



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Cabral, Paula; Onofre, Elenice Maria Cammarosano; Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes
EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade
Educação & Realidade, vol. 45, núm. 2, e96663, 2020
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-623696663

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265192014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRGS redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade

Paula Cabralⁱ

Elenice Maria Cammarosano Onofreⁱⁱ

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffinⁱⁱⁱ

ⁱSecretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina (SED),
Florianópolis/SC – Brasil

ⁱⁱUniversidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP – Brasil

ⁱⁱⁱUniversidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

RESUMO – EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. O artigo analisa a tônica de políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco a modalidade nas unidades penais brasileiras. A partir desse movimento se estabelecem relações com as pesquisas no campo que tratam do trabalho de professores nos espaços de privação e restrição de liberdade. A produção, com abordagem qualitativa, é fruto de estudos bibliográficos e análises documentais. As reflexões apresentadas permitem compreender aspectos das diretrizes educacionais e de estudos na área, articulados às consequências para o trabalho docente, em vista de disputas e consensos produzidos no contexto das reformas neoliberais.

Palavras-chave: EJA. Espaços de Restrição e Privação de Liberdade. Políticas Públicas. Trabalho de Professores(as).

ABSTRACT – EJA and Teaching Work in Freedom Deprivation Spaces. This paper analyzes the emphasis of educational policies for Youth and Adult Education (EJA), focusing on the modality in Brazilian penal units. From this movement, relationships established with research in the field that deals with the work of teachers in spaces of deprivation and restriction of freedom. The production, with a qualitative approach, is the result of bibliographic studies and documentary analysis. The reflections presented allow us to understand aspects of educational guidelines and studies in the area, articulated to the consequences for teaching work, given clashes and consensus produced in the context of neoliberal reforms.

Keywords: Youth and Adult Education. Spaces of Restriction and Deprivation of Liberty. Public Policies. Teachers' Work.

Introdução

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se caracterizado por ações estatais fragmentárias que inicialmente visavam à erradicação do analfabetismo e, posteriormente, à redução dos índices de baixa escolaridade. Embora sua história tenha marcas de uma educação política, em termos pedagógicos se sobressaem certas fragilidades, possivelmente decorrentes de um envolvimento para a consolidação hegemônica das dinâmicas do capital, logo, distante de um projeto societário realmente comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

Nessa compreensão, torna-se essencial assumirmos que a modalidade tenha sofrido determinações do sistema capitalista, o que exige retomar seus percursos junto às relações sociais de produção, assim como na sua vinculação à reorganização produtiva na expansão capitalista no país. Isso pode explicar os motivos pelos quais diferentes iniciativas da EJA apontam historicamente para a manutenção da ordem social e *naturalização das desigualdades* forjada por políticas de *inclusão* das classes sociais menos favorecidas, propiciando “[...] a acumulação capitalista como forma de apaziguamento social e resposta ao processo de acumulação flexível, diante dos perigos do desemprego estrutural” (Ventura, 2013, p. 33).

Tais perspectivas se refletem no âmbito das políticas públicas educacionais para a EJA, que, enquanto modalidade da Educação Básica, deve ser ofertada em diversos espaços, incluindo as unidades penais brasileiras. Ainda que na última década tenhamos experienciado uma ampliação das discussões na área da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL), das quais resultam dispositivos legais, ações e estudos, faz-se necessário avançar no sentido de garantir o direito à educação. Neste estudo com abordagem qualitativa e procedimentos metodológicos que envolveram estudos bibliográficos e documentais, apoiamo-nos em análise construída a partir de um estado do conhecimento na área (Romanowski; Ens, 2006). Portanto, nos propomos a um debate capaz de construir reflexões acerca das articulações que as pesquisas acadêmicas têm tecido com as políticas públicas educacionais da EJA para o sistema prisional brasileiro, especialmente no tocante aos direcionamentos para o trabalho de professores, em vista dos embates e consensos produzidos no contexto neoliberal.

Tônicas das Políticas de EJA

As primeiras ações para a EJA no país ocorrem por volta de 1940, de acordo com Ventura (2001), pois nesse período se desenham aspectos de uma política oficial na área e são criadas propostas para a educação da classe trabalhadora, uma vez que mais de metade da população adulta brasileira era considerada analfabeta.

Na ocasião, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) buscou estimular a criação de progra-

mas educacionais destinados a adultos analfabetos. Num momento de industrialização, pela demanda por mão de obra, se fazia necessário alfabetizar e treinar os jovens e adultos da classe trabalhadora, pois “[...] o desafio enfrentado pelas elites era o de criar as condições básicas, materiais e ideológicas, para a acumulação de capital” e, ao mesmo tempo, criar o consenso em torno de uma “concepção de mundo favorável às novas exigências da produção” (Ventura, 2001, p. 4). Esse período marca a entrega do controle da formação profissional aos empresários.

Di Pierro (2000, p. 321) enfatiza que, entre a década de 1950 e os anos 1980 no Brasil, a EJA pode ser compreendida como *serviço desconcentrado*, caracterizado pela centralização no plano político-pedagógico da União, que em regime de cofinanciamento mantinha sua oferta pelos estados conveniados às prefeituras ou organizações não governamentais.

O gerenciamento da EJA sofre alterações na década de 1990, mediante a oferta predominante da Educação Básica aos jovens e adultos pelos municípios. Nesse período, as reformas educacionais acabam condicionadas pelas metas do governo de ajuste fiscal, promovendo um apagamento das fronteiras entre setores públicos e privados. Entre outros problemas, a EJA enfrenta a dispersão das fontes de financiamento governamentais e o desequilíbrio na distribuição de recursos (Ventura, 2001, p. 25).

Algumas estratégias adotadas pelas redes de ensino confirmam as dificuldades mencionadas, dentre as quais estão indícios sobre o falseamento de dados estatísticos e as parcerias com organizações não governamentais, como aponta Di Pierro e Haddad (2015). As consequências disso foram: a minimização da atuação estatal e ampliação da filantropia privada, um retrocesso em relação ao movimento mundial para consolidação do Direito à EJA e a naturalização da provisoriidade, do imprevisto e da precariedade em todos os aspectos (estruturais, materiais e profissionais) em sua oferta.

Dessa forma, os programas destinados para a EJA têm mantido pessoas à margem dos processos de escolarização da Educação Básica, em muitos casos, oferecidos por dispositivos que geram apenas a certificação. Isso confere um *caráter utilitarista* e instrumental à modalidade, na medida em que sustenta uma concepção bastante reduzida de educação, alinhada com “[...] a opção de sermos uma economia inserida no mercado mundial de forma associada e subordinada às nações centrais”, de modo que permaneçamos desenvolvendo atividades econômicas com exigência de baixo investimento no campo educacional (Rummert; Ventura, 2007, p. 41).

