos visualizar com base no resultado das entrevistas que expõe apenas um professor com o título de Mestre. O que chama atenção é que o número de docentes com formação continuada não é

suficiente, considerando-se que os outros cinco não participaram de nenhum tipo de formação. Esse perfil é algo a refletir, tendo em vista que o ensino no ambiente prisional requer formação qualificada somada a experiência profissional que lhe possibilita apropriar-se de conhecimentos para um bom desenvolvimento do ensino.

Gadotti (1993, p. 122) reforça esse entendimento ao analisar, de forma geral, a formação docente para o sistema prisional.

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em quase sua totalidade, não estão preparados para atuarem no campo específico dessa modalidade de ensino. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Na formação de professores não se tem observado uma preocupação referente ao campo específico da Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto observado nesse perfil está relacionado ao sexo dos entrevistados. Consta na pesquisa que seis dos sujeitos investigados identificaram-se pertencentes ao sexo masculino. Dessa forma, foi possível analisar que a maior parte dos professores que exerce a docência na escola pesquisada do sistema penitenciário maranhense é do sexo masculino.

A respeito desse item, em uma pesquisa intitulada *O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do Estado de São Paulo* da pesquisadora Menotti (2013, p. 68), do total de seis professores entrevistados que ensinam na prisão, todos responderam ser do sexo masculino.

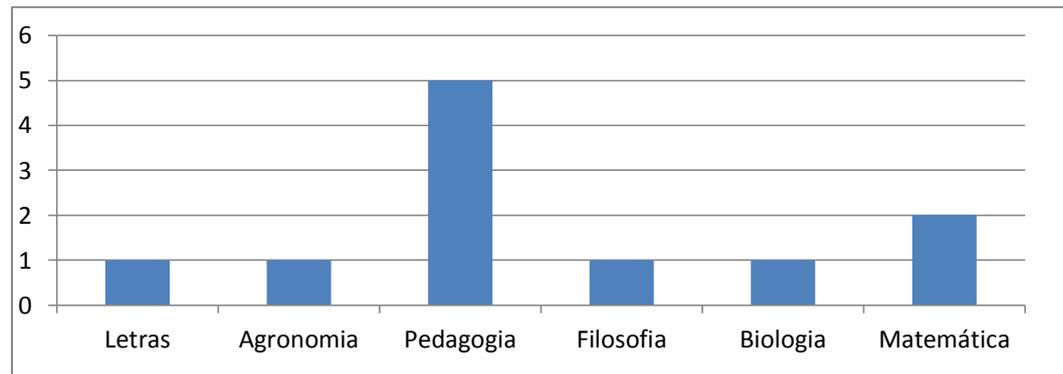
Entendemos que durante décadas a sociedade brasileira incutiu a ideia de que a docência era a profissão da mulher, no entanto, nesses últimos tempos temos observado pesquisas que dissociam a profissão educacional da categoria representada apenas pelas mulheres.

Amâncio (1989, p. 15) aponta ordem de natureza cultural para argumentar o vínculo da profissão docente à figura da mulher, para o autor a discriminação ocorreu devido a “[...] forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. Da mesma forma, Pincinato (2004) assevera que as dificuldades enfrentadas pelos homens no magistério na cidade de São Paulo foram devido à atribuição das características femininas à ocupação docente, a baixa remuneração e a falta de competência para desenvolver outras profissões eram considerações inerentes ao sexo feminino não ao masculino. Segundo o autor, “[...] tais representações se confrontam, deste modo, com o conjunto de atitudes geralmente atribuídas aos homens, como ser poderoso, corajoso e obter sucesso e reconhecimento” (PINCINATO, 2004, p. 7).

Entretanto, devido ao processo de regulamentação que o curso de formação de professores experimentou nessa última década, a insistência de segmentos da sociedade em formatar imagens vinculadas à docência está desarticulada. Tanto que prevalece o perfil masculino em determinadas profissões, anteriormente direcionadas à categoria feminina e vice-versa, como, por exemplo, no resultado desta pesquisa em que a maior parte dos entrevistados que atua na sala de aula é do sexo masculino.

A seguir, esboçamos a formação dos sujeitos entrevistados, conforme ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Formação escolar dos sujeitos entrevistados, 2017



Fonte: Elaboração da própria autora

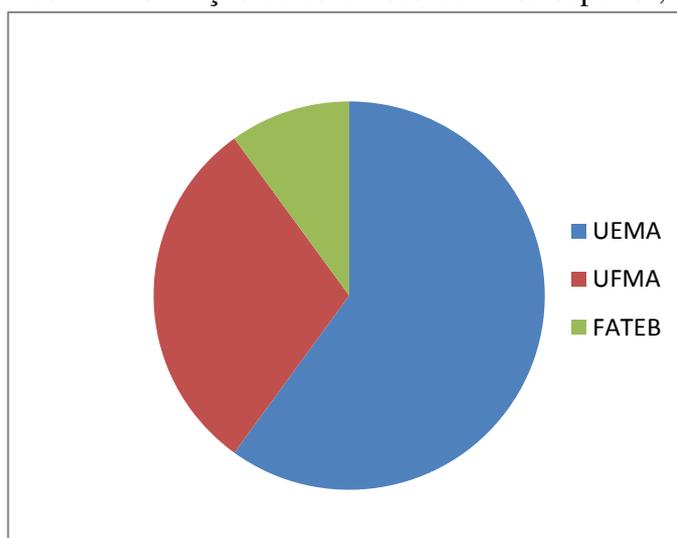
A pesquisa expõe que a maior parte dos sujeitos entrevistados é formado em Pedagogia, ou seja: 5 são Pedagogos, um em Letras, um em Agronomia, um em Filosofia, um em Biologia e um em Matemática. Isso caracteriza que 50% dos professores possuem uma formação teórica que permite melhor articulação no trabalho pedagógico o que contribui para o desenvolvimento da prática docente. Desse modo, embora já percorrido no trabalho, é importante lembrar a importância do curso de Pedagogia na história da formação de professores no Brasil, no que se refere à construção da identidade do Pedagogo e a abrangência de suas competências, por sua vez, no contexto prisional, necessário para o processo educativo nas séries iniciais dos alunos em detenção.

Saviani (2004, p. 123) chama atenção para a percepção reduzida, que se teve durante muito tempo da Pedagogia, concebida como “[...] uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino”.

Ribeiro (1999, p. 02) contribui no sentido de refletir sobre a formação teórica para o ensino da EJA, o que: “[...] implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns”.

Seguindo, quanto à instituição formadora, a pesquisa detectou que grande parte dos sujeitos cursou o ensino superior na rede pública, de forma que um entrevistado é proveniente da rede particular, enquanto os nove sujeitos da pesquisa são da rede pública e entre estes a maioria foi graduada pela Universidade Estadual do Maranhão, conforme aponta o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Instituição de conclusão do curso superior, 2017



Fonte: Elaboração da própria autora

Em síntese; os sujeitos entrevistados apresentam o seguinte perfil: nove são licenciados, sendo 50% Pedagogos; um é graduado; quatro são especialistas, um é Mestre; nove professores realizaram o ensino superior na rede pública, um na rede particular e seis são do sexo masculino.

### 5.3 Formação e desafios: percepções dos sujeitos

A educação nos espaços de privação de liberdade vai além do exercício de um direito previsto em lei. A escola desempenha um papel fundamental na vida do encarcerado, pois é um espaço de resgate da dignidade humana por meio da cidadania. Esta perspectiva de educação faz parte da percepção dos professores entrevistados.

## 5.4 Educar para ressocializar

Primeiramente, devemos retomar a questão de que a Educação, no contexto prisional, não deve ser compreendida como benefício, privilégio, favor ou recompensa. Ela é um direito fundamental inerente ao ser humano e está previsto na legislação nacional e internacional.

A partir do entendimento da Educação como um direito, é possível percebê-la além da ideia de estratégia política. Assim, a educação nos presídios deixará de ser proposta de gestão pública, condicionada a vontade das autoridades governamentais, e passará a ser tratada no sentido de direito previsto em lei.

Nos últimos anos é preocupante o crescimento da população carcerária no país. Considerando-se as situações visíveis em qualquer unidade prisional do Brasil: ausência de vagas; rara assistência jurídica, de saúde, de educação; violência urbana sob o comando de facções dos presídios, bem como ociosidade por parte dos encarcerados que acabam revoltando-se e provocando motins e rebeliões, na maioria das vezes apresentando um saldo negativo por conta dos assassinatos na prisão, não é demais afirmar que tratamos os encarcerados como animais selvagens enjaulados.

A proposta do Estado para promover Política Pública, na área da Educação, nos presídios é pouca, tendo em vista que a Educação é invisível como um direito social. Concorre com a Educação a oferta do trabalho na prisão, pois não é incomum ouvir dos gestores prisionais que o trabalho dignifica mais do que a educação.<sup>34</sup> Evidente que não nos cabe estabelecer padrão de valor entre a Educação e o Trabalho, porém, importa destacar que um não pode ser complemento do outro, a observar que ambos são direitos.

A educação no presídio não se resume em conter o ócio dos privados de liberdade, tão pouco oferecer mão de obra barata para o mercado ou reproduzir homens e mulheres religiosos, de comportamento exemplar. Julião (2007, p. 32) afirma que educar “[...] é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania”.

Para tanto, a EJA tem papel fundamental no alcance do desenvolvimento social, no sistema penitenciário.

Maeyer (2006, p. 22) esclarece que a Educação no presídio, “[...] é ferramenta democrática de progresso, não mercadoria [...]” e ainda que “[...] a educação deve ser aberta, multidisciplinar e contribuir para o desenvolvimento da comunidade.”

---

<sup>34</sup> Reflexo do imediatismo cultural das últimas gerações.

Da mesma forma, o professor da EJA nos presídios pode contribuir na construção desse processo de formação da cidadania. Ele poderá assumir como mediador na elaboração dos saberes para essa população. Nesse sentido, é necessário que o docente da EJA seja portador de uma concepção de educação e do desenvolvimento de práticas educativas que permitiam a emancipação desses aprisionados.

Contudo, ainda é grande o desafio da EJA no cenário da educação prisional no Brasil. Entre os desafios impostos a essa modalidade de ensino, trata-se no que diz respeito à oferta de Políticas Públicas capazes de atender de forma eficaz aos jovens e adultos que estão em situação de aprisionamento. O aspecto peculiar da prisão e o pouco incentivo na formação para os professores, que atuam no ambiente prisional, são obstáculos que devem ser superados para o alcance da verdadeira cidadania.

Quando questionamos sobre qual a concepção da EJA para os privados de liberdade, o Diretor afirmou que não via muita diferença e nos revelou um benefício específico para esse público que está encarcerado: estar à disposição da escola,

Não vejo muita diferença não, “da rede regular” não vejo muita diferença o que eu vejo em benefício é porque eles estão aqui a disposição da gente, a rotina...A escola pode criar a rotina de atendimento, de qualquer forma para os professores porque os alunos estão a todo o momento à disposição, esse grupo tá agora de manhã, agora é claro atendendo aquela especificidade de cada unidade que tem aquela questão de facções que não podem estar junto e etc, mas tirando isso você pode montar a rotina a qualquer momento. (Informação Verbal)<sup>35</sup>.

Prende a nossa atenção esse posicionamento do Diretor da escola quando afirma, conforme o relato, que não enxerga diferença da “rede regular” de ensino. Em nosso entendimento essa percepção contribui muito para não discriminar o aluno encarcerado, pois ao identificar as mesmas falhas na EJA da prisão significa que há preocupação em proporcionar um ensino diferenciado que não reproduza “o ensino da escola regular”. Outra questão que nos chamou a atenção é que existe a preocupação em identificar os indivíduos aprisionados como “alunos”. É perceptível nos professores, esse olhar cuidadoso intrínseco à docência que faz parte da construção de uma relação de respeito envolvendo professor/aluno. Inserido no contexto prisional, entendemos como um sentimento afetivo, amigável.

Por outro lado, enfatiza-se a questão da permanência desses alunos à disposição, pois há a incerteza que a qualquer momento eles possam não estar mais na escola em razão de soltura, transferência de unidade prisional ou infração administrativa temporária, conforme

---

<sup>35</sup> Informação concedida por o diretor da escola escola pesquisada. 6:01, 1ºáudio.

descrição do seu relato,

Aqui no caso da PP quem são os internos daqui? São aqueles que estão no regime semi-aberto você vai passando aí você está olhando eles soltos em várias atividades ou aqueles que não querem, ficam lá na celas deles mas é semi-aberto, então hoje eu tenho dez alunos amanhã eu poderia não ter nenhum porque já chegou o alvará dele de soltura ou então ele sofreu uma progressão no seu tempo e aí acaba indo pra o albergue que também tem uma outra característica, lá iniciamos como uma sala superlotada e já vai saindo porque vão recebendo alvará de soltura e assim por diante então para essas duas unidades a gente já tem que pensar melhor o atendimento não sei se nessa estrutura nessa rotina que nós temos seria o ideal eu pensaria na forma mais modular pra eles porque atenderia ao tempo deles ao tempo de permanência na unidade. (Informação verbal)<sup>36</sup>.

É característica da educação no presídio a ausência da perspectiva no contexto educacional, em razão da descontinuidade do ensino, pois os privados de liberdade estão provisoriamente em determinadas unidades prisionais e a ausência do “aluno” não se limita apenas às transferências por conta de progressão, do alvará e outros, conforme já discorrido, mas pelo motivo de morrerem muito cedo, considerando-se o ambiente prisional.