Nesse processo de reestruturação produtiva, em que uma das saídas consiste na intensificação da exploração de trabalhadores, sob o ponto de vista econômico, as políticas públicas de EJA necessariamente se sujeitam à *lógica de reorganização do capital*.

A partir dos anos 2000, em análise das políticas de EJA, Di Pierro e Haddad (2015) destacam quatro aspectos importantes. O primeiro se

refere à ampliação “[...] da declaração de direitos dos jovens e adultos, que passa a abranger o Ensino Médio e profissional, inclusive das pessoas privadas de liberdade”, o que deixa, na opinião dos autores, “[...] amplo espaço para o exercício da advocacia para diminuir a distância que separa as leis das políticas que garantem os direitos aos cidadãos” (Di Pierro e Haddad, 2015, p. 213). Também destacam o desafio social em legitimar a cultura de direitos educativos, com ações efetivas e participação da sociedade que pressionem para superar a insuficiência das políticas educacionais.

Em relação a estes dois pontos, convém chamar a atenção para o fato de que as declarações mundiais em defesa do direito à educação foram suficientes à sua efetivação. Ao trazer essa reflexão para discussões no âmbito da EJA em EPRL, alguns autores, como Sauer e Julião (2012) e Julião (2013), sinalizam que superamos a etapa do reconhecimento ao direito do sujeito encarcerado à educação, principalmente após a aprovação de normativas na área em 2009, tornando-se necessário agora caminhar em direção à construção de políticas públicas que efetivem esse direito.

A esse respeito, Onofre e Julião (2013, p. 53) descrevem a “[...] efervescência de ações de diferentes segmentos da sociedade, de órgãos das esferas federal e estadual, de entidades” para a implementação das Diretrizes Nacionais de oferta da EJA nos estabelecimentos penais, imbuídas do papel de elaborar políticas públicas e mecanismos capazes de responder: “[...] como deve ser efetivada a educação para adultos em situação de privação de liberdade?”.

Embora o direito de ir e vir dos indivíduos em situação de privação de liberdade esteja temporariamente suspenso, estes têm garantido por lei seus demais direitos, como a educação que possui o intento de “[...] promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, o que pode assegurar-lhes um futuro melhor quando recuperarem a liberdade” (Onofre, 2011, p. 38). Para Aguiar (2009) e Julião (2016, p. 35), os desafios hoje estão postos na elaboração de proposições político-pedagógicas que tenham como eixo referencial “[...] a compreensão sobre os sujeitos da EJA”.

O distanciamento entre o reconhecimento do direito social e sua garantia nos impossibilita de afirmar convictamente que vencemos o debate em torno do mais básico: o acesso à educação. Isso se evidencia, pensando a educação em prisões no país, a partir do que apontam os dados: menos de 10% da população encarcerada encontra-se envolvida com atividades educacionais formais (Brasil, 2017).

O terceiro ponto levantado por Di Pierro e Haddad (2015, p. 213), somado aos outros dois, que se referem ao direito à EJA, trata da institucionalização dessa modalidade no “[...] arcabouço das políticas públicas de Educação Básica, com base no ativismo em torno de numerosos programas que deram margem à experimentação de várias estratégias”. Assim, os resultados advindos disso podem ter sido inexpressivos, mas podem servir de reorientação às políticas públicas da modalidade.

A quarta linha de força se refere ao necessário enfrentamento do que

[...] converge às agendas internacional e nacional recentes de políticas educativas, com o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida que, visando à competitividade econômica, busca atender (inclusive mediante estratégias privatistas) a exigências de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem. O enfrentamento desta “onda” enseja o fortalecimento do debate de ideias e da capacidade de articulação política da sociedade civil para incidir nos fóruns nacionais e internacionais (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 214).

Como discutem em seus estudos Lima (2007; 2010; 2012), Canário (2003) e Ventura (2013; 2017), as expressões *Educação Permanente*, *Educação ao Longo da Vida* e *Aprendizagem ao Longo da Vida* apareciam como similares em textos do campo educacional. Mas houve no Estado neoliberal, com base nos receituários de agências internacionais, um deslocamento dessa concepção à racionalidade econômica, por meio da substituição da ideia de que aprendemos ao longo de toda a vida pela necessidade em buscarmos formação profissional pelo resto de nossas vidas. Ou seja, esses discursos defendem que a educação ou aprendizagem ao longo da vida seja a solução para a *crise mundial da educação*, como também para a crise econômica, por se apresentar como alternativa para *superação do desemprego*, por exemplo.

Não se discute o princípio da educabilidade humana que, evidentemente, se estende por toda a vida ou as repercussões de mudanças das relações sociais nos processos educativos. Contudo, Ventura (2013; 2017) apresenta contribuições para refletirmos sobre uma leitura instrumental da aprendizagem continuada ao longo da vida nas concepções disseminadas pelos organismos internacionais, em especial Banco Mundial e UNESCO, a respeito da noção de *educação ao longo da vida*, pautada essencialmente na função qualificadora que se imputa à EJA.

A qualificação, associada à formação de mão de obra simples para atendimento ao mercado, ao lado das outras duas funções preconizadas à EJA, reparação e equalização, “[...] acena para a incompletude humana e para a criação de uma sociedade solidária e heterogênea” (Ventura, 2013, p. 30). Como discute Ventura (2013, p. 41),

[...] o consenso quanto à proximidade da noção de ‘educação ao longo da vida’ com a EJA foi construído de forma hegemônica no Brasil, apesar de aparentemente mostrar-se associado a conceitos e políticas de matriz avançada e democratizantes para a área, adéqua-se, perfeitamente, à ordem e ao ‘tom’ da política internacional a ela associada. A noção político-ideológica [...] materializada no Relatório Delors (e na Declaração de Hamburgo) não é neutra, nem desprovida de intencionalidades. Pelo contrário, é

uma contribuição fundamental para tecer e manter a hegemonia através do controle ou amenização das insatisfações, ao prometer e proclamar a educação como única via possível para mudanças sociais, percebidas exclusivamente como ascensão individual nos limites do sistema; e, ao mesmo tempo, ocultar e/ou negar as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social.