Quanto aos docentes, a concepção da EJA na prisão é caracterizada como uma oportunidade de retorno à sala de aula ou início da vida escolar, segundo seus comentários a seguir:

Dentro do sistema penitenciário ele não pode acabar a EJA tem que vir outros projetos agora uma pena que lá fora a gente vê que eu moro no bairro (X) tem uma escola que funciona à noite lá não é diferente daqui lá as turmas tão fechando e você vê são pessoas jovens que tão caindo nas drogas que futuramente vão ser nossos alunos aqui aí, pai não tem controle porque toda a estrutura é a família aí você vê também muitos professores não tem o comprometimento com o que faz o governo fica ausente e não oferece condições realmente como uma escola, com toda a estrutura funcionando, os professores quase não são capacitados.

(PROFESSORA C, 19:09, 3º áudio)

Oportunidade de ressocialização.(PROFESSOR D)

Oportunizar essas pessoas a voltarem ao estudo, usar esse tempo a algo que lhe condicione um cidadão do bem.(PROFESSOR, E)

Contribuir para o processo de ressocialização das PPL's (pessoas privadas de liberdade). (PROFESSORA F)

É um novo contexto, porém o professor tem a capacidade de ressocializar através da educação os privados de liberdade.(PROFESSOR H)

Fundamentado na LEP N° 7.210 na assistência educacional penso que seja possibilitar educação a todos (CF ARTS.205 e 208) que não tiveram oportunidade e os tribunais superiores entendem que a alfabetização é compulsória, possibilitando o prosseguimento nos estudos e a ressocialização dos presos que podem prosseguir quando soltos.” (PROFESSOR I)

Redimir para libertar.(PROFESSOR J). (Informação verbal)<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada (06:04, 1º áudio).

<sup>37</sup> Informação concedida pelos professores da escola pesquisada.

Entendemos não ser demais lembrar que o tempo de custódia do preso serve para que ele possa refletir as ações que cometeu quando inserido na sociedade, e um instrumento poderoso capaz de contribuir com essa atitude, é a Educação. Portanto, esse direito à educação deve estar bem compreendido pela sociedade civil e pelas autoridades para que juntos possam buscar métodos eficazes em prol de facilitar ações educativas nas prisões do Brasil, a começar, principalmente pela formação docente.

Dessa forma, analisamos de forma positiva esse comportamento por parte dos docentes ao trabalhar a EJA com a ressocialização do encarcerado. Assim, a Educação é tratada de forma a contribuir com a ressocialização do aprisionado. É, também, a oportunidade da sociedade poder mudar a sua concepção sobre este indivíduo, para que ele possa ser recebido como um sujeito capaz de se socializar, e ser um cidadão de bem.

Costa et al. (2010, p.3) comentam as reflexões para atuar com a EJA de pessoas em situação de aprisionamento,

[...] tal postura se faz mais que necessária para esses educadores que trabalham com esse público, pois precisam estar cientes de que é preciso lutar por uma educação emancipadora, e mais ainda, é importante destacar que a Educação sozinha não pode dar conta da realidade socioeconômica em que estão inseridos, uma vez que o problema não está localizado apenas na história individual de cada detento, mas na realidade do seu entorno social.

Freire (1996, p. 28) reforçou o entendimento de que o educador não poderia negar-se da faculdade de, durante a sua prática docente, desenvolver a “capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” Para o autor essas se tornariam as verdadeiras condições da aprendizagem, por sua vez, “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador [...].”

Ademais, Giroux (1997, p. 185) também comenta a postura do professor da EJA,

Precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.[...]. Promover de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Analisamos pertinentes dois relatos de docentes que avaliam a EJA do sistema prisional fundamental para mudança no comportamento do indivíduo:

Nós já tivemos um aluno aqui, eu encontrei esse senhor, já é um senhor formado e aí conversando, ele esteve detido ele era analfabeto então ele se alfabetizou aqui e hoje ele é formado, hoje ele é um homem formado, saiu daonde? Daqui. (PROFESSORA D ,02:40, 3º áudio.)

Tem agentes que tá aí, J., J. fez a prova aqui , administrativo, J. fez a prova aqui, ensino médio aqui nessa escola, essa escola tem uma história bonita é a única escola em termo de Brasil, dentro do sistema penitenciário que é do Estado nos outros Estados são o quê ? São Ongs que funcionam por dois anos três anos, é a única do Brasil, no Maranhão é a única.[...] são Ongs que funcionam três anos até os professores também é o contrato. (PROFESSOR C, 03:23, 3º áudio). (Informação verbal)<sup>38</sup>.

De certo, o que se observa na realidade desses alunos encarcerados é a percepção que eles possuem da escola. Para eles a experiência com a vida escolar não foi positiva, sendo que o espaço escolar, na maioria das vezes, representa um local de exclusão, vedado às pessoas que cometeram crimes.

A respeito desses alunos que viveram à margem da sociedade Souza e Vieira (2016, p.182) pontuam sobre qual é o papel do professor:

Outro ponto forte é a autoimagem negativa da maioria desses alunos, por suas experiências marcadas pela exclusão, das quais estudar para eles se remete a aquilo que não deu certo, afetando drasticamente sua autoestima. O professor tem um papel determinante na reconfiguração da imagem da escola e do ato de aprender, para esses alunos. Assim, ir à escola terá que se associar com a produção de conhecimento e não apenas a um processo de assimilação de conteúdos.

Reforça esse entendimento Barreto (2006, p. 19),

O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança.

Em seguida, indagamos aos sujeitos investigados sobre a concepção da Educação de Jovens e Adultos. O Diretor relatou que,

É uma clientela completamente diferente do “regular”, embora minha experiência com EJA seja EJA regular não tive ainda experiência com outra modalidade, extremamente também discriminado assim como nós temos aqui com o EJA prisional, o EJA para a rede, sempre foi uma dor de cabeça, um problema, sempre visto de uma forma, a parte, como se não fizesse, não fosse integrado também a rede isso é um defeito que a gente ao longo do tempo [...] O próprio acesso aos materiais era difícil tudo chegava para o regular mas na EJA era aquela precariedade [...] a questão das formações eram basicamente feitas diante das discussões entre a equipe dentro da escola era raras as formação que vinham por parte da secretaria de educação para esse público, esses profissionais que atendem essa modalidade. (Informação verbal)<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Informações concedidas pelos professores da escola pesquisada.

<sup>39</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada (diretor,01:40, 1º áudio)

### O Diretor também faz comentários sobre o turno da EJA:

[...]outro equívoco também que se criou, quando se falava EJA teria que ser obrigatoriamente à noite, não, à noite tem que ser para aquela clientela que tem uma outra atividade no diurno mas para aqueles que não tem teria que ser ofertado no diurno para eles porque há essa necessidade e nem o Estado nem o Município ainda não atentaram para esse detalhe.[...]

A EJA, a discriminação, ela começava a partir da própria gestão da postura dos gestores escolares porque quem era o público também do EJA noturno geralmente não eram aqueles senhoras e senhores que eram trabalhadores donos de casa e etc não, a maioria eram alunos repetentes do diurno e ele iria para o noturno como uma punição[...] Nós quando recebíamos esse aluno criticávamos muito para a gestão da escola, isso não pode acontecer embora ele esteja com déficit de aprendizagem isso tá mostrando para escola que há um problema e a escola ela tem que responder a esse problema, como, criando um mecanismo pra corrigir essa distorção dele, da idade na série para que possa encaminhá-lo para série subsequente mas não colocá-lo a noite como uma punição, “ah tu tá ficando reprovado tu vai pra noite”, era essa a fala dos gestores na época.(DIRETOR,03:27, 1ºáudio). (Informação verbal)<sup>40</sup>.

Como é possível observar, o Diretor enfatizou a discriminação que o público da EJA sofre, alertando sobre a responsabilidade do Poder Público que não supre as carências dessa modalidade, principalmente quando se refere ao ensino noturno, que, segundo o Diretor, é o adequado para alunos repetentes. Ao mesmo tempo é destacado que os encarcerados também sofrem como vítimas das mesmas condições de discriminação chegando a denominar de “dor de cabeça” a EJA para a rede regular.

Os professores se posicionaram da seguinte forma em relação à sua concepção sobre a EJA,

A EJA está para beneficiar o aluno e são aqueles alunos que estão fora da sala de aula que antigamente era só aquela questão que estava fora da sala de aula hoje em dia ele abrange até a questão do trabalho, é questão de oportunidade, a questão de oportunidade de você retornar pra vida escolar porque se você hoje em dia não tem um estudo, e você não tem uns programas desse para acompanhar é difícil você conseguir alguma coisa no mercado de trabalho e pra sua própria subsistência na questão da sua cidadania uma questão de conhecimento científico. (PROFESSOR B, 18:49, 2ºáudio)

Ela vai oportunizar aos alunos, às pessoas que não quiseram ou não puderam estudar ainda poder ter essa oportunidade pra aqueles que não tiveram condições de estudar. É uma oportunidade.(PROFESSORA C, 23:03, 2º áudio)

Oportunidade para voltar a estudar.(PROFESSOR D)

Dá a oportunidade às pessoas que não tiveram condição e ou não despertaram para o valor à Educação. (PROFESSORA E)

Oportunidade a quem a vida deu caminhos diferentes. (PROFESSORA F)

Educa pessoas oportunizando crescimento pessoal e profissional.(PROFESSOR G)

Devemos ser capazes de adaptarmos os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos por área do conhecimento, portanto é muito bom trabalhar com EJA (PROFESSOR H)

<sup>40</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada.

Modalidade com métodos adequados didaticamente para o processo de ensino-aprendizagem com pessoas com mais experiência de vida. (PROFESSOR I) Reeducando gerações. (PROFESSOR J). (Informação verbal)<sup>41</sup>.

Podemos observar que os docentes percebem a EJA como “oportunidade” de retorno a vida escolar e argumentam sobre a importância para um lugar no mercado de trabalho. Consideramos esse posicionamento reflexo da falta de ampliação da discussão da EJA no ambiente regional. A EJA alcançou uma abrangência no cenário internacional desde o século passado, porém são tímidos os movimentos de mobilização dos educadores, educandos, pesquisadores e gestores, no sentido de exigir ações concretas para ampliação das discussões da EJA, considerando-se que na prática os professores não possuem formação adequada para lidar com esse público tão diversificado. Conforme já foi discorrido nesta pesquisa, a EJA não é uma segunda chance, não é uma educação complementar, um ensino supletivo, compensatório ou um favor, uma caridade para os mais pobres. Essas denominações distorcem o sentido da EJA como educação ao longo da vida e não condiz com o século atual em que vivemos a disponibilidade dos direitos sociais para o pleno exercício da cidadania.

Santos (2010, p. 172) defende a necessidade de se perceber a EJA como modalidade carente de especialidades para atender a enorme demanda,

[...] cada vez mais a perspectiva da EPJA [Educação de Pessoas Jovens e Adultas], no contexto brasileiro e a necessidade de profissionais formados com conhecimentos específicos para atuar em diferentes contextos e processos de escolarização, tanto em âmbito formal quanto não-formal.

Foi questionado ao Diretor a respeito dos professores que atuam na EJA, qual a vinculação profissional desses docentes, se pertencem ao quadro da Secretaria de Segurança Pública ou da Secretaria de Educação,

[...] são professores da rede estadual, então alguns deles atuam apenas no sistema, pertencem apenas aqui a nossa escola mas tem outros que não, trabalham aqui e em outras escolas regulares que também trabalham com a EJA [...] temos até professores que trabalham nas duas né, no sistema prisional e também de menores infratores [...] embora ela não seja de jurisprudência nossa, os menores infratores é de responsabilidade da SUPEJA, que é um setor do Estado [...] o (\*)<sup>42</sup> atende apenas o sistema prisional. (Informação verbal)<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Informações concedidas pelos professores da escola pesquisada.

<sup>42</sup> (\*) o nome da escola foi omitido.

<sup>43</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada. (DIRETOR, 12:16, 1º áudio)

Segundo o entrevistado, os professores são da rede estadual do Estado do Maranhão, atuam nas escolas regulares, nas unidades prisionais e no sistema de menores infratores, este último é de competência da Secretaria de Educação, por meio da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA). É importante enfatizar que os docentes da EJA, que atuam na escola, não pertencem ao quadro funcional da Secretaria de Segurança Pública, mas exercem suas atividades em local diverso da sala de aula regular, a saber, nas dependências da Penitenciária, sendo que são expostos a insalubridade e periculosidade, questão está suscitada por um professor, a qual destacamos aqui,

Poderia ser criado a categoria de professores do sistema prisional, no nosso caso nós já estamos aqui...eu estou treze anos, tem uns que estão onze, vinte e tal que a gente realmente fizesse parte do quadro, porque são duas secretarias e que essas secretarias não se entendem aí a gente fica no fogo cruzado então alguns benefícios nós perdemos aqui nós recebemos risco de vida mas não ganhamos insalubridade eu estou com 13 vai fazer 13 anos que está na justiça parou lá na mão do médico lá no setor e de lá ninguém sabe pra onde ele vai, então são essas situações que a gente fica , tá entendendo, reivindicando, sempre reivindicando. (Informação verbal)<sup>44</sup>.

Essa realidade dos professores no sistema penitenciário, considerando-se o trabalho em local insalubre, confirma a percepção de Vieira (2008, p. 06) ao projetar a satisfação desse docente evidenciando que há “um investimento pessoal do profissional de ensino que atua nas escolas prisionais”, diante da visível discriminação que esse profissional sofre por não ter o mesmo tratamento ofertado aos servidores que trabalham no ambiente prisional. Embora a Resolução nº 3 de 11 de março de 2009, já citada em outro momento, tenha regulamentado no art. 9º, § 1º, que os professores atuantes nos estabelecimentos penais sejam pertencentes ao quadro da Secretaria de Educação, selecionados por concurso público, e recebam remuneração acrescida de vantagens condizente as especificidades do cargo, alguns gestores governamentais não atendem ao preceito legal, manifestando total ausência de respeito ao trabalhador do sistema penitenciário. (BRASIL, 2009a)

### **5.5 Formação continuada e as dificuldades no trabalho pedagógico**

Conforme apresentado na seção 3 deste trabalho a importância da formação de professores para atuar na EJA foi realçado no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no entanto, a formação docente ainda enfrenta um grande desafio, considerando-se a pouca demanda de especializações que contemplem questões relacionadas a modalidade,

---

<sup>44</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (21:23, 2º áudio).

bem como a falta de preocupação em inserir as discussões sobre a EJA nas reuniões de planejamento da escola, conforme lembram Jardimino e Araújo (2014).