Nessa linha, o indivíduo passa a ser responsabilizado pela busca do seu processo contínuo e permanente de formação profissional, aperfeiçoando ou ampliando tanto suas habilidades, como competências, tornando-se mais facilmente *empregável*, adaptável às demandas de mercado.

O que Compete à EJA em EPRL e seus Docentes?

Na intenção de compreender dinâmicas referentes às políticas públicas para a EJA em EPRL, buscamos desenvolver em seguida análises dos documentos que embasam normativas para a modalidade, tendo como foco aspectos que tratam dos seus objetivos e as consequências destes, no que compete aos professores nesses espaços, tanto no tocante à sua atuação quanto ao seu processo de formação.

No Brasil, a elaboração de diretrizes para EJA em espaços de privação e restrição de liberdade se inicia na primeira metade dos anos 2000, em paralelo ao aumento de pessoas em privação de liberdade. De acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e por estimativas, a população prisional se aproxima hoje de 800.000 mil (Brasil, 2017). Isso significa que nas duas últimas décadas o quantitativo de pessoas em privação de liberdade aumentou quase 900%.

Isso nos tem levado a atrelar as discussões sobre a oferta educacional nas prisões e o papel delegado aos professores da EJA nesses espaços, do que se tem compreendido como o fenômeno do *hiperencarceramento* (Wacquant, 2008; 2011), fruto do modelo penal adotado, sob inspiração norte-americana, principalmente nos países considerados periféricos. Com esse olhar, tanto a educação em prisões, quanto o trabalho de professores, com vistas ao que se tem delineado sobre o seu papel e no Estado penal, precisam ser analisadas de modo integrado ao projeto de desenvolvimento econômico global e o *lugar* de cada uma das nações, diante das estratégias apresentadas num curso histórico e político.

Mais do que entender as representações de professores a respeito do seu próprio trabalho e do espaço no qual se inserem, torna-se necessário investigar o que se atribui aos docentes nos diferentes projetos políticos em disputa para o desenvolvimento econômico. No contexto da reforma neoliberal, a educação se insere, pelo defendido em documentos da UNESCO, como ferramenta de promoção da “[...] coesão, justiça social, igualdade e equidade”, ganhando espaço na discussão sobre a

crise no sistema prisional, refletida pela superlotação de unidades penais e crescimento do crime organizado (UNESCO, 2009). Os relatórios da UNESCO publicados no Brasil – *Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras* (2006) e *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania* (2009) – fundantes das políticas de EJA em EPRL, trazem em sua base a defesa da educação como instrumento que contribui para “[...] criar igualdade de oportunidades, isto é, promover uma sociedade mais justa” (UNESCO, 2006, p. 66).

Com esse entendimento, a educação passa a ser o elemento central, se não a principal responsável, pelo processo de *ressocialização* objetivado, em tese, por todo o sistema penal. Nessa análise reside a promessa de que, com acesso à educação nas prisões, as pessoas poderão conquistar fora delas melhores condições de vida, por meio de um *emprego* (UNESCO, 2009, p. 69).

Nessa linha de interpretação, a educação figura, ainda que de modo latente, como possível solução para a redução da criminalidade e da própria reincidência. Isso se reflete no trabalho do professor que precisa, para dar conta de tal *missão*, ser um *superprofessor* (Evangelista, 2012, p. 39). As políticas para formação de professores a partir dos anos 2000 necessitam ser compreendidas diante do proposto pelos programas para o preparo docente na América Latina, pois buscam um modelo de professor que seja “[...] protagonista, polivalente e flexível”. Isso implica, ao mesmo tempo, uma sobrecarga e a precarização do trabalho docente.

Nossa preocupação em trazer esta discussão compartilha da noção de que tais discursos validam a pretensão em delegar ao professor a

[...] responsabilidade de resolver problemas sociais e econômicos, [...] estratégia perversa que obscurece os interesses hegemônicos em presença, ademais de gerar no professor várias espécies de desgastes e sofrimentos (Evangelista, 2012, p. 39).

A este professor competente, adaptável, também capaz de *aprender ao longo da vida* (UNESCO, 2009, p. 185), cabe “[...] educar para a paz, possibilitar aos sujeitos processos de autocorreção, mudança de comportamento”. Tais ideias reforçam a responsabilização dos sujeitos por suas próprias condições e estão presentes de modo recorrente nos documentos que tratam da EJA em prisões.

Portanto, a importância social da escola na prisão demanda uma reflexão sobre o papel desempenhado por essa instituição numa sociedade caracterizada pelo modo de produção capitalista, pois – ainda que submetida à dinâmica carcerária, relações de poder, alianças ou interesses – a escola pode ser um espaço de possibilidades, mas não o será por si mesma, somente com sua presença no contexto prisional. Esse espaço como possibilidade educativa passa pela necessidade de uma análise crítica da formação e atuação do professor da EJA nesse contexto.

Aproximações das Pesquisas no Campo da EJA em EPRL

Tendo em vista as bases das políticas públicas educacionais para a EJA em EPRL e alguns direcionamentos ao trabalho de professores nesses espaços, selecionamos para análise um conjunto de pesquisas na área que possui como enfoque aspectos da docência. As buscas realizadas no Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (BDTD/IBCT) apresentaram 1 tese e 7 dissertações sobre o tema, e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontrados 8 artigos científicos, totalizando 16 produções publicadas entre os anos de 2008 e 2017, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas sobre a EJA em EPRL e o Trabalho de Professores

Dados de identificação	Resumos: temas e indicativos
<p>1. TESE – Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista.</p> <p>CARVALHO, Odair França de. Orientado por Selva Guimarães Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2014)</p>	<p>Reflete sobre <i>a identidade docente dos educadores(as) presos(as) e analisa suas concepções, os saberes e práticas relacionadas à cidadania, à educação e à justiça</i>. As narrativas revelam um perfil socioeconômico diferenciado dos sujeitos que atuam como educadores nas prisões, estes geralmente passaram por conversão religiosa. Defende a construção de uma EJA específica que considere as singularidades desse espaço e dos sujeitos, reconhecendo contradições e valorizando uma educação libertadora e emancipatória.</p>
<p>2. DISSERTAÇÃO – Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional.</p> <p>VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. Orientada por Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ (2008)</p>	<p>Investiga <i>os saberes, interações e competências utilizadas pelos professores no contexto de uma escola prisional</i>. Considera-se que o espaço apresenta especificidades tanto em relação às condições para o exercício da atividade, quanto ao objeto de <i>trabalho, o sujeito privado de liberdade. Embora a prática docente se dê em ambiente insalubre e inconstante</i>, junto a alunos emocionalmente comprometidos, <i>os professores exercem sua função com satisfação, mesmo com lacunas da formação inicial</i>, a ausência de políticas e o impacto das normas da prisão.</p>
<p>3. DISSERTAÇÃO – O Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade: necessidades de formação continuada.</p> <p>NAKAYAMA, Andréa Rettig. Orientada por Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2011)</p>	<p>Mapeia as <i>necessidades de formação continuada dos docentes a partir da compreensão das práticas pedagógicas, da relação do/a professor/a, os/as alunos/as e da Escola com o Complexo Penitenciário</i>. Evidenciou que as demandas formativas não estão restritas às questões relacionadas diretamente ao modo de funcionamento desses espaços, pois envolvem <i>questões abrangentes relacionadas às particularidades do trabalho docente</i>, às suas metodologias, avaliações e fundamentos da EJA.</p>

<p>4. DISSERTAÇÃO – O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo.</p> <p>MENOTTI, Camila Cardoso. Orientada por Elenice Maria Cammarosano Onofre Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2013)</p>	<p>Discute <i>o papel da escola e da educação na visão dos educadores presos, o sentido da docência entre as grades e o bem-estar docente na prisão</i>. Aponta que a docência entre as grades marca a vida desses educadores presos no que diz respeito à construção da <i>identidade de professores, à aquisição de novos saberes, à mudança de concepções e de posturas, aprimorando seus relacionamentos dentro e fora das muralhas, devolvendo a eles a autoestima</i>.</p>
<p>5. DISSERTAÇÃO – A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo da psicodinâmica do trabalho.</p> <p>BESSIL, Marcela Haupt. Orientada por Álvaro Roberto Crespo Merlo Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2015)</p>	<p>Investiga <i>a prática docente da EJA no sistema prisional</i>, com foco em vivências de prazer e sofrimento laboral, a partir da Psicodinâmica do Trabalho. <i>As limitações dos recursos materiais e de espaço físico abrem a possibilidade para a criatividade dos docentes</i>. O prazer é vivenciado pelo reconhecimento que alunos demonstram em relação ao trabalho de professores e o <i>sofrimento ocorre pelo preconceito</i> que sofrem por parte da sociedade, de familiares e colegas por trabalharem no espaço prisional. Aponta que a política pública de EJA no sistema prisional precisa considerar as <i>responsabilidades dos docentes</i>, pois o trabalho realizado pode ser um elo de aprendizagem de novos conhecimentos e perspectivas de vida.</p>
<p>6. DISSERTAÇÃO – Educação nas prisões: desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus.</p> <p>PRADO, Alice Silva do. Orientada por Maria Auxiliadora de Souza Ruiz Universidade Federal do Amazonas (2015)</p>	<p>Levanta problemáticas e possibilidades referentes à oferta de ensino nas prisões da capital do Amazonas. A partir das referências bibliográficas, das falas dos professores e de alunos em situação de privação de liberdade, observou-se que as <i>perspectivas futuras relacionadas ao ensino</i> nestas unidades tendem a trazer mudanças significativas para a população carcerária e à sociedade em geral, desde que <i>haja empenho por parte dos agentes envolvidos no processo educativo voltado para os detentos</i>.</p>
<p>7. DISSERTAÇÃO – Processo de constituição da identidade profissional de professores na educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais.</p> <p>DUARTE, Alisson José Oliveira. Orientado por Helena de Ornellas Sivieri Pereira Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2017)</p>	<p>Verifica com investigações em campo junto a entrevistas com cinco professores e a diretora da escola que as <i>singularidades do espaço prisional efetuam transformações na identidade profissional</i> por conta da <i>Relação professor/aluno</i> que constitui sua autoimagem, autoestima e realização profissional; da <i>Identidade para o outro e sentimento de incompreensão</i>, se sentem <i>desvalorizados</i> pela representação social das prisões; e as “Especificidades do perfil docente” que demonstram <i>qualidades e experiências únicas</i>.</p>

<p>8. DISSERTAÇÃO – Educação escolar na prisão: os significados e sentidos das professoras que atuam em unidades penais de Corumbá, Mato Grosso do Sul.</p> <p>BARCELOS, Clayton da Silva. Orientado por Tiago Duque Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017)</p>	<p>Identifica os <i>significados e sentidos que professoras do sistema penal dão à educação escolar</i>. Com base em pesquisa etnográfica e entrevistas com 15 professoras, problematiza a fronteira simbólica entre a cela e a sala de aula, quando (re)educandos parecem deixar de serem vistos como presos e passam a ser alunos. Aponta a necessidade de oferecer às professoras <i>melhores condições de trabalho</i> (não por contratos temporários) e <i>formação adequada</i>. Apresenta como a <i>disciplina imposta aos estudantes viabiliza a escolarização</i> nas prisões, embora a busca pela remição e a falta de estrutura dificultem a legitimidade do processo educativo.</p>
<p>9. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido</p> <p>ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)</p> <p>Reflexão & Ação (2009)</p>	<p>Evidencia pelas <i>vozes dos professores que, embora a prisão seja apontada como espaço de reeducação e ressocialização</i>, ao construir uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder e da dominação as relações se socializam na delinquência. Apesar disso, <i>a escola é para eles uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades nesse sentido</i>.</p>
<p>10. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade</p> <p>ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)</p> <p>Revista Eletrônica de Educação (2013)</p>	<p>Analisa o papel da escola na prisão e de <i>atividades formativas com educadores que atuam em espaços de privação de liberdade</i>. Constata a complexidade do fenômeno educativo e a necessária formação do professor para além de conteúdos específicos, uma vez que deve se apropriar das singularidades do cotidiano e das motivações dos jovens e adultos, <i>pois constrói com eles um projeto de vida que favoreça em sua (re)inserção social</i>.</p>
<p>11. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?</p> <p>ANDRIOLA, Wagner Bandeira (Universidade Federal do Ceará – UFC)</p> <p>Educação & Realidade (2013)</p>	<p><i>Relata as principais ações de EJA que são desenvolvidas com profissionais do Sistema Prisional do Ceará. Atualmente, no Brasil são desenvolvidas tão somente duas ações de formação de professores do Sistema Prisional, no nível de especialização, uma delas executada no Ceará.</i></p>
<p>12. O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade.</p> <p>LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes e NAKAYAMA, Andréa Rettig (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)</p> <p>Educação & Realidade (2013)</p>	<p>Em um estudo junto aos docentes que atuam na Escola Supletiva da Penitenciária de Florianópolis busca evidenciar <i>demandas de formação continuada diante da atuação dos/as educadores</i>, principalmente aquelas relacionadas com <i>particularidades desses espaços, as metodologias, o modo de compreender os estudantes, a relação com demais profissionais e fundamentos da EJA</i>.</p>