Compreendemos que os alunos da EJA pertencem a um grupo heterogêneo, e isto dificulta o trabalho docente, sendo que a diversidade exige esforços no desenvolvimento de estratégias que alcancem esses sujeitos. Logo, o desafio alcança maior amplitude no que se refere aos alunos do cárcere.

Neste momento, passamos à análise sobre a formação dos professores, considerando-se o olhar do Diretor e dos professores, sujeitos da pesquisa.

Assim, ao ser inquirido se os professores da EJA, que trabalham na escola pesquisada, possuem formação continuada específica para o sistema prisional, o Diretor relatou que, embora todos sejam licenciados ele desconhecia qualquer especialização na EJA com encarcerados, afirmando que os docentes têm experiência na EJA mas não uma formação específica para o sistema prisional, conforme registro a seguir,

Todos são formados, têm nível superior, são licenciaturas, todos com licenciatura, específico na educação de jovens e adultos não, eles tem experiência na educação de jovens e adultos porque são professores da rede estadual, então alguns deles atuam apenas no sistema, pertencem apenas aqui a nossa escola mas tem outros que não, trabalham aqui e em outras escolas regulares que também trabalham com a EJA. (Informação verbal)<sup>45</sup>.

Ainda segundo a formação continuada o Diretor da escola afirma que,

Tem alguns que já procuraram especialização, algumas instituições aí ofertam, agora mesmo nós publicamos no nosso grupo, uma pós que está acontecendo no Amapá específico para a educação do sistema prisional, à distância, em EAD, está aberta, vai abrir, aliás, desculpa, só saiu o edital as inscrições irão abrir dia nove e vai até o dia dezesseis de outubro. (Informação verbal)<sup>46</sup>.

Devido à possibilidade de intervenção durante a entrevista semiestruturada, tivemos a liberdade de questionar o Diretor, na sua concepção, se o Estado do Maranhão não poderia proporcionar essa formação para os docentes que atuam no sistema prisional, considerando que instituições públicas e autoridades competentes já apontaram a extrema periculosidade e o alto índice de homicídios e fugas, pelo o qual passou o sistema Penitenciário onde estivemos realizando a pesquisa, nesses últimos anos, o qual inclusive já foi destaque nos noticiários nacional e internacional. Tivemos como resposta,

---

<sup>45</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada (11:42, 1º áudio)

<sup>46</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada (14:20, 1º áudio)

Poderia, poderia até porque tem plataforma própria, o Maranhão tem a plataforma da Uema net tem a da própria Sectil que é a secretaria de ciência e tecnologia é questão de estruturar... Também quando eu levei essa proposta para Uema net eu levei nessa perspectiva não só de trazer para os alunos mas para também os professores porque ela também ficou interessada porque trabalhar com esses dois públicos para eles é novidade , seria novidade tanto os internos quanto os professores também. (Informação verbal)<sup>47</sup>.

Para o professor trabalhar no sistema prisional é necessário haver uma preparação específica, aprimoramento de conhecimentos e métodos que o auxiliem no trato das dificuldades peculiares ao sistema penitenciário. O docente que ensina na prisão deve ter consciência de que a Educação vai além do ato de transmitir informações; deve-se buscar educar de forma a humanizar, fazer o aluno pensar sobre suas escolhas, seus atos, para que possa contribuir na reversão do quadro social que lhe assistiu e retornar a sociedade como um cidadão.

Educar na prisão é difícil, pois é necessário comprometer-se com a Educação, considerando-se o espaço da prisão e o seu público. Porém, nem sempre há motivação docente<sup>48</sup> para buscar novas didáticas específicas que possibilitem o desenvolvimento da educação emancipadora para esses alunos.

De acordo com Rodrigues (1999, p. 157):

[...] uma pessoa com autoestima abalada pode se convencer de que não merece uma educação de bom nível, trabalhos decentes, moradias idem, além de um perverso e difuso sentimento de inferioridade, que se acompanhado por sentimentos de culpa, pode levá-la a uma situação de desamparo e sofrimento.

No entanto, no decorrer desta pesquisa com os professores da EJA, é possível vislumbrar um cenário diferente no que diz respeito ao compromisso de desenvolver uma educação diferenciada no presídio. De acordo com o Diretor entrevistado, os docentes buscam sozinhos a formação continuada e não se acomodam com as dificuldades que o sistema prisional apresenta como a falta de políticas curriculares por parte das instituições públicas que deveriam oferecer o apoio técnico necessário a esses docentes.

Segundo o relato dos sujeitos entrevistados, alguns professores se reuniram e decidiram realizar uma especialização *Lato Sensu* em Sistema Prisional, Medidas Socioeducativas e Direitos Humanos em uma instituição privada, no ano de 2007. De acordo com um dos professores foi o próprio grupo de docentes que elaborou a proposta do curso de

<sup>47</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada (11:12, 1º áudio).

<sup>48</sup> Cumpre, a bem da verdade, reconhecer-se ser a maioria dos docentes (escolas pública e particular) oriunda da classe média baixa.

Pós-Graduação e o encaminhou à instituição de ensino. No entanto, ao examinar a Ementa da Especialização, chegamos à conclusão de que o curso não foi direcionado ao público docente. Observou-se que o conteúdo do curso deixou de oferecer elementos fundamentais que poderiam contribuir para o desenvolvimento da prática educativa. Percebe-se que o curso está direcionado para os profissionais que atuam no sistema prisional, objetivando integrar o aluno no contexto do sistema público de segurança. A formação para o professor atuar nesse ambiente prisional não foi contemplada.

Segundo o relato dos professores essa Especialização só foi oferecida uma vez e houve muitas complicações para finalizar o curso, a exemplo da carência de professores capacitados para algumas disciplinas, o que provocou o abandono de muitos alunos. A ementa da Especialização *Lato-Sensu* em Medidas Prisionais, Medidas Socioeducativas e Direitos Humanos, está no anexo 1 desta pesquisa, para conhecimento.

Outro expediente pedagógico-didático pelos professores foi a elaboração de um projeto encaminhado à escola de gestão penitenciária, de acordo com o relato do professor participante da nossa pesquisa, que na época ocupava um cargo público na Escola de Gestão Penitenciária da Secretaria de Administração Penitenciária:

[...] foi o seguinte, esse curso foi para todos os profissionais do sistema que fizeram a inscrição na escola de gestão quando...eu que fiz o projeto, eu tenho inclusive , isso foi para todos os que queriam não foi específico para professor, para diretor de presídio ,para agente penitenciário não , foi para quem se inscreveu, entendeu, eu era assessor pedagógico da escola de gestão penitenciária [...]Foi a escola de gestão que ofertou mas pra quem fez sua inscrição, muita gente fez , a maioria dos diretores de presídio fizeram. (Informação verbal)<sup>49</sup>.

O relato ora citado é ratificado por intermédio dos docentes que informam a realização do curso de gestão para a prisão, ensejado pela Secretaria de Administração Penitenciária, de pequena duração para profissionais do sistema penitenciário, “Específico não. Houve gestão para a prisão para novos contratados, específico para professores não” (PROFESSOR D). “Sim. Parceria Supeja SEAP em curto período” (PROFESSORA E). (Informação verbal)<sup>50</sup>.

Outros professores destacaram que, quanto à oferta da formação específica para o sistema prisional, acontecem as discussões realizadas durante o planejamento na própria escola e houve uma oferta por uma instituição particular, citado anteriormente.

---

<sup>49</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada.

<sup>50</sup> Informações concedidas pelos professores da escola pesquisada.

Realizada pelo planejamento na escola, realizada pelos Especialistas em Educação. Pós- graduação ofertada pelo IESF.(PROFESSORA F)  
 Sim no planejamento. (PROFESSORA G)  
 Sim, o sistema prisional e a educação privada. Um ano e meio. (PROFESSOR H).  
 (Informação verbal)<sup>51</sup>.

Mais uma vez é possível perceber que, quanto à formação específica para o sistema prisional, não houve oferta de nenhuma das secretarias, seja pela Secretaria de Educação ou pela Secretaria de Segurança Pública, conforme extraímos das informações dos professores ao questionar sobre a oferta de formação continuada, que agora destacamos: “Nunca, jamais em tempo algum.” (PROFESSOR I). “Não, sentimos que deveria haver antes de sermos designados. (PROFESSOR J)” (Informação verbal)<sup>52</sup>.

Sobre a formação docente, indagamos aos entrevistados como foi ensinar no ambiente prisional sem a experiência da prisão. Conforme os relatos, foi possível observar a necessidade urgente de sanar esta omissão, segundo destacamos a seguir:

Logo no começo foi assim muito complicado pra mim eu não conhecia foi uma experiência, mas antes de eu chegar até aqui eu passei duas semanas indo pra secretaria de justiça pegando algumas orientações , e que hoje em dia eu vejo que tem pessoas que vem trabalhar no sistema prisional não passam por uma formação não tem nenhum curso pela escola de gestão que é o órgão principal para fazer uma formação dessas pessoas pra vim trabalhar , então a gente vem a aprender é aqui na prática aí você tem que se policiar porque aqui dentro do sistema prisional constantemente a gente tem que tá se reeducando porque tem muitas vezes o próprio interno não tem o conhecimento científico mas tem o conhecimento do dia a dia. (Informação verbal)<sup>53</sup>.

Desafio muito grande [...] recebi uma proposta de trabalhar num colégio militar bombeiro e eu recebi uma proposta no final de semana e eu fiquei pensando assim no primeiro momento eu fiquei assim alegre, não senti medo, porque muitas pessoas perguntam “você não tem medo?”, nunca tive essa sensação de medo eu nunca vim pra cá pra trabalhar com medo e se eu tivesse tido talvez eu não tivesse aceitado então assim uma opinião minha diferente por eu ser cristã, evangélica também tudo isso eu pensei e também não só dentro da minha disciplina mas eu relevei também alcançá-los de uma outra maneira através da palavra de deus[...] É gratificante o aluno assinar o nome pra mim[...] pra mim foi dez eu gosto muito de trabalhar no sistema estou aqui há onze anos e quero sair daqui aposentada. (Informação verbal)<sup>54</sup>.

É um aspecto preocupante que os professores da educação de jovens e adultos que atuam no sistema penitenciário do Estado do Maranhão não tenham o aporte teórico necessário para o exercício de suas atividades. Lembramos o tamanho do desafio que esses

<sup>51</sup> Informações concedidas pelos professores da escola pesquisada.

<sup>52</sup> Informações concedidas pelos professores da escola pesquisada.

<sup>53</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (04:27, 2º áudio).

<sup>54</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (05:23, 2º áudio).

professores assumem consoante a ausência de uma base teórica-metodológica<sup>55</sup> que auxilie na compreensão das especificidades da EJA dentro do sistema carcerário.

Este quadro ainda sofre um agravante quando as instituições, que, em tese, deveriam ter o compromisso com a formação continuada se eximem desta responsabilidade e não o fazem ou quando fazem é de forma precária, ineficiente. Além disso, as Secretarias competentes não manifestam apoio, nem se sensibilizam com a realidade por que passam os docentes dos seus respectivos quadros que buscam utilizando dos seus próprios recursos financeiros diminuir o déficit de formação adequada para o sistema prisional.

Este abandono das duas Instituições é apontado pelo Diretor e o destacamos aqui na sua fala, “É mais é a questão de relacionamento entre as esferas SEDUC enquanto a responsável pela legalidade do ensino e a SEAP responsável pelas condições físicas de trabalho para os profissionais então essa relação ela precisa ser melhorada” (Informação verbal)<sup>56</sup>.

Da mesma forma, novamente os dois órgãos, a saber, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública são citados na questão do abandono. Avaliamos que o diálogo entre as instituições ou está prejudicado ou tem sido uma demanda menor.

A interlocução entre membros de duas Secretarias diferentes é um potente instrumento na estratégia de promover uma boa gestão. Assim, a articulação intersetorial é fundamental para fortalecer uma equipe tornando-a mais homogênea, de forma que, mais integradas, sob o mesmo olhar, promove a ampliação da compreensão do trabalho articulado para desenvolver uma política pública.

Junqueira (2004, p. 26) enriquece a pesquisa quando comenta a importância da gestão intersetorial nas Políticas sociais,

A intersetorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços, para garantir um acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses. Essa forma de atuar é nova, por isso deve acarretar mudanças nas práticas e na cultura das organizações gestoras das políticas sociais.

Chama a nossa atenção o relato do professor que inclusive tece comentários direcionados ao nosso trabalho. Ressalta que esse professor atua no sistema prisional há treze anos e questiona a respeito dos sujeitos, que de alguma forma se interessam pela prisão, mas

---

<sup>55</sup> Aduzamos o alibi de livros caros, gastos extra, remédio etc.