<p>13. Adoção de Cidadãos Presos e Formação de Professores para a Prisão: Ações de Fraternidade Política e Direitos, aproximando a extensão universitária da ASCES e da UFPE no agreste pernambucano.</p> <p>JORDÃO, Maria Perpétua Socorro Dantas. (Associação Caruaruense de Ensino Superior – ASCES); WANDERLEY, Paula Isabel Bezerra Rocha. (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)</p> <p>Revista Eletrônica de Educação (2014)</p>	<p>Avalia impactos de dois projetos extensionistas – Adoção Jurídica de Cidadãos Presos (ASCES) e Formação de Professores para o Sistema Penitenciário (UFPE). As ações são realizadas envolvendo ampla participação da sociedade civil; <i>os trabalhos são apresentados em forma de encontros de formação com os professores, palestras e debates</i> com os detentos e atividades mediadas por elementos lúdicos. <i>A fraternidade política aparece como referencial teórico no trabalho com os docentes</i> e no estímulo às relações entre os sujeitos envolvidos na preocupação com a formação de valores civilizatórios que tenham como base a dignidade das pessoas livres ou encarceradas.</p>
<p>14. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência</p> <p>PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos (UNIFESP)</p> <p>Caderno CEDES – UNICAMP (2016)</p>	<p>Problematiza a formação do educador, tendo como referência as diretrizes que orientam e organizam o curso de Pedagogia e a oferta da EJA nos estabelecimentos penais. Propõe um debate teórico-crítico em torno dos <i>limites e das possibilidades implicados no exercício da docência em estabelecimentos penitenciários</i>, bem como das condições de contratação de professores, no estado de São Paulo. Aponta uma experiência inovadora da Unifesp na formação do pedagogo, em perspectiva crítica.</p>
<p>15. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. BESSIL, Marcela Haupt e MERLO, Álvaro Roberto Crespo (UFRGS)</p> <p>Rev. Psicologia Escolar e Educacional – USP (2017)</p>	<p>Busca compreender a dinâmica do prazer e sofrimento, a luz da Psicodinâmica do Trabalho, das atividades desempenhadas por docentes da EJA nas prisões. Aponta que há interferência da organização dos estabelecimentos nas atividades docente. Ressalta a importância de <i>se pensar sobre as responsabilidades do docente diante dessa população privada de liberdade</i>.</p>
<p>16. O trabalho docente em prisões: considerações acerca da formação. AMORIM-SILVA, Karol Oliveira de; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel Antunes (UFMG)</p> <p>Trabalho & Educação – UFMG (2017)</p>	<p>Intenta apreender o que é a educação em prisões por meio das representações sociais dos educadores em formação. <i>A ausência de formação inicial e continuada de professores desafia a construção de uma prática educativa contextualizada e que considere as especificidades dos alunos reclusos</i>. Em contrapartida, partindo do pressuposto do trabalho como princípio educativo, sabe-se que pela prática e experiência <i>há construção de saberes por parte dos professores</i>.</p>

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações do IBCT e Portal de Periódicos da CAPES. Elaborado pelas autoras (2019).

Na leitura das pesquisas buscamos identificar aspectos que nos ajudam a compreender como pesquisadores da área têm discutido pressupostos educacionais da EJA em EPRL, tendo em vista suas especificidades e consequências ao trabalho de professores nesses espaços.

Tanto a tese, as dissertações, como os artigos selecionados para análise, propõem debates pelos quais perpassam: o papel da EJA no sistema prisional diante da pretensa *ressocialização* e o direito à educação, assim como as atribuições conferidas aos professores diante das condi-

ções de trabalho docente e a ausência de uma política para a formação inicial e continuada. Tendo em vista esses eixos de discussão, buscamos identificar nos estudos as concepções e temáticas predominantes em relação à EJA em EPRL e ao trabalho dos professores da modalidade nesses espaços. Este conjunto de informações nos permite verticalizar as análises, no intuito de compreender, posteriormente, as apropriações feitas pelo Brasil das diretrizes dos organismos internacionais presentes tanto em documentos que estruturam as políticas públicas para educação em unidades penais bem como em estudos da área.

O Direito à Educação: garantia de *ressocialização*?

Quanto ao papel da EJA no sistema prisional, as pesquisas sinalizam uma correlação entre educação e promoção da *ressocialização*, objetivo principal da execução penal em nosso país. Não há unanimidade entre os pesquisadores acerca do que seja a *ressocialização*, utilizada como sinônimo de recuperação, reinserção, reintegração, (re)educação etc. Esse caráter efusivo das terminologias pode também ser observado nos documentos legais e requer análises, pois se sob a égide positivista a função social da pena carregava um intento curativo, essa ideia foi sendo gradualmente substituída pela busca por inclusão (no mercado de trabalho), depois do cumprimento de uma condenação. Tanto a relação de cura como a de inclusão merecem problematizações considerando os processos de segregação do sujeito encarcerado e das precárias condições impostas a ele. Além do mais, não faz sentido reintegrar alguém que já esteja inserido socialmente, mesmo que em condições subalternas. Nesse sentido, defendemos a concepção de retorno ao convívio social ampliado.

Seria importante nos questionarmos a respeito da contradição existente entre a difusão massiva sobre a importância de se ressocializar as pessoas em privação de liberdade e, ao mesmo tempo, a ausência de uma definição não só do conceito, mas de políticas públicas que caminhem em prol disso. E, nesse sentido, pensar como tal fluidez denota – em nossa realidade – elementos para compreensão da função social da pena e da prisão.

É possível que esse *ideal ressocializador* se alimente da distância que a sociedade mantém das prisões, dessa falta de diálogo, de interações das instituições penais com as demais esferas estatais determinantes para a efetividade da atual política de execução penal. A esse respeito, Vieira (2008, p. 57) questiona como seria “[...] possível educar um sujeito para uma sociedade da qual ele se mantém tão distante?”.

Julião (2014, p. 22) indica que *dois parâmetros filosóficos* orientam hoje a política legislativa e a de execução penal; um deles se pauta isoladamente na responsabilidade individual, enquanto o outro, opostamente, toma por base as *relações históricas e sociais* de cada sujeito. Cabe destacar que essas duas correntes também se fazem presentes nas produções mapeadas, com a predominância de abordagens que vinculam o direito à educação ao dever ou compromisso pessoal.

Convém salientar que responsabilizar o sujeito pelo seu processo de mudança para o retorno ao convívio social ampliado revela uma lógica que se fortalece no ideal defendido pela maior parte das pesquisas analisadas quanto às noções de *aprendizagem ou educação ao longo da vida*, presentes nas diretrizes das agências internacionais, em especial da UNESCO.

Tal concepção se pauta, em parte das pesquisas analisadas, na defesa de um processo educacional pelo qual se possa “[...] aprender mais e melhor por toda a sua trajetória”, pois este seria capaz de “[...] tirar o sujeito aprisionado desse status provisório para inscrevê-lo em uma perspectiva de educar-se em longo prazo” (Bessil, 2015, p. 90; 2017). Esse propósito se configuraria como um “[...] processo educativo humanizador, crítico, emancipatório e libertador” (Carvalho, 2014, p. 05). Nessa linha, a educação assume, além da incumbência pela reintegração do sujeito por meio dos processos educacionais que promove durante sua permanência nas prisões, a *missão* de mostrá-lo que, após a conquista da liberdade, deve seguir aprendendo (ao longo da vida) para que garanta, por seu próprio esforço, melhores condições de vida para si, como se isso dependesse apenas de cada indivíduo.

Sob esse direcionamento, a maior parte das pesquisas analisadas reitera que nos EPRL deve ocorrer “[...] uma reeducação voltada à reabilitação do preparo para a vida em liberdade”, com o ensino da leitura e da escrita, *aprendizagem de um ofício* e da aceitação *de regras sociais* (Bessil, 2015, p. 127; Bessil; Merlo, 2017).

Portanto, essa ideia de aprendizagem ao longo da vida deve permanecer em constante suspeita, pois pode se salvar no anseio por uma educação dita emancipatória, por trás da qual há dúvidas interpretações. Uma, num sentido em que o sujeito construiria pelo processo educativo alguma liberdade do seu pensar; a outra, que, por ele mesmo, de forma independente e *livre*, poderia (supostamente) conquistar em função de seu empenho/mérito a condição de cidadão, como sujeito crítico, emancipado, capaz de repensar seus atos, de desenhar novos projetos de vida, transformando as relações sociais constituídas antes da privação/restrrição de liberdade. Com relação a essa questão, convém questionar: como a EJA em EPRL poderia educar as pessoas para que tornassem “críticas, solidárias e justas diante de uma vivência que as despersonaliza e as desenraiza de sua sociedade de origem, com a proposta de (re)educá-las e (re)socializá-las?” (Onofre, 2013, p. 144).

Quase todas as pesquisas – Vieira (2008), Onofre (2009), Laffin e Nakayama (2013), Penna et al. (2016), Amorim-Silva e Antunes-Rocha (2017), Duarte (2017), Barcelos (2017) – alertam sobre a seguinte contradição: “[...] as instituições prisionais teoricamente se propõem a modificar de forma positiva a conduta dos internos sem fornecer nenhum tipo de preparo à equipe técnica que se propõe a realizar este objetivo” (Prado, 2015, p. 59).

Os aspectos mencionados com relação à capacidade da educação em desenvolver uma reinserção social trazem consequências ao traba-

lho de professores nesses espaços. Em geral, as atribuições conferidas à oferta educacional em termos de ressocialização se estendem aos docentes. Bessil (2015, p. 174; Bessil; Merlo, 2017) sinaliza que, por meio de seu trabalho, os professores esperam de seus alunos “[...] mais autonomia, que possam fazer escolhas de forma mais conscientes e despertar [...] a busca de reflexão para novas escolhas”. Nesse mesmo sentido, Vieira (2008, p. 106) discute que o objetivo primeiro da educação carcerária (a ressocialização) não pode ser alcançado no contexto precário das prisões, e assim exige “[...] um empenho maior por parte do professor na promoção de um processo educativo transformador, capaz de formar laços solidários”.

Para a maior parte dos pesquisadores, a escola e a sala de aula continuam sendo os espaços que mais se compatibilizam às ideias de (re)socialização, mesmo diante de inúmeras contradições apresentadas. Sendo assim, apesar das inúmeras adversidades e dificuldades oriundas da tensão permanente entre os objetivos da educação e da lógica do cárcere, todas as pesquisas analisadas concordam que “[...] alguns resultados positivos relacionados às atividades escolares podem ser alcançados, dando-nos esperança com relação a um futuro próximo” (Prado, 2015, p. 60).

No que se refere ao direito à educação, discussão presente em todas as pesquisas, cabe destacar dois pontos mais frequentes dos estudos analisados: a negligência desse direito, em vista da oferta educacional limitada aos sujeitos em privação ou restrição de liberdade; a negação do acesso à educação pela imposição da *escolha* de apenas uma atividade que possa gerar remição de pena, dentre as quais estão o trabalho, o estudo e a leitura.

Como abordam Jordão e Wanderley (2014, p. 383), o fato de querer estudar implicar na abdicação de outros direitos, revela que a escola na prisão não se alinha a princípios democráticos, pois pode servir como um mero *instrumento de apoio à segurança*, como forma de ocupar as pessoas em EPRL, fazendo das “[...] salas de aulas espaços de contenção” do sistema.

Diante disso, como discutem parte dos autores das produções selecionadas em nosso levantamento, em especial Onofre (2009; 2013) e Laffin e Nakayama (2013), o professor da EJA em EPRL deve assumir um posicionamento político, em defesa da educação como direito humano e se manter à disposição para o diálogo e enfrentamentos que podem decorrer desse posicionamento.

Foi levantado um aspecto menos desenvolvido nos trabalhos e que pode nos ajudar a pensar sobre as contradições intrínsecas às relações entre o direito à educação e a lógica das prisões – a compreensão de aspectos históricos, políticos e econômicos que respaldam o Direito Internacional, base das políticas atuais para educação em prisões no Brasil. Como alerta Prado (2015, p. 89), o mesmo se insere na “[...] dinâmica capitalista interessada na formação de uma mão-de-obra numerosa”, por isso, durante o século XX se tem buscado elaborar, no âmbito

legal, dispositivos para regulação do tempo das pessoas encarceradas, por meio do trabalho e do estudo com fins de profissionalização.

Há, portanto, um movimento que se articula desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, por intermédio de agências internacionais na definição de parâmetros globais para a educação, dentre as quais se destacam o BM, a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Na dinâmica implementada por tais agências reside a chave para a compreensão do paradoxo que se configura no sistema prisional, entre a disseminação do direito à educação no campo do discurso e a falta de sua garantia material nos contextos reais. Diante disso, as soluções apresentadas pelos organismos internacionais para esse e outros problemas surgem como reformas *necessárias*.