<sup>56</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada (15:45, 1º áudio).

não têm disponibilidade de conhecer *in loco* a realidade do ambiente prisional:

Porque se tem um convênio esse convênio era pra tá andando lado a lado justiça a secretaria da seap e a educação mas o que a gente vê na realidade são pessoas que querem tá na secretaria mas não querem vir pro sistema penitenciário pra conhecer a realidade, **é a primeira vez que eu estou vendo assim uma pessoa chegar aqui e fazer um trabalho desse que é importante não pessoas que não vem nem aqui aí faz um mestrado faz uma especialização só pega e joga tá entendendo e às vezes a gente lê tanta loucura é tanta coisa que não tem nada a ver fora dos padrões daqui do sistema prisional** então a tendência nisso é se você fala a realidade a tendência é melhorar não é pra piorar. (Informação verbal, grifo nosso)<sup>57</sup>.

Em seguida relata o professor B,

Na realidade quando eu cheguei aqui eu ainda fui ainda é comprar os materiais para a turma funcionar que era lá embaixo [...] No primeiro dia eu me deparei assim eu vi foram 27 alunos justamente tinha acontecido aquela rebelião que jogaram as cabeças por cima das grades dos portões mas eu sempre, eu gosto muito de desafio eu sou um profissional assim, que eu gosto dessas coisas porque a gente se sente aliviado no sentido que na vida cada um dia que a gente acorda é um desafio que tem na vida e eu botei na minha cabeça eu vou pra lá e vou fazer um trabalho bonito e não é a toa que eu já estou há treze anos. (Informação verbal)<sup>58</sup>.

Perguntamos ao Diretor como se dá a relação professor/aluno, quais os problemas apresentados pelos professores com relação ao trato com os seus alunos encarcerados, obtivemos o seguinte depoimento:

Não tem. Você observa muito o respeito deles com os professores eles conseguem diferenciar bem o que é o perfil do professor e o que é o perfil do agente penitenciário o tratamento a postura deles com esses dois profissionais é completamente diferente tem distinção eles respeitam tranquilamente. É uma postura completamente diferente, eu já vi professores aqui dá bronca em alunos chamar a atenção e eles baixar a cabeça tranquilo sair numa boa coisa que não acontece quando é com o agente aí ele quer retrucar quer encarar. (Informação verbal)<sup>59</sup>.

Carvalho (1999, p. 51) afirma que “empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade” é comum no ambiente de aprisionamento. O que se percebe é um processo de autoconfiança construído entre o professor e o encarcerado.

Nas entrevistas realizadas com os professores do sistema prisional, com referência à pesquisa de mestrado intitulada “O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada” de Nakayama (2011, p.112), no quesito relação professor e aluno, percebemos depoimentos com experiências similares quanto à

<sup>57</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (2º áudio).

<sup>58</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (07:30, 2º áudio).

<sup>59</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada (16:14, 1º áudio).

realidade vivenciada com os docentes desta pesquisa, a saber,

Geralmente quando o aluno entra para a escola, ele não é obrigado, ele entra por que quer, porque sentiu falta do ensino. Então ele quer ter aula, não é como na escola regular para crianças que eles ainda não têm essa maturidade, da importância da educação, aqui eles acabam respeitando mais a gente, como professor, eles entendem mais o nosso papel como professor e da escola. (TOM apud NAKAYAMA, 2011, p. 111).

Eu posso dizer com certeza que não, o que faz esse trabalho ter mais sentido e eles se envolverem mais, se responsabilizarem pelas atividades em sala de aula é esse envolvimento, é esse contato que a gente tem com eles. (ROBERTA apud NAKAYAMA, 2011, p. 112).

É evidente que podemos observar o respeito na relação entre o professor e o aluno restritos ao ambiente de aprisionamento, e no que se refere a esse respeito, não é exigido ou imposto, mas advém da valorização do trabalho docente reconhecido pelo indivíduo encarcerado.

Para o professor B,

Na realidade a gente faz papel aqui de professor, de pai, de irmão, de tio, de psicólogo de tudo porque eles tem mais confiança na gente da educação do que os próprios pessoas lá de cima, problema de família tudo tudo[...] e tem muitos quando a família as vezes esquecem deles a esses mesmos que coitados se apegam mais a gente. (Informação verbal)<sup>60</sup>.

Certamente, trata-se de um grande facilitador no trabalho docente esse reconhecimento por parte do aluno no ambiente prisional. Além disso, o afeto gerado entre as pessoas que se envolvem nesse processo educativo é possível ser sentido no relato do Diretor quando rememora experiências vivenciadas com os sujeitos em situação de privação de liberdade, conforme apresentamos a seguir:

Eu me despi realmente de qualquer conceito ou preconceito com relação a eles e aí eu fiz até essa narrativa dentro de uma turma recentemente que graças a Deus eu conheci as pessoas e não as suas histórias, por exemplo eu fui numa turma em que a narrativa do interno ele disse “eu entrei assinando a minha condenação com o polegar e vou sair assinando o meu alvará de soltura” isso com brilho nos olhos quase chorando, pra quem é da área...(pausa)..da educação, ave maria, não tem preço, não tem preço não tem quem pague. (Informação verbal)<sup>61</sup>.

E ainda,

<sup>60</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (18:00, 2º áudio) .

<sup>61</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada (18:46, 1º áudio) .

O primeiro passo é não olhá-los como coitadinhos primeiro porque não precisam, e de fato não é necessário, é encarar a realidade também, entendeu? porque veja bem o que é que se pretende ?é fazer com que ele repense mas sem precisar tá a todo o momento tratando desse assunto com ele, **quando ele diz que ele vai assinar o alvará dele de soltura** e de uma forma até bastante emocionante e aí você bem frisou que é o papel da educação de libertar ele mas libertar num sentido mais amplo não é só simplesmente do sistema [...]É um ponto que eu observo que os professores trabalham muito bem eles não se preocupam não se prendem a esse detalhe pra eles são alunos indistintamente tanto que o trabalho que eles desenvolvem aqui se eles forem para outros espaços, que muitos deles trabalham em outra escola da rede, tranquilamente. Claro que há esses questionamentos também essas falas também dos outros colegas “você são doidos? O que é que vocês estão fazendo ali?” Já ouvi muito isso inclusive da minha filha “papai o que o “sinhor” tá fazendo ali?” minha filha é um desafio , me propus a fazer e estou indo aqui até onde me permitirem também. (Informação verbal, grifo nosso)<sup>62</sup>.

Diante do relato, cumpre destacar que ao referir “ele vai assinar o alvará de soltura”, imediatamente se torna impossível não associarmos Paulo Freire à educação de jovens e adultos. Nesse exemplo, podemos compreender o verdadeiro sentido da “educação como prática da liberdade”, Freire (1987, p. 6).

Ao refletir sobre os sujeitos da EJA, percebemos que as experiências de desigualdade e exclusão fizeram parte da vivência dessas pessoas, por um longo período. Ao considerarmos os privados de liberdade essa realidade é ainda mais complexa, pois geralmente os filhos das pessoas encarceradas já nascem no ambiente de aprisionamento, submetidos às condições e estereótipos da prisão. Portanto, conhecer a história de vida dos sujeitos da EJA no cárcere é compreender que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 59).

Com relação ao conceito dos professores sobre a relação professor/aluno, trouxemos o seguinte relato:

Essa questão do tratamento, enquanto os professores tratam, como na verdade deve ser tratado, como pessoas tentando reinseri-los novamente na sociedade, os agentes o tratam com a questão da repressão, eles não podem eles não aceitam muito que eles olhem olho a olho eles não podem, quanto a nós não [...] tanto é que se tiver aqui uma rebelião eles falam que seríamos os últimos que eles poderiam pegar, então essa é a relação que nós temos com eles. (Informação verbal)<sup>63</sup>.

Cumpre ressaltar que a frase “os últimos que eles poderiam pegar” utilizada na fala do professor representa dizer na linguagem prisional que não é cogitado ter como reféns professores.

<sup>62</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada.

<sup>63</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (17:27, 1º áudio).

O professor B comenta sobre a relação com seus alunos,

Mas como a gente tem um jogo de cintura a experiência na vivência dentro da docência o que é que eu fiz usei a minha inteligência como profissional e trabalhei com eles como se fossem alunos lá de fora normalmente[...] quando eles chegam para bater foto diz que (gestos) “pode parar com esse negócio bem aí porque aqui nós estamos trabalhando com a educação e eu não quero ver ninguém chamando apelido, é pelo nome nós estamos dentro de uma escola porque na hora que tu fores te apresentar para um juiz tu fores sair daqui da escola e for pra qualquer atendimento aqui você tem que ter educação, dar bom dia boa tarde a questão da higiene de vocês então isso é que a gente tem que trabalhar com vocês, questão de cidadania documentação que vocês não tem” aí eu digo sempre para eles “eu não estou aqui pra policiá-los vocês eu não sou investigador eu não sou juiz eu não sou polícia eu não sou nada eu sou aqui professor eu estou aqui para tentar ajudar os senhores para vocês retornar a sociedade é esse que é o meu papel aqui” [...] a gente tem que trabalhar esse lado , muito deles nunca frequentaram uma escola. (Informação verbal)<sup>64</sup>.

Em se tratando da repressão que os agentes utilizam ao lidar com o encarcerado, mais uma vez, o art. 9º da Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre a oferta de educação nos presídios, faz abordagem aos profissionais que trabalham no sistema penitenciário, ou seja: professores, gestores, técnicos e principalmente os agentes penitenciários, no sentido da necessidade de ofertar programas de capacitação, que possibilite contribuir no conhecimento das especificidades e importância das atividades educativas na prisão (BRASIL, 2009a).

Maeyer (2006) pontua que a Educação alcance todos os sujeitos do sistema prisional, inclusive os agentes penitenciários, principais responsáveis pela guarda dos aprisionados e que passam a maior parte do tempo com eles, compartilhando da sua rotina carcerária. Conforme o autor:

A educação na prisão na perspectiva do aprender por toda a vida para todos envolve o ambiente e, portanto, também o *staff* e os agentes penitenciários. Em muitos países, os agentes penitenciários recebem uma formação básica a respeito de deveres, medidas de segurança[...] O possível papel deles em amparar e promover educação formal e não-formal não está ainda suficientemente enfatizado. Algumas experiências têm sido promovidas com sucesso em alguns poucos países, e o papel social dos agentes penitenciários tem sido destacado e valorizado – eles são as pessoas que mais têm contato com os prisioneiros. (MAEYER, 2006, p. 32).

Laffin (2013, p.170) aponta problemas no relacionamento professor e o agente penitenciário:

---

<sup>64</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (8:57, 1º áudio).

Já a relação dos professores com os agentes prisionais nem sempre é tranquila. Embora ambos os profissionais tenham funções educativas, a relação é tensa e mínima, normalmente apenas com cumprimentos (quando estes existem) e o que mais for estritamente necessário de ambas as partes.

Do nosso ponto de vista é compreensível a animosidade estabelecida entre o docente e o agente prisional, pois faz parte da atividade penitenciária a escolta do interno até a sala de aula e o retorno dele à cela e isto é encarado como serviço de rotina. Utiliza-se muito a expressão “missão cumprida” pelos servidores ao finalizar esse deslocamento de pessoas encarceradas.

Importa ressaltar que esta questão também foi explorada no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010, das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais,

Poucos são os profissionais que atuam nas escolas que compreendem e respeitam a rotina de segurança das unidades penais, que também enxergam o ténue equilíbrio emocional vivenciado cotidianamente intramuros. Muitos chegam a desqualificar a rotina de segurança e, enfaticamente, a denunciam como excessiva. Geralmente a relação entre os profissionais da escola e os da gestão prisional, principalmente da área de segurança, é bastante comprometida e tensa. (BRASIL, 2010a).

No entendimento de Pereira (2006, p. 186), o diálogo entre as partes é o melhor caminho para tentar dirimir esse conflito,

No cotidiano, portanto, as ações de guarda e proteção dos presos se desenrolam numa via de mão dupla: ao mesmo tempo em que se depende das rotinas de vigilância (abrir e fechar cadeados, as revistas corporais e de ambientes, as escoltas) para assegurar a ordem e a segurança do ambiente, a satisfação das necessidades dos presos também vai depender da ação dos profissionais da assistência e da qualidade da relação estabelecida por eles com os inspetores penitenciários, além do investimento da administração penitenciária em políticas de trabalho, assistência e educação.