Por isso, os documentos oriundos dessas agências como orientadores de política educacional revelam não apenas prescrições, mas também um “[...] discurso justificador das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação”. Além de produzirem a reforma, “[...] exportaram também a tecnologia de fazer reformas”, como deixam claro em seus documentos: “[...] a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429-430).

As produções mapeadas mencionam parte dos documentos produzidos pelas agências internacionais, sobretudo pela UNESCO, mas não se detêm na análise deles e, em alguns casos, os tomam como base para defender o direito à educação em EPRL sem necessariamente apresentar uma crítica aos seus fundamentos. Nesse sentido, acabam reforçadas, de alguma forma, noções em relação ao que se espera da escola no sistema prisional e expectativas decorrentes disso, para o trabalho de professores, comprometidas com a construção e manutenção da hegemonia do próprio capital. Para refletirmos a respeito do projeto educacional da EJA em EPRL, com vistas à emancipação da classe trabalhadora, precisamos assumir que a modalidade tem sofrido determinações pelo modo de produção capitalista, buscando formas de romper com essa lógica.

Trabalho Docente: entre responsabilidades e (des)propósitos

Na maior parte dos estudos analisados persiste a noção de que professores tenham dentre seus propósitos *levar mensagens de otimismo*, ter responsabilidade no compromisso assumido ao trabalhar com educação nesse contexto, ensinar a ler e a escrever, apoiar na “[...] formação de valores; ajudar a pensar e a conviver melhor em sociedade e impor limites” (Bessil, 2015, p. 90; Bessil; Merlo, 2017). Caberia ao docente, nessa abordagem, “[...] insistir no processo de ensino e aprendizagem que contribua para que o aluno associe, problematize, busque

soluções e intervenha na realidade com autonomia e independência” (Bessil, 2015, p. 89).

Os estudos de Menotti (2013), Andriola (2013), Carvalho (2014) e Jordão e Wanderley (2014) apontam que a educação em EPRL tem como papel central a formação dos cidadãos para convívio em sociedade, elemento fundamental à reintegração social. Bessil (2015, p. 93; Bessil; Merlo, 2017) complementa essa ideia quando expõe que a escola ao atuar nas prisões tem como objetivo o “[...] resgate da cidadania das pessoas que vivem em situação de privação de liberdade”. Em complemento a essa ideia, para grande parte dos pesquisadores, em especial Andriola (2013), Carvalho (2014), Duarte (2017) e Barcelos (2017), os professores em EPRL são agentes de transformação responsáveis por “[...] tomarem consciência do seu potencial como estudiosos e profissionais ativos, reflexivos e intelectuais” (Andriola, 2013, p. 187). A EJA em prisões, além de contribuir para a *recuperação social e psicológica* das pessoas em privação de liberdade, oportunizando *profissionalização* articulada com a *geração de renda* (Andriola, 2013, p. 181).

Com base nos apontamentos anteriores, podemos inferir que ainda perpassa nas discussões de parte dos pesquisadores um viés educacional corretivo e comportamental. Isso se evidencia pelas ideias, um tanto quanto mecanicistas, de que a educação deva promover aos sujeitos privados ou restritos de liberdade determinadas mudanças, transformações e consciência para novas atitudes/escolhas. Considerando essas incumbências vinculadas à educação, convém pensarmos nas consequências ou nos riscos desse tipo de argumentação sobre o trabalho docente, levando em conta a realidade do contexto prisional em suas relações com a ordem social, econômica e política vigente.

Para a desconstrução de determinadas leituras acerca da EJA em EPRL e possíveis responsabilizações (da EJA e de professores/as), torna-se essencial compreender as especificidades, as marcas da docência da EJA nas prisões e as condições de trabalho dos professores.

A docência também acaba sendo marcada por violências e pela imprevisibilidade da dinâmica desses espaços. Professores, assim como estudantes, são afetados pelas violências cotidianas como indicam os estudos na área. Soma-se a isso as condições insalubres que interferem nas condições de trabalho, a falta de infraestrutura, a instabilidade em termos de funcionamento, a escassez de materiais didáticos e as relações vividas com os demais profissionais do sistema, quase sempre tensas pelas limitações que as regras de segurança impõem ao trabalho pedagógico.

Mas, mesmo diante das dificuldades encontradas nesses espaços, chama atenção o bem-estar sinalizado pelos profissionais da educação que atuam em EPRL, que demonstram sentimento de realização pessoal e profissional diante do trabalho que desenvolvem nesses contextos. O mal-estar docente que a inserção no espaço prisional pode causar ao professor, aliado com uma organização inadequada de sua rotina de trabalho quanto aos horários de aulas, o comprometimento dos dias

letivos pelas interferências do sistema de segurança, a rotatividade, infrequência e evasão escolar dos estudantes e os baixos salários, acaba *compensado*, como indicam os estudos analisados, por uma fonte de bem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valor (em sua visão e na dos estudantes), a relação de respeito e a confiança que constroem. Entretanto, a esse respeito convém construirmos olhares mais atentos à constituição dos sentimentos de valorização e reconhecimento aos professores que atuam na EJA em EPRL.

Amorim-Silva e Antunes-Rocha (2017), Duarte (2017) e Barcelos (2017) discutem as representações acerca da educação nas prisões por parte dos educadores e nos indicam a necessidade de pensar não só a respeito da identidade docente nesses espaços, as responsabilidades assumidas por professores e da forma como se relacionam com seu labor, mas também sobre a formação e a constituição de suas práticas pedagógicas.

Para Penna et al. (2016, p. 120), há uma invisibilidade da EJA em EPRL na formação inicial de docentes, o que requer questionar os modos pelos quais o currículo das universidades tem se fechado “[...] às demandas de formação dos educadores para atuarem no sistema prisional”.

A ausência de formação torna a inserção de professores no contexto prisional ainda mais tensa, na medida em que exige “[...] reelaborar o medo como condição de permanência no emprego” (Amorim-Silva; Antunes-Rocha, 2017, p. 214). A esse respeito, Onofre (2009, p. 08; 2013) sinaliza a necessidade em se criar “[...] espaços coletivos de formação em que os educadores possam dialogar”, refletir, trocar experiências para construir projetos político-pedagógicos articulados, alinhados aos objetivos educativos desses espaços e sujeitos. Torna-se essencial, mais do que um pensar a respeito das questões metodológicas, “[...] voltar os olhos para esse profissional, fornecendo-lhe um melhor amparo na condução de seu trabalho, levando em conta seus saberes e conhecimentos já produzidos na experiência” (Amorim-Silva; Antunes-Rocha, 2017, p. 215).