Quanto à inserção do docente ao trabalho com os encarcerados foi possível compreender que não houve incompatibilidade com o ambiente prisional, embora a ausência de ações específicas para educação no cárcere, os professores não tiveram traumas conforme suas falas em destaque,

Tranquila. Eu cheguei fui apresentada pra minha turma. Quando eu adentrei eu conversei com eles mas assim como eu te disse sem medo eu sempre fiquei tranquila com eles, eles nos respeitam muito ao longo desses onze anos eu nunca tive problema nenhum de me sentir constrangida ou de uma falta de respeito ou de desobediência ou nunca peguei sala de aula com grade eu sempre trabalhei mano a mano corpo a corpo indo na carteira “professora eu não entendi”, a gente ia lá como uma escola normal porque pra mim é uma escola normal[...] claro que a gente não

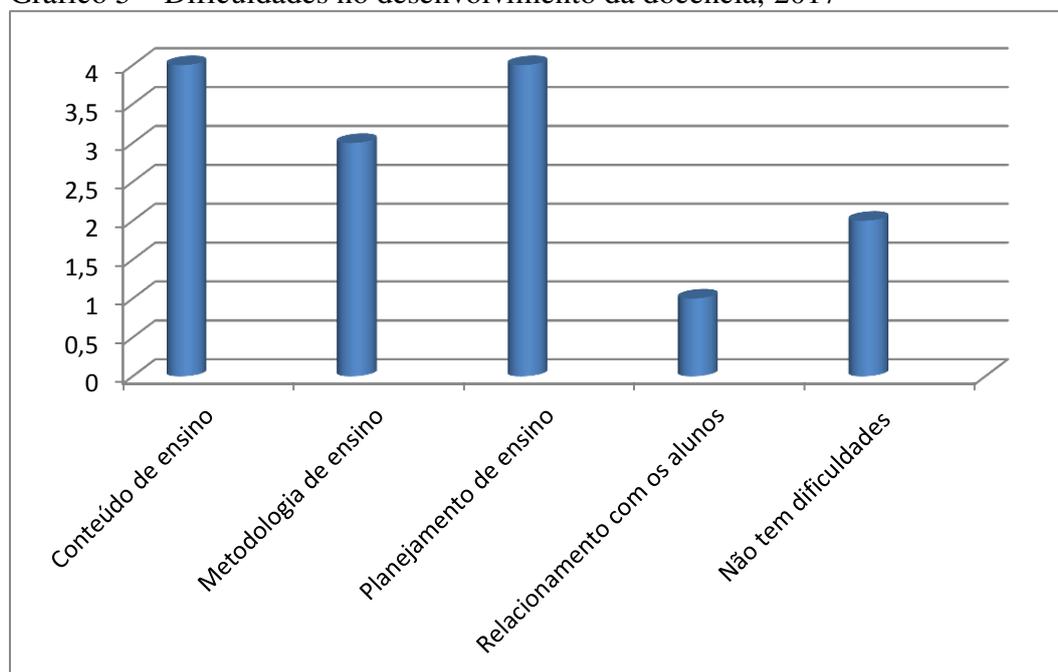
pode esquecer que ele cometeu um delito por isso ele está ali a gente não pode fechar os olhos entendeu um fecha o outro fica aberto então a gente tem sempre que ter essa visão esse olhar um ouvido bem...pra gente tá pegando tudo. (PROFESSORA C, 15:16, 3º áudio)

Normal, sem problemas, turma normal. (PROFESSOR D)

Bem tranquila, mesmo não tendo feito uma formação para este público. (PROFESSOR J). (Informação verbal)<sup>65</sup>.

Com relação às dificuldades que os professores encontram no exercício da docência no sistema penitenciário, obtivemos maior incidência nos quesitos: conteúdo de ensino e planejamento de ensino que representou índice de 40%, enquanto no quesito relacionamento com os alunos observamos menor incidência correspondendo a 10%, conforme podemos verificar com base no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Dificuldades no desenvolvimento da docência, 2017



Fonte: Elaboração da própria autora

Sobre a metodologia o professor B enfatiza que,

Na questão da metodologia a gente faz o planejamento, a gente planeja mas porque o planejamento ele não é definitivo ele é móvel tá sempre mudando que as vezes eu tenho a maior boa intenção eu faço uma coisa muito bonita e tal mas quando a gente chega aqui a nossa realidade é cada cabeça diferente tens uns aqui que a gente encontra eu digo assim aqui no sistema prisional é uma fábrica de diagnóstico são muitas pessoas com várias patologias então aqui é riquíssimo para todas as áreas trabalhar. (Informação verbal)<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> Informações concedidas pelos professores da escola pesquisada.

<sup>66</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (10:16, 3º áudio).

Conforme relato da professora C, a formação continuada ainda é o maior obstáculo para o trabalho docente no sistema prisional,

Nós temos muita dificuldade aqui no EJA nessa questão da capacitação, por isso que eu recorri a essa universidade lá no Maiobão no Iesf a essa especialização porque tanto na SEJAP como a Educação não oferece nada pra gente então que é que acontece quando tivesse qualquer concurso ou um seletivo como houve veio muita gente de fora e conseguiu emprego mas na realidade muitas pessoas ficaram fora porque hoje em dia você tem que ver o seguinte análise de currículo quem tem várias formações fica quem não tem tá fora do sistema, entendeu? (Informação verbal)<sup>67</sup>.

Para o Diretor a ausência da formação específica é sentida por parte dos professores que atuam na EJA prisional, “É como eu lhe disse não só pro sistema para a próprio EJA o que se tem são as discussões gerada pela semana pedagógica avaliando as ações planejando o ano subsequente mas pelo sistema, pela SEDUC, não” (Informação verbal)<sup>68</sup>.

É necessário considerar que os estabelecimentos prisionais são espaços difíceis para o desenvolvimento do processo educativo. No Brasil, são vergonhosos os índices de maus tratos, torturas, desrespeito à dignidade humana e a cidadania das pessoas encarceradas. É comum, nas penitenciárias brasileiras, a sociedade punir e oprimir as pessoas que fazem parte da própria sociedade e ainda exigir maior retaliação por parte do Poder Público, seu grande aliado e carrasco, pois contribui no crescimento descontrolado da marginalidade ao tornar-se omissor na promulgação de Políticas Públicas voltadas ao social, além de pouco manifestar-se para reverter esse quadro de violência que acontece dentro e fora dos muros da prisão e que cada dia aumenta mais. Nesse sentido, enfatizamos as reflexões de Nelson Mandela (apud EDUCANDO..., 2006, p. 11) no sentido de pensar que não é interessante uma nação julgar o tratamento disperso aos cidadãos provenientes das classes mais abastadas: interessa julgar o tratamento que é dado aos indivíduos pertencentes às classes populares, assim, “ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado em suas prisões.”

O ambiente das prisões é desde a sua arquitetura um obstáculo às propostas de políticas educacionais e quaisquer Políticas Públicas de reinserção social dos indivíduos encarcerados. O espaço físico das prisões, cujas muralhas e torres funcionam para vigiar, punir e separar o criminoso da sociedade contrasta com o discurso de levar à prisão para reeducar.

---

<sup>67</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (19:58, 3º áudio).

<sup>68</sup> Informação concedida pelo diretor da escola pesquisada (08:47, 3º áudio).

Nas palavras de Onofre (2007, p. 24), “De todas as tarefas que a prisão deve executar, nenhuma é mais ambígua que a de transformar criminosos em não criminosos, pois os meios para atingi-la permanecem incertos”.

No entanto, é nesse espaço repressivo que o professor trabalha suas intenções de modificar atitudes, construir ideias, elaborar novos saberes<sup>69</sup>. Na sala de aula, por meio de uma aprendizagem participativa, o professor tem a possibilidade de desenvolver a convivência com outras pessoas, incentivar o companheirismo, preparar os aprisionados para o convívio social, embora o espaço da prisão seja limitado, é importante para o indivíduo encarcerado ir à escola, encontrar e permanecer em companhia das pessoas. Isso o docente poderá fazer, pois a riqueza da prática docente transcende a necessidade de ensinar num espaço escolar pronto, significa que o espaço escolar é onde a escola esteja inserida.

Dessa forma, há de se considerar a questão apontada por Ireland (2011, p. 11): “[...] qual seria uma educação socialmente relevante para jovens e adultos reclusos?”

O trabalho docente para desenvolver-se no contexto prisional necessita aderir a um conjunto de valores, princípios e teorias. Deve existir por parte dos professores e da gestão escolar uma preocupação direcionada à confecção do currículo para a prisão. Pensar a Educação atrás das grades é refletir sobre o que ensinar como ensinar e que habilidades práticas necessárias serão eficazes no ensino/aprendizagem dentro do espaço prisional.

Para Saviani (1994, p. 13) o currículo escolar é mais do que “[...] grade curricular, atividades curriculares, matérias de estudo ou matérias de ensino, disciplinas escolares [...]”, trata-se de um instrumento composto de reflexões ideológicas e políticas, “que raramente as pessoas se dão conta da carga histórica e conceitual” que comporta.

O currículo é o elemento nuclear que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem na escola. Sua propagação norteia o ensino. Sendo assim, tem ação direta no desenvolvimento do aluno e na sua formação. Ele é o elemento angular no processo pedagógico da escola. Nas palavras de Silva (1996, p. 20):

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

---

<sup>69</sup> Num alvo mais amplo teve repetidos discursos (durante sua escolarização superior) sobre “transformar a sociedade”.

Os professores do sistema prisional têm na sala de aula alunos marcados pelo histórico da violência, depressão, perda da identidade e da dignidade humana, fragilidade emocional e instabilidade social. Além disso, convivem nos espaços da prisão caracterizados como hostis e desumanos. Todos esses fatores devem ser considerados no momento da realização do planejamento do ensino.

Certamente, a ausência do aporte teórico específico para o ensino na prisão, favorece a indagação dos docentes do sistema penitenciário durante a organização da metodologia e da didática a ser desenvolvida para esse público e poderá ser a causa do alto índice apontado pelos sujeitos pesquisados que citaram conteúdo e planejamento do ensino, seguido da metodologia.

Pereira (2011, p.52) aponta quais os caminhos o professor do ambiente prisional deverá seguir, “Nesse sentido, o educador deve incorporar teorias educativas e pedagógicas críticas para que o fazer educativo social esteja comprometido com a libertação, humanização, ressocialização dos adultos presos”.

Na prisão os que mais valorizam a escola são os que ainda não sabem ler e escrever, isso porque possuir essa habilidade é sinônimo de autonomia, liberdade e privacidade. Faz parte da rotina dos encarcerados receber cartas, escrever bilhetes e principalmente ler documentos referentes ao seu processo. Quem não sabe ler, está sempre solicitando ao companheiro esse “favor” e muitas vezes o “favor” acompanha alguma condição. Quando houve a oportunidade de acompanhar a situação processual dos encarcerados, era costume, por parte deles, solicitar a leitura das fases do processo, já que muitos reclamavam dos seus procuradores legais, que não manifestavam esse compromisso. Esses momentos de leitura aliviavam as pessoas detidas e oportunizavam-lhes finalmente obter conhecimento do andamento do seu próprio processo na justiça criminal.

O significado da escola para o aluno privado de liberdade é mais do que adquirir conhecimentos: é adquirir a liberdade, ou seja: a possibilidade de ser um ser humano diferente daquele estigmatizado pelos companheiros de cela e pela sociedade. Durante a experiência na prisão, observamos que, após a educação no presídio, os alunos encarcerados demonstraram mais cuidado nas escolhas do dia a dia, não se envolviam em conflitos internos, eram mais prestativos e cuidadosos com seus pertences pessoais, e quando precisavam de objetos para higiene, por exemplo, solicitavam de forma diferente, educada. Tudo isso não passa despercebido no ambiente prisional, no qual é comum identificarmos as pessoas pelos nomes ou alcunhas. Acreditamos que a educação na prisão dá acesso para que desejem buscar

melhorias das condições de vida.

Trazemos as palavras de Onofre (2007, p. 21) com relação à posse da leitura e da escrita como forma de lutar pelos os seus direitos na prisão, “A escola na prisão é apontada pelo aluno como um espaço fundamental para que possa fazer valer seu direito à cidadania, e a aprendizagem da leitura e da escrita permanece essencial para que seja adquirido o mínimo de autonomia”.

Assim sendo, o sistema prisional é um grande desafio para os professores que atuam nesse ambiente, trata-se de uma situação paradoxal do ensino e da aprendizagem, pois de um lado, “[...] o princípio fundamental da educação, que é por essência transformadora [...]” do outro “[...] a cultura prisional, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere.” (ONOFRE, 2015, p. 270).

Nesse sentido, rememoramos Maeyer (2013, p. 44), “[...] é necessário, então, que a prisão ensine algo de diferente da própria prisão.” De outra forma, não devemos negar que houve um passado e um crime, não se trata de premiar o privado de liberdade atestando-lhe mérito de boa reputação, trata-se de fazer ele perceber que há outras opções, outro caminho, que ele é capaz de produzir novas ideias, projetos. Assim, alicerçado nos conhecimentos adquiridos na sala de aula, por intermédio de professores comprometidos com uma educação sistematizada, as pessoas em situação de cárcere não se adaptarão mais a “educação da prisão” e sim a “educação na prisão” (MAEYER, 2013, p.45).

## **5.6 Motivação e permanência do professor na escola**

Muitos são os desafios do ensino nos estabelecimentos penitenciários, conforme já discorrido. Diante dessa realidade prisional, observamos que a missão de ensinar conflita com a impossibilidade do ensino. Porém, a experiência do ensino na prisão é compreendida como além do saber teórico e prático, pois representa uma vivência que mistura aspectos pessoais e profissionais. É o que podemos perceber nos relatos dos professores, quando questionados sobre o que motiva permanecer no ambiente prisional:

O respeito que eles tem pelos os professores que nós não temos lá fora, aluno quer bater, aluno não respeita, aluno rixa e ele acha que tá certo, eu até ano passado eu estava até esse ano né, eu estava numa escola regular eu estava numa sala de aula por mais que se falasse por mais que se mostrasse por mais que se pedisse era só bola de papel, entendeu, tá aqui a escola tá limpa. (PROFESSORA C, 15:58, 3º áudio)

O desafio de lidar com um público tão diferente. Segurança e respeito que temos aqui. Não temos medo. (PROFESSOR D)

A vontade de vê um trabalho que ao longo de um tempo se espera acontecer

literalmente. (PROFESSOR E)

Contribuir com a educação na perspectiva de minimizar a violência e falta de protagonista juvenil. (PROFESSOR F)

Mudar o mundo para melhor (PROFESSOR G)

Meu entusiasmo profissional a qual fui instruído e capacitado a exercer tal função (PROFESSOR H)

Sinceramente as dividas para a manutenção da minha materialidade existencial. (PROFESSORA I)

O desafio de lidar com a clientela.(PROFESSOR J)

É um trabalho de formiguinha é por isso que às vezes quando eu estou, aqui às vezes eu estou em casa eu estou sorrindo , a minha família diz “papai que isso aí?” É que eu estou lembrando das coisas daqui que eles falam tanta coisa engraçada que a gente tem que estar corrigindo chamando a atenção deles para eles melhorar porque tem muitos que vem para cá o interesse em se matricular na escola é só para ter direito a remissão de pena mas tem outros que não . Esse que veio hoje “professor eu quero aprender a ler e escrever”, o (nome de um aluno) de sessenta palavras ele errou só dezesseis, poxa é uma vitória pra mim, o (nome de outro aluno) que já lê a bíblia... então eu chego aqui qualquer papel que está aqui em cima ele fica soletrando ele fica lendo então você já vê a motivação porque é o papel do educador e eu vejo que aqui a gente não faz mais é porque eles não oferecem às vezes condição.(PROFESSOR B). (Informação verbal)<sup>70</sup>.

Considerando-se as entrevistas, ficou evidente que os professores acreditam no papel da escola como instrumento de reconstrução na vida das pessoas encarceradas, objetivando o retorno ao convívio social, no sentido de assegurar uma sociedade justa e democrática. Da mesma forma, impressiona o relato do professor B, quando descreve a lembrança que teve em casa dos momentos que compartilhou com seus alunos na prisão e do resultado alcançado por parte de dois aprisionados que já conseguem ler. Diante da avaliação positiva que o docente faz do seu trabalho e de si próprio, é possível considerar um clima de felicidade e realização, embora seja real, a inserção no ambiente que apresenta condições concretas que não correspondem com as expectativas do trabalhador.

Os estudos de Rebolo e Bueno (2014, p. 329) permitem identificar *o bem-estar docente*, relacionado ao trabalho e satisfação do professor:

[...] a construção do bem-estar na docência está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo. De tal forma, que conduzam à realização de um trabalho com resultados positivos e recompensas agradáveis, que tenha sentido e seja reconhecido como útil e importante no âmbito da própria profissão e da sociedade como um todo.

Marchesi (2008) reforça o entendimento de que o bem estar docente representa condição a realização da boa prática educativa. O autor destaca que o professor precisa sentir-se bem no trabalho do ensino, sendo que, para esse fim, é necessário equilibrar as

<sup>70</sup> Informações concedidas pelos professores da escola pesquisada (11:49, 3º áudio).

experiências emocionais e a relação interpessoal com seus alunos.

Nesses termos, entendemos relevante essa análise dos docentes com o trabalho docente na prisão, quando identificamos a satisfação que eles experimentam durante a experiência profissional, de modo que serve de incentivo no enfrentamento dos desafios de ensinar no cárcere.

Por outro lado, estudos realizados na FUNAP/SÃO PAULO apontam que é crescente a falta de motivação de professores em atuar na prisão, gerada principalmente pela valorização salarial, pela falta de condições de trabalho e, sobretudo, pela ausência de compromisso do Estado com os encarcerados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar a formação inicial do professor que atua na educação de jovens e adultos na escola localizada em uma penitenciária na cidade de São Luís no Estado do Maranhão. Por meio do estudo crítico e abordagem qualitativa, aplicamos entrevista semiestruturada e questionário para dez professores que atuam na EJA do sistema penitenciário. No processo da análise dos dados da pesquisa, enfatizamos três categorias, a saber, educar para ressocializar; formação continuada e as dificuldades do trabalho pedagógico; motivação e permanência do professor na escola.

Para alcance da investigação da proposta, a estrutura do estudo foi definida da seguinte forma: na segunda seção apresentamos a Educação como direito fundamental do ser humano, no sentido de ratificar o direito a ela ao longo da vida inclusive aos indivíduos encarcerados, segmento excluído historicamente da sociedade; na terceira seção discutimos a EJA no Brasil, realizamos uma síntese da trajetória da educação de adultos com ênfase na década de 1990, período de maior expressão da EJA, permitindo vislumbrar as ações de formação de professores. Quanto à quarta seção, o foco dos estudos foi a formação do professor, com a análise do processo formativo de professores desde a escola normal, o estabelecimento das habilitações, Cefams, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que exigiu o nível superior para os professores do ensino fundamental; assim, apresentamos as mudanças na estrutura pedagógica do curso de Pedagogia, intencionando observar a abrangência das ações educativas da formação docente para EJA. Da mesma forma, buscamos alcançar a proposta da pesquisa considerando as percepções dos sujeitos entrevistados.

A importância da formação docente na educação de jovens e adultos conquistou espaço na legislação nacional por intermédio da insistência dos movimentos de luta dos educadores inconformados com a oferta educacional distanciada das necessidades da população, bem como ter propiciado a desigualdade social, que perdurou anos e ainda hoje reflete resultados nefastos dessa controvérsia política pública governamental, no Brasil.

De acordo com os estudos históricos da EJA, percebemos que a modalidade de ensino parece ter nascido com prazo de vigência condicionado a produzir efeitos até a ocorrência de um fato, ou seja: quando se erradicasse o analfabetismo no país, a EJA seria totalmente extinta. Essa frágil percepção se desenvolveu porque “[...] historicamente, a EJA sempre foi tratada pelas políticas educacionais de forma secundária[...]”, portanto “[...] sem

que fosse possível construir, em base sólida, sua difusão nos sistemas de ensino.” (COSTA, 2009, p. 14). Porém, a história nos relevou outro percurso. A EJA ocupou lugar no Sistema Nacional de Educação, de acordo com a Constituição Federal de 1988, no art. 208, que estabeleceu a Educação como direito de todos e dever do Estado, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Somou-se a esse preceito legal o disposto na Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, que instituiu a EJA como modalidade da educação básica ofertada por Estados e Municípios bem como as especificidades da educação de jovens e adultos, garantido esse atendimento por intermédio da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Desse modo, diante do reconhecimento do direito à educação para os segmentos da sociedade, é preciso rever as estratégias que são utilizadas para implementar ações educativas que efetivem uma educação de qualidade considerando-se a diversidade e os sujeitos da EJA. Ressaltemos que a formação do professor da EJA é uma importante estratégia no alcance dessa conquista.

No contexto do sistema prisional, a formação inicial do professor da EJA, é fundamental no processo educacional do encarcerado, embora seja um desafio ensinar no cárcere, considerando-se o formato das prisões brasileiras, constituídas por meio de históricas contradições, opressão e violência.

Nesse sentido, a pesquisa expôs que, dos dez entrevistados, 5 são Pedagogos, 4 são licenciados e um possui graduação. Embora 50% dos professores tenham a formação em Pedagogia, é relevante a oferta de formação continuada no sentido de contribuir para aglutinar os conhecimentos sobre a prática educativa na prisão.

Onofre (2015, p. 241) conceitua a prisão como um mal necessário:

A instituição, embora notoriamente fracassada, é um problema para o qual não temos soluções e, para a sociedade, é uma estratégia para a contenção da criminalidade e recuperação daqueles que perturbam a ordem. Ainda não é possível imaginar uma sociedade sem prisões, porque estamos longe de atingir os fatores que originam a criminalidade, e as atenções não estão voltadas para as causas do problema, mas para as estratégias de combatê-lo.

Certamente, uma das estratégias utilizadas pela sociedade para ajudar a combater a violência dentro e fora dos presídios é a Educação, porém, considera-se nossa percepção, no sentido de que a escola não pode funcionar como elemento “redentor da Humanidade”, pois a instituição escolar não tem a responsabilidade de ressocializar o indivíduo que cometeu crimes. Essa função é do sistema carcerário, bem como cabe ao Estado tratar as causas relacionadas à violência dentro e fora das prisões brasileiras, sobretudo no aspecto preventivo,

evitando assim o elevado índice de encarceramento no país.

É inviável reduzir o ensino, inerente à instituição da escola<sup>71</sup>, e impor o propósito da ressocialização do sujeito em conflito com a lei. Por outro lado, a educação nos espaços de privação de liberdade, somada a figura do professor como facilitador do diálogo e da formação crítica, potencializam a construção de novas identidades no cárcere.

Assim, importa refletir que a prisão é uma instituição que não pode permanecer alheia à sociedade, pois “[...] os presídios não estão fora da sociedade e nem deixam de seguir regras e normas sociais [...]” logo, “[...] são tutelados pela sociedade e cumprem a legislação produzida pela mesma” (JULIÃO, 2012, p. 65).

Nesse sentido, destaca-se a relevância deste estudo sobre a temática, no intuito de ensejar o debate da formação docente para EJA na prisão, considerando-se as especificidades desse público encarcerado. Sendo assim, a pesquisa revelou que os professores da EJA, que atuam na escola da penitenciária do Maranhão, não possuem formação específica para o sistema prisional. As estratégias das ações de alfabetização são improvisadas e nem sempre efetivadas, devido à rotina prisional no interior do presídio, que ora inclui o encarcerado na sala de aula ora exclui por diversos motivos; por exemplo, transferências, alvará de soltura, e outros.

Segundo o relato dos entrevistados, houve o esforço de buscar formação continuada utilizando condições próprias, porém, o programa ofertado em uma instituição privada não contemplou disciplinas para a formação docente, e nem contribuiu, no sentido de desenvolver ações que permitissem os professores atuarem com a mediação dos saberes, além de compreender a dinâmica e as particularidades do ambiente prisional, impregnado de valores e princípios contrários à educação.

É necessário considerar as lacunas do processo formativo desses docentes, no contexto da EJA prisional, as quais causam um desafio evidente no desenvolvimento da prática pedagógica, nos espaços prisionais.

Para tanto, Jardimino e Araújo (2014, p. 26) concordam que

A formação continuada dos professores de EJA tem sido desafiada pela consolidação da oferta de especializações, mestrado e doutorado que contemplem as problemáticas da modalidade, mas também se coloca como necessidade no cotidiano das escolas, que deveriam inserir nas atividades de formação e planejamento periódicos das redes de ensino as discussões específicas da EJA.

---

<sup>71</sup> À escola o senso comum atribui tudo: merenda, tratamento médico-odontológico, assistência psicossocial e outros.

Os professores também enfatizaram o abandono ao ensino por parte dos órgãos governamentais, bem como dificuldades ao acesso de material didático e recursos financeiros para execução da educação na prisão.

Quanto à EJA aos encarcerados, a partir dos depoimentos, é possível perceber que os entrevistados consideram a EJA como instrumento de ressocialização, oportunidade de retorno aos estudos e garantia de colocação no mercado de trabalho. Cumpre ressaltar que a EJA busca legitimar-se como uma política pública de ensino, porém não podemos esquecer que ela é um direito consolidado pela legislação; não é uma segunda chance, ou uma nova oportunidade aos incapacitados que, por algum motivo, não concluíram os estudos.

O Brasil ainda é um país com alto índice de analfabetos e segundo os indicadores sociais não houve avanço nos últimos anos para mudar esse cenário; logo, a alfabetização é um direito humano fundamental, que deve ser compreendido pelos governos e pela sociedade civil no intuito de contribuir na formulação de políticas para a EJA bem como para formação inicial e continuada dos professores dessa modalidade.

No que se refere à Educação como direito, Maeyer (2013, p. 48) reitera que,

Os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para que eu reconheça, a cada um, seus direitos. O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um.

A educação como um instrumento para a ressocialização requer um posicionamento adequado de todos aqueles que a promovem, considerando a relevância das ações educacionais durante o processo da reabilitação do privado de liberdade. Cumpre lembrar que o sistema prisional não pode eximir-se dessa responsabilidade.

Outro aspecto relevante desta pesquisa diz respeito ao sentimento revelado pelos os sujeitos entrevistados, sobre a permanência na docência no espaço prisional. Chama a nossa atenção que, embora diante de tantos desafios, entre eles, a falta de formação profissional, materiais didáticos para o ensino, além da remuneração em desacordo com o previsto na legislação, na percepção dos sujeitos, não representam motivos suficientes para desistirem da docência na prisão, como bem afirma a professora entrevistada: “Pra mim foi dez; eu gosto muito de trabalhar no sistema, estou aqui há onze anos e quero sair daqui aposentada.” (Informação verbal)<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (05:23, 2º áudio).

Da mesma forma observamos a preocupação em elaborar propostas de ensino diferenciadas, conforme as necessidades dos alunos encarcerados

[...]eles gostam de trabalhar com projetos os internos gostam de trabalhar com projetos eu já trabalhei com projeto da copa do mundo eles pintando a camisa fazendo os números, eu tenho outro projeto conhecendo a minha cidade[...] eu trouxe o centro histórico pra dentro do sistema prisional o que ficou faltando desse projeto o término do projeto a culminância foi só eles ir visitar porque praticamente a gente faz esses projetos mas as vezes não tem motorista não tem transporte não tem nada aí as vezes deixa um pouco chateado porque a gente não concluiu o projeto mas a gente fica assim muito é como se diz satisfeito mesmo com o nosso trabalho de formiguinha mas a gente vê que a gente tem condição de fazer alguma coisa e também ajudar eles. (Informação verbal)<sup>73</sup>.

Nota-se que, por se tratar de adultos que já trazem uma experiência de suas vidas, o docente soube organizar o ensino incluindo os saberes do seu público. Essa postura é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem além de reforçar o vínculo professor /aluno por intermédio do diálogo.

Imbernón (2011 apud JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 149) refere que faz parte do olhar mais atento do professor com o seu aluno seguir os procedimentos, a) Os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva; b) propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial[...]”.

Certamente, o professor buscou no exercício da docência habilidades que muitas vezes estão incorporadas na sua prática adquirida ao longo do seu ofício. Essas ações devem passar por reflexões e tornarem-se práticas pedagógicas que possam ser aperfeiçoadas.

Da mesma forma, pudemos perceber, durante a pesquisa, no relacionamento professor/aluno, o equilíbrio e o respeito que existem entre o educador e o aluno, já que, no relato de um entrevistado, é citado “tanto é que se tiver aqui uma rebelião eles falam que seríamos os últimos que eles poderiam pegar [...] e ainda continua [...] Então essa é a relação que nós temos com eles” (Informação verbal)<sup>74</sup>. Isso mostra um olhar diferente que os encarcerados possuem com relação ao professor do sistema. A educação para o privado de liberdade representa a própria liberdade, pois dá autonomia para não depender de favores dos companheiros de cela alfabetizados. É nesse momento de dependência da figura do professor, como aquele que irá contribuir para melhorar sua condição humana, que a intervenção de um educador preparado realizará a mediação dos conhecimentos em prol da construção de um

<sup>73</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada (11:20, 3º áudio) .

<sup>74</sup> Informação concedida pelo professor da escola pesquisada(17:27, 1º áudio)..

novo ser humano. Logo, ratifica-se a importância da necessidade de um olhar mais atento à formação do professor do sistema penitenciário, sobretudo porque, para o professor, o direito à formação também faz parte do exercício da profissão e não pode ser negado.

Por fim, conclui-se que se buscou, por intermédio desta pesquisa acadêmica, ter conhecimento da formação inicial do professor da EJA do sistema penitenciário. Evidenciou-se a necessidade de preparar professores para atuar nessa modalidade, considerando-se que o “saber-fazer” é um componente importante no processo de formação do professor e auxiliador no desenvolvimento das práticas educativas, essencial para o docente que lida com a demanda do público da EJA (JARDILINO; ARÁUJO, 2014, p. 145).

Importa ainda destacar que as ações em torno da EJA ainda são pouco expressivas. Concorre para esse resultado a forma inadequada do conteúdo na lei, que permite compreender a EJA apenas como modalidade, em oposição ao direito fundamental inerente ao ser humano que ela representa. Assim, percebemos o ensino como uma espécie de apêndice que pode ou não receber a atenção necessária. É um grave problema que deve ser enfrentado a partir dos debates nos seminários, fóruns e encontros da EJA, principalmente no âmbito estadual.

Tornar a EJA integrada a educação é fundamental para o reconhecimento da pluralidade desse público e facilitador de ações concretas para a formação de professores.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão em unidades penais do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. 199f. Tese (Doutorado)– Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- AGUIAR, Alexandre da Silva. Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 101-121, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/953/725>>. Acesso em: 3 nov. 2017.
- ALBERTO, Simão; TESCAROLO, Ricardo. A profissão docente e a formação continuada. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE**, 9., 3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Disponível em: <<http://www.educere.bruc.com.br/arquivo/.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.
- AMÂNCIO, Lígia. **Factores Psicossociológicos da discriminação da mulher no trabalho**. Dissertação de Doutorado, 1989. Lisboa: ISCTE. Disponível em: <<http://www.epositorium.dum.uminho.pt/bitstream/1822/4117/1/feminismo%20e%20discurso%20do%20género%20na%20psicologia%20social.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/11.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento norteador para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores**. 1998. Mimeo. Disponível em: <<http://www.anpof.org/>>. Acesso em: 6 dez. 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. In: ENCONTRO NACIONAL, 11., Florianópolis: SC, 2002. **Documento Final...** Florianópolis: SC, 2002. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br>>. Acesso em: 3 dez. 2017.
- BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Revista Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n.1, p.31-37, out.1994. Disponível em: <<https://acervo.fe.ufg.br/index.php/capa-da-revista-alfabetizacao-e-cidadania>>. Acesso em: 2 de maio de 2017.
- BARRETO, Vera (Coord.). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunos e alunos do EJA**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/eja\\_caderno.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/eja_caderno.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2017.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Editora Arte e Ciência, 1998.

BARROS, Aidil de J. Paes; LEHFELD, Neide A. de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional** .10. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Malheiros, 2000.

BRASIL. Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR). A formação de professores. **Bimestre: revista do 2º grau**. MEC/ INEP/ CENAFOR, v. 1, n. 1, p. 25-27, 1986. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo .php ?](http://www.scielo.br/scielo.php?)>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. . **Parecer nº118/2012**. Disponível em:<<http://www2.educacao.ma.gov.br/conselho.>> Acesso em 2 de abril de 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator Valmir Chagas. Brasília, DF: [s.n.], n. 11, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000a. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_cne\\_1.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_cne_1.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11, de 11 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jun. 2000b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 133**, de 30 de janeiro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 mar. 2001b. Disponível em: <[http://wwwportal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133\\_01.pdf](http://wwwportal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 out. 1999. Seção 1, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 05, de 28 de Agosto de 2014. Recomenda a não utilização de práticas vexatórias para o controle de ingresso aos locais de privação de liberdade e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 168, p. 26, 2 set. 2014c. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-no-5-fim-da-revista-vexatoria.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 3 de junho de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994. Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 dez. 1994. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2010, de 9 de março de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 maio 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 22-23, 25 mar. 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. De 24 de fevereiro de 1981. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 fev. 1981. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. De 16 de julho de 1934. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 3 fev. 2017.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. De 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 nov. 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 abr. 1879. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/l/>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm)>. Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Da organização a Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 1939. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal-LEP. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 1984. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis>>. Acesso em: 20 de mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 3 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 11.942, de 28 de maio de 2009. Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 maio 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11942.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11942.htm)>. Acesso em: 6 de jun. 2017.

BRASIL. Lei 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remissão de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jun. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm)>. Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 4 de abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 1827. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 set. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il.: v. 1

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 maio 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remissão de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 maio 2016. Disponível em: <[https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15908811/resolucao\\_n\\_4\\_de\\_30\\_de\\_maio\\_de\\_2016.pdf](https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15908811/resolucao_n_4_de_30_de_maio_de_2016.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias ( INFOPEN)**. Jun. 2014a. Disponível em: <[www.justica.gov.br/news/mj-divulgara...infopen.../relatorio-depen-versao-web.pdf](http://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara...infopen.../relatorio-depen-versao-web.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). 2017. Disponível em: [www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica](http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica) [www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica](http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica).> Acesso em: 3 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento nacional de informações penitenciárias- (INFOPEN)**. Disponível em: <<http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução de 31 de agosto de 1955**. Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

BRASIL. Resolução nº48, de 2 de outubro de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 out. 2012. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BRZEZINSKI, Ian. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Saberes, sabores, travos e ranços: a vida no currículo. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/ MEC, UNESCO, 2008. p. 85-102. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. Tratado de direito internacional dos direitos humanos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 41, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 3 maio 2017.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **A Educadora de Creche e a construção de uma identidade profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Santa Cruz. 225 f., 1999. Disponível em: <[https://www.escavador.com/sobre/2042053 /eronilda-maria-gois-de-carvalho](https://www.escavador.com/sobre/2042053/eronilda-maria-gois-de-carvalho)>. Acesso em: 8 set. 2017.

CASTRO, Zacarias da Silva. **Apontamentos para a história da Secretaria de Estado da Justiça do Estado do Maranhão**. São Luis: Secretaria de Estado da Justiça do Estado do Maranhão, 1993. Disponível em: <[http://www.sindspem-ma.com.br/arquivos/file/historico\\_presidios\\_maranhao.pdf](http://www.sindspem-ma.com.br/arquivos/file/historico_presidios_maranhao.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2017.

CESARE, Beccaria. **Dos delitos e das penas (1974)**. Edição eletrônica, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.com>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA) . 5. jul. 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: Sesi/Unesco, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 5 de mar. 2017.

COSTA, Francisco Xavier Santos. et. al. Educação em espaços de privação de liberdade: considerações acerca do Parecer CNE/CEB nº 4/2010. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. João Pessoa. **Anais...** v. 1, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/10.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2017.

COSTA, Renato Pontes. Atualidade de Paulo Freire. In: TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. 2. ed., Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito e diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2017.

DAMASCENO, Maria Nobre. Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional. **Em aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, jul./set. 1986. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1604>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

D'AZEVEDO, M. D. Moreira. Instrução pública nos tempos coloniais. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, tomo 55, parte 2, p. 141-158, 1893. Disponível em: <<https://ihgb.org.br>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 2. ed. Tempo Brasileiro, 1994. 125p. Disponível em: <<https://books.Google.com.br/books/about/Pesquisa>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira. Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais? **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 15, n. 100, maio 2012. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=11750](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11750)>. Acesso em: 3 maio 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 3 set. 2017.

DONNELLY, Jack; HOWARD, Rhoda. E. Assessing national human rights performance: a theoretical framework. **Human Rights Quarterly**, v. 10, 1998. Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

EDUCANDO PARA A LIBERDADE: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação: Ministério da Justiça, 2006.

ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 1., **Carta de São Paulo**, São Paulo, 30 abr. 1998. Disponível em: <[forum.unifreire.org/.../UniFreire\\_Forum\\_Paulo\\_Freire\\_1998\\_Sao\\_Paulo\\_Carta\\_](http://forum.unifreire.org/.../UniFreire_Forum_Paulo_Freire_1998_Sao_Paulo_Carta_)>. Acesso em: 3 out. 2017.

FERREIRA FILHO, Manuel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

FERREIRA, Valdivina Alves; RODRIGUES, Marcilene Ferreira. Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 571-583, mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63262/38381>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero Americana de Estudos e Educação**, v. 2, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.eer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>. Acesso em: 4 maio 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila\\_metodologia\\_da\\_pesquisa\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_metodologia_da_pesquisa(1).pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3050/2063>. Acesso em: 5 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 4 maio 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal (1900-1987). 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FUSARI, José Cerchi; CÓRTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 70-80, fev. 1989. São Paulo .p.70-80. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n6/02.pdf>> Acesso em: 6 jul. 2017.

GADOTTI, Moacir. **A confitea VI no contexto do Brasil e da América Latina**. [201?]. 4p. Disponível em: <[http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/439/AMG\\_EVE\\_03\\_006.pdf?sequence=1](http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/439/AMG_EVE_03_006.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

GADOTTI, Moacir. Palestra de encerramento. In: MAIDA, M. J. D. (Org.). **Presídios e educação**. São Paulo: Funap, 1993. p. 121-148. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 6 maio 2017.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, abr./Jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 3 maio 2017.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto. et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire). Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista brasileira de formação de professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, v. 29, mar. 2009. (Coleção textos FCC).

GERHARDT, Engel Tatiana; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação à Distância). Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloads/Serie/derad005.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2. ed. São Paulo: Manole, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa. Resgatando a formação docente: a história do CEFAM no Estado de São Paulo. **RBPAAE**, v.16, n.2, p. 235- 246, jul./dez., 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25801/15073>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

GOMES, Luis Flávio. **Presídios: pelo fim das revistas vexatórias**. Não Paginado. Disponível em: <<https://jusbrasil.com.br/noticias/131160821/presidios-pelo-fim-da-revista-vexatoria>>. Acesso em: 16 out. 2017.

GUIMARÃES, José Luiz. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após sua implantação. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Silvia Simões (Org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 193-210. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=vzj6r-3MD1sC>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cebes**. Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-128, mai/ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil (1902-1982)**. 26. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Educação Prisional: o problema do ponto de vista do currículo. **Salto para o Futuro**. Eja e Educação Prisional. Boletim 06, maio 2007. Brasília: MEC, 2007, p.34-42. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/>>. Acesso em: 2 set. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sistema Nacional de Estatística de Segurança Pública e Justiça Criminal (SINESP-JC)**, 2016. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/ministerio-da-justica-mj/sistema-nacional-de-estatistica-de-seguranca-publica-e-justica-criminal-sinespjc>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS (INEP). 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). 2002. Disponível em: <[www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)>. Acesso em: 4 nov. 2017.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2313/2276>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. p. 31-56. Disponível em: <[http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540\\_por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540_por.pdf)>. Acesso em: 4 maio 2017.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como programas de reinserção social. In: LOURENÇA, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EduFSCar, 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro: política de execução penal**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação profissional para jovens e adultos privados de liberdade. **Salto para o futuro**, EJA e educação prisional. Boletim 6, maio 2007.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.1, p. 25-36, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n1/04.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

KNOLL, Joachim H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. p. 13-30. Disponível em: <[http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540\\_por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540_por.pdf)>. Acesso em: 4 maio 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. **Educ. Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 3 nov. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação**. Projeto do Convênio MEC/SESG-PUC/SP, Mimeo, 1987. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?](http://www.scielo.br/scielo.php?)>. Acesso em: 5 dez. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

MAEYER, Marc De. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e cidadania**, revista de educação de jovens e adultos, Brasília, v. 19, p. 17-37, jul. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/.146580por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/](http://www.scielo.br/pdf/)>. Acesso em :3 nov. 2017.

MARANHÃO. Lei nº 10.462, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a reorganização administrativa da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária – SEAP, criação de unidades administrativas e de cargos em comissão e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Poder Executivo**, Maranhão, 2 jun. 2016a. Disponível em: <<http://www.seap.ma.gov.br/files/2015/10/Lei-n.-10.462-de-31-de-maio-de-2016.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

MARANHÃO. Lei nº 10.598, de 9 de junho de 2017. Dispõe sobre a alteração do regime jurídico dos servidores ocupantes de cargos do Subgrupo Atividades Penitenciárias e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Poder Executivo**, Maranhão, 12 jun. 2017a. Disponível em: <<http://www.seap.ma.gov.br/files/2015/.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MARANHÃO. Lei nº 8.956 de 15 de abril de 2009. Reorganiza o plano de carreiras, cargos e remuneração do grupo ocupacional atividades penitenciárias do estado do maranhão. **Diário Oficial [do] Poder Executivo**, Maranhão, 17 abr. 2009. Disponível em: <[http://www.stc.ma.gov.br/legisla\\_documento/?id=2682](http://www.stc.ma.gov.br/legisla_documento/?id=2682)>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Justiça e Administração Penitenciária. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. São Luís-MA, 2015. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas/peep-ma.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Diretrizes Curriculares - SEDUC**, 3. ed. São Luís, 2014. Disponível em :<<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A4-3%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública Estadual do Maranhão**. São Luís, 2016b. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Regimento-Escolar-dos-Estabelecimentos-de-Ensino-da-Rede-P%C3%BAblica-Estadual-do-Maranh%C3%A3o-2016-PDF.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. Portaria nº 819, de 17 de julho de 2017. Regulamenta a gestão das Portarias Unificadas do Sistema Penitenciário do Estado do Maranhão, e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Poder Executivo**, Maranhão, p, 57, 19 jul. 2017b. Disponível em: <<http://www.seap.ma.gov.br/files/2015/10/Portaria-n.-819-de-19-de-julho-de-2017.-Gest%C3%A3o-da-PU.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Maranhão. **Relatório do projeto Educando para a Liberdade/SEDUC**, 2007. Disponível em:< [www2.educacao.ma.gov.br](http://www2.educacao.ma.gov.br)> Acesso em: 3 set. 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Maranhão. **Relatório do projeto Educando para a Liberdade/SEDUC**, 2007. Disponível em:< [www2.educacao.ma.gov.br](http://www2.educacao.ma.gov.br)> Acesso em: 3 set. 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação do Estado. Diretrizes Curriculares da rede Estadual de ensino. 3ª ed., 107 fl. São Luís, 2014. Disponível em:< <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A4-3%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf>> Acesso em: 3 dez. 2017.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. São Paulo: Altas, 2008.

MARTELLI, Andrea; MANCHOPE, Elenita. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 3, n.1, p. 1-21, 2004. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/repedarticle/view/517>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. 7. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

MEDEIROS, Fernanda Luiza Fontoura de. **Meio ambiente: direito e dever fundamental**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

MENOTTI, Camila Cardoso. **O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do Estado de São Paulo**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2672>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCACIONAL EDUCERE, 12., 2015. **Grupo de Trabalho – Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação Básica**. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23893\\_13225.p](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23893_13225.p)>. Acesso em: 3 dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2017.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil**, v.3. São Paulo: Editora Nacional, 1940.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 45-72, jul/dez, 2009. Disponível em:< <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/26989>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”**: necessidades de formação continuada. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94745>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosa. Escola da prisão espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosa (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EduFSCAR, 2007.160 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2017.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/file://C:/Users/user/Downloads/20214-76300-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PESQUISA CNI – IBOPE. Retratos da sociedade brasileira: segurança pública (outubro 2011). Brasília: CNI, 2011. Disponível em: <[www4.ibope.com.br/download/111019\\_cni\\_seguranca.pdf](http://www4.ibope.com.br/download/111019_cni_seguranca.pdf)> Acesso em: 2 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Sexta Conferência Internacional de educação de adultos. Confinteia VI. Marco de Ação em Belém. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**(Org) Brasília, abril de 2010. Disponível em <http://www.unesco.org/>. Acesso em: 4 de setembro de 2017.

PEREIRA, Tânia Maria Dahmer. **O Guarda Espera um Tempo Bom**: a relação de custódia e o ofício dos inspetores penitenciários. 2006. 365 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo (1950-1980). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RAY, Douglas; TARROW, Norma B. **Rights and education**: an overview. Nova York: Pregamon Press, 1987. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=1475804059>>. Acesso em: 3 maio 2017.

REDE JUSTIÇA CRIMINAL. Quais são os números da justiça criminal no Brasil?, **Informativo Rede Justiça Criminal**, Boletim n. 8, jan. 2016. Disponível em: <[www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/.../b948337bc7690673a39cb5cdb10994f8.pdf](http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/.../b948337bc7690673a39cb5cdb10994f8.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos**: ensino fundamental proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa, Brasília. MEC: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro; FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Manual de metodologia**. Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.manual\\_de\\_met.jun.2011.pdf](http://www.manual_de_met.jun.2011.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: processo de construção. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL – O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., v.1, p.1-15, 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento in(visível) no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez., 2004. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco\\_escolar.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>> Acesso em: 12 nov. 2017.

RODRIGUES, A. et al. Preconceito, estereótipo e discriminação. In: **CAMPOS, R. H. de F. Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 147-176. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 42-57, nov. 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/ccedes](http://www.scielo.br/ccedes)>. Acesso em :3 dez. 2017.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade- considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: < <http://www.revistas.ufpr.br/educar>>. Acesso em: 3 set. 2017.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos Saberes para a Docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 157-176, jan./jun. 2010. Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/292/325>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo Ribeiro dos. Metodologia da pesquisa em educação. **São Luís: UemaNet**, 2010. 67 p. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-completo.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, Cadernos de Psicologia e Educação, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 113-124, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 3 set. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, jul. 2011. Disponível em: <[www.uemg.br/open/journal](http://www.uemg.br/open/journal)>. Acesso em: 3 dez. 2017.



SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciência e educação**, Bauru, v. 5, n. 2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 5 maio 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14. maio/ago., p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 3 maio 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho Docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em: 3 set. 2017.

VILLELA, Heloisa de O. S. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, out. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132001000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132001000200015)>. Acesso em: 02 fev. 2017.

## APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA O DIRETOR DA UNIDADE  
ESCOLAR DA PENITENCIÁRIA NO ESTADO DO MARANHÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRANDA: ELLEN JOSY ARAUJO DA SILVA COELHO**  
**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria Alice Melo**

Prezado Diretor ou Diretora, esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO ATRÁS DAS GRADES**”: a formação do professor da educação de jovens e adultos que atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão”. Sua participação é essencial para o desenvolvimento desta investigação. Agradeço muito!

**1 Identificação**

Sexo: F M Não deseja se identificar      Ano de nasc.:\_\_\_\_\_ Estado civil:\_\_\_\_\_

**2 Formação escolar:**

Ensino Médio: Magistério   Outros      Início:\_\_\_\_\_ Conclusão:\_\_\_\_\_

Educação Superior:  Sim  Não      Curso:\_\_\_\_\_ Instituição:\_\_\_\_\_

Conclusão: \_\_\_\_\_

**3 Formação e trabalho:**

- Qual sua experiência na docência (nível e modalidade) ?
- Qual sua experiência na educação de jovens e adultos? (tempo)
- Qual sua experiência com indivíduos encarcerados? (tempo)
- Qual a sua concepção da educação de jovens e adultos?

**4 Atuação dos professores:**

- Qual a formação inicial dos professores?
- Os professores tem formação na EJA/ ENCARCERADOS?
- Como é superado a falta de formação inicial?
- Quais as maiores dificuldades apresentadas pelo professor?
- Como são superadas essas dificuldades?

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES E PROFESSORAS DA EJA QUE ATUAM NA UNIDADE ESCOLAR DA PENITENCIÁRIA NO ESTADO DO MARANHÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRANDA: ELLEN JOSY ARAUJO DA SILVA COELHO**  
**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria Alice Melo**

Prezado professor ou professora, esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO ATRÁS DAS GRADES**: a formação do professor da educação de jovens e adultos que atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão”. Sua participação é essencial para o desenvolvimento desta investigação. Agradeço muito!

**1. Identificação do professor**

Sexo:  F  M  Não deseja se identificar    Ano de nasc.: \_\_\_\_\_    Estado civil: \_\_\_\_\_

**2. Formação escolar:**

Ensino Médio: Magistério   Outros    Início: \_\_\_\_\_    Conclusão: \_\_\_\_\_

Educação Superior:  Sim  Não    Curso: \_\_\_\_\_    Instituição: \_\_\_\_\_

Conclusão: \_\_\_\_\_

**3. Formação e trabalho:**

Qual sua experiência na docência (nível e modalidade) ?

Qual sua experiência na educação de jovens e adultos (tempo)?

Qual sua experiência com indivíduos encarcerados?(tempo)

Sua residência é próxima ao local de trabalho (unidade prisional)?  Sim  Não  
 Que motivos levaram a trabalhar com encarcerados?

Como se deu sua inserção no trabalho com os encarcerados?

Qual o seu conceito da educação de jovens e adultos?

Qual o seu conceito da educação de jovens e adultos privados de liberdade?

Houve formação continuada para os professores que atuam na penitenciária? Quem ofertou?  
 Qual duração?

Você tem dificuldade no desenvolvimento da docência?  Sim  Não  Em parte  
 Que tipo de dificuldade você enfrenta?  Em relação ao conteúdo de ensino  em relação à metodologia de ensino  em relação ao planejamento de ensino  no relacionamento com os alunos  outros

A quem você recorre para sanar as suas dificuldades?

O que motiva você a permanecer no ambiente prisional?

APÊNDICE C- DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO USO DO NOME DA  
INSTITUIÇÃO EM PUBLICAÇÕES E APRESENTAÇÕES  
CIENTÍFICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE-UFMA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISADORA: Ellen Josy Araujo da Silva Coelho  
ORIENTADORA: Maria Alice Melo

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências da Unidade Escolar da Penitenciária de Pedrinhas, que Ellen Josy Araujo da Silva Coelho, inscrita no CPF nº 70136300391 e RG nº 18412093-4, está autorizada a citar o nome desta Instituição nos relatos e publicações científicas da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO ATRÁS DAS GRADES:** a formação do professor da educação de jovens e adultos que atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão”.

Declaramos ainda, que estamos devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para a coleta de dados da referida investigação e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(as) participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luis/MA \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Carimbo da Instituição e assinatura do responsável

## APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE-UFMA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISADORA: Ellen Josy Araujo da Silva Coelho  
ORIENTADORA: Maria Alice Melo

**Dados da Identidade da Pesquisa**

**TÍTULO: EDUCAÇÃO ATRÁS DAS GRADES:** a formação do professor da educação de jovens e adultos que atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão.

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Ellen Josy Araujo da Silva Coelho

**ORIENTADORA:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Alice Melo

**INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL:** Universidade Federal do Maranhão

Nós, Ellen Josy Araujo da Silva Coelho, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO ATRÁS DAS GRADES:** a formação do professor da educação de jovens e adultos que atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão”, e Maria Alice Melo, orientadora da pesquisa, convidamos V. Sa, para participar como voluntário(a) deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a formação do professor que atua no sistema penitenciário no Estado do Maranhão. Para sua realização utilizaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental: entrevistas e questionário.

Sua participação neste estudo constará de respostas, previamente elaborado pela pesquisadora responsável e, durante todo o período da pesquisa, V. Sa. tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir quaisquer tipos de esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com alguns pesquisadores ou com a Universidade Federal do Maranhão –UFMA

Além disso, lhe é garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, após leitura e /ou escuta deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidade ou perda de qualquer benefício. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confiabilidade e esclarecimento sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de livre e espontânea vontade em participar deste estudo.

---

**Assinatura do(a) voluntário(a)**

---

**Ellen Josy Araujo da Silva Coelho**

Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

### **Dados da pesquisadora responsável**

**Nome:** Ellen Josy Araujo da Silva Coelho

**Endereço:** Rua Rodrigues Fernandes , Quadra 20 , Casa 19 , Cohama, São Luis –MA.

**Contato:** (98) 996156479

**Email:** ellenjosy@hotmail.com

### **Dados da Universidade Federal do Maranhão- UFMA**

**Endereço:** Avendida dos Portugueses s/nº, Campos Universitário do Bacanga, Prédio do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE.

**Contato:** (98) 32728000

**Email:** meducaca@ufma.br

ANEXO

## ANEXO 1- EMENTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM SISTEMA PRISIONAL, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E DIREITOS HUMANOS

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO – IESF  
Credenciado pela Portaria do MEC Nº. 2.246, de 13 de novembro de 2001

Especialização Lato Sensu em  
Sistema Prisional, Medidas Socioeducativas e Direitos Humanos

### Ementa

Sistema Prisional: histórico, estrutura e funcionamento. Medidas socioeducativas. Medidas de segurança e aplicabilidade de lei penal. Relações interpessoais e a efetividade do processo de ressocialização de apenados, crianças e adolescentes que cometeram ato infracional ou a quem se atribui ter cometido. O profissional que atua nas áreas afins e a caracterização da função.

### Objetivos

Conhecer as singularidades e especificidades do contexto prisional e sócio educativo, na perspectiva de assegurar o cumprimento da legislação em vigência, os direitos dos que estão inseridos neste e a ressocialização dos que nele se encontram.

### Disciplinas:

- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO
- DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR
- ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO
- POLÍTICAS PÚBLICAS E ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
- DIREITO PENAL E PROCESSUAL
- PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EM SERVIÇOS PENAIS
- METODOLOGIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E CRIMINAIS
- PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS: VIOLÊNCIA, ESCOLA E SOCIEDADE
- LEGISLAÇÃO
- GERENCIAMENTO DE CRISES E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS
- DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO PENAL E SOCIOEDUCATIVO
- ÉTICA, CIDADANIA, CULTURA POLÍTICA E INCLUSÃO
- O ENCARCERAMENTO E A RESSOCIALIZAÇÃO – AÇÕES INTEGRADAS
- RELAÇÕES INTERPESSOAIS, ÉTICA E POSTURA PROFISSIONAL
- VIGILÂNCIA, CUSTÓDIA E SEGURANÇA PENITENCIÁRIA
- OFICINA DE PESQUISA

Total Carga Horária: 480 h/a

Período e Periodicidade

Duração do Curso: 16 meses

O curso está sendo ministrado em módulos mensais e ou quinzenais de 30 h/a presenciais.

#### Público

Curso destinado a profissionais das áreas das ciências humanas portadores de diploma de curso superior, que atuam em assuntos sociais e áreas afins.

#### Certificação

O concluinte receberá certificado de Especialista em Sistema Prisional, Medidas Socioeducativas e Direitos Humanos, em conformidade com a RESOLUÇÃO CES/CNE N.º 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007 do MEC.