Portanto, a lacuna em termos formativos acaba sendo mencionada em todas as pesquisas selecionadas e há um consenso de que ainda não se tenha consolidado uma política pública para a modalidade EJA nos espaços de privação de liberdade.

Considerações (ou Alertas) Importantes

A centralidade que professores assumem nos discursos sobre a importância da oferta de EJA em EPRL tem se apresentado como bastante frágil, em vista da ausência de investimentos destinados à formação docente. Ainda que a aprovação das Diretrizes Nacionais simbolize um marco para a EJA em EPRL, o cenário atual requer “[...] políticas públicas que atendam às demandas anteriormente assinaladas (formação, ambientação, valorização salarial e profissional, condições objetivas e subjetivas de trabalho)” (Onofre, 2013, p. 214).

Dois pontos chamam a atenção nas pesquisas: um se refere ao tom *otimista* usado por pesquisadores, em geral, tratando da temática sob um recorte temporal (anos 2000) que marca a discussão e implementação de políticas para EJA direcionada aos sujeitos em privação e restrição de liberdade; o outro, à denúncia pela falta de espaços, inclusive acadêmicos, para discussões sobre a modalidade EJA nos contextos de encarceramento, ou seja, a ausência de pesquisas em torno da temática que ajude a pensar, principalmente, a formação inicial e continuada de professores. Cabe salientar ainda que as produções anunciam a ausência de formação para professores da EJA em EPRL, mas nem sempre nos dão pistas em relação ao marco teórico a partir do qual essas formações poderiam se desenvolver.

Apontamos também, nesse sentido, como necessária a reflexão sobre as bases nas quais estão assentadas proposições formativas para esses professores. Convém indagar, em nossas análises, os pressupostos das políticas para a formação de professores, implementadas desde a década de noventa na América Latina, que defendem o padrão de professor “[...] protagonista, polivalente, flexível ou o superprofessor” (Evangelista, 2012, p. 39).

Os indicativos das produções para pensarmos o projeto brasileiro de EJA em EPRL nos incitam a compreender com maior clareza as bases das quais temos partido, nossas defesas e prospecções em termos de políticas públicas educacionais, tendo em vista os desafios advindos das condições vivenciadas nesses espaços. Se assim não procedermos, continuamos à mercê e a serviço de propostas pautadas em concepções que comungamos.

Recebido em 23 de setembro de 2019

Aprovado em 3 de dezembro de 2019

Referências

- AGUIAR, Alexandre. Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade: perspectivas e desafios. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 7, p. 201-212, 2009.
- AMORIM-SILVA, Karol Oliveira de; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O Trabalho Docente em Prisões: considerações acerca da formação. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 1, p. 203-217, 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, 2013.
- BARCELOS, Clayton da Silva. **Educação Escolar na Prisão**: os significados e sentidos das professoras que atuam em unidades penais de Corumbá, Mato Grosso do Sul. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- BESSIL, Marcela Haupt. **A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional**: um estudo da psicodinâmica do trabalho. 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 285-293, 2017.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)**. Referência – junho de 2016. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Brasília: MJ/DEPEN, 2017. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2017.

CANÁRIO, Rui. A Aprendizagem ao Longo da Vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. P. 189-207.

CARVALHO, Odair França de. **Entre a Cela e a Sala de Aula**: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista. 2014. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, Focalização e Parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

DUARTE, Alisson José Oliveira. **Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores na Educação Escolar de uma Unidade Prisional de Minas Gerais**. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, 2017.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e Impactos na Escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1. P. 39-51.

JORDÃO, Maria Perpétua Socorro Dantas; WANDERLEY, Paula Isabel Bezerra Rocha. Adoção de Cidadãos Presos e Formação de Professores para a Prisão: Ações de Fraternidade Política e Direitos, aproximando a extensão universitária da ASCES e da UFPE no agreste pernambucano. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 373-387, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade no Brasil. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade**: questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. P. 15-46.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Políticas de Execução Pena no Brasil? Questões, avanços e perspectivas. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RITA, Rosângela Peixoto Santa. **Privação de Liberdade**: desafios para a política de direitos humanos. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. P. 11-39.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da Prisão? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr. 2016.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; NAKAYAMA, Andréa Rettig. O Trabalho de Professores/as em um Espaço de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, 2013.

- LIMA, Licínio. **Educação ao Longo da Vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, Licínio. A Educação Faz Tudo? crítica ao pedagogismo na 'sociedade da aprendizagem'. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, 2010.
- LIMA, Licínio. **Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir**: sobre a subordinação da educação na 'sociedade da aprendizagem'. São Paulo: Cortez, 2012.
- 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. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar na Prisão na Visão dos Professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 227-244, 2009.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O Exercício da Docência em Espaços de Privação de Liberdade. **Comunicações**, Taquaral, v. 18, n. 2, p. 37-46, 2011.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de Formação de Educadores para os Espaços de Restrição e de Privação de Liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 137-158, 2013.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013.
- PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; DE CARVALHO, Alexandre Filordi; NOVAES, Luiz Carlos. A Formação do Pedagogo e a Educação nas Prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.
- PRADO, Alice Silva do. **Educação nas Prisões**: desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus. 2015. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo 'Estado da Arte' em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. 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.
- SAUER, Adeum; JULIÃO, Elionaldo. **A Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade no Brasil**: questões, avanços e perspectivas. Documento - Referência. Brasília: Ministério da Educação; CNE; Seminário Educação nas Prisões, 2012.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar Textos para Compreender a Política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, NUP; UFSC, v. 23, p. 427-446, 2005.
- UNESCO. **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. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

UNESCO. **Educação em Prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO; OEI; AECID, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

VENTURA, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. EJA trabalhadores, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao Longo da Vida e Organismos Internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.

VENTURA, Jaqueline. A Noção de Educação ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos. In: DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, Maria Hermínia; AGNE, Sandra Aparecida. **Educação de Jovens e Adultos em Debate**: pesquisa e formação. Curitiba: CRV, 2017. P. 53-71.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho Docente**: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WACQUANT, Loïc. O Lugar da Prisão na Nova Administração da Pobreza. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 80, p. 9-19, 2008.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Paula Cabral está vinculada à gestão do Ensino Fundamental na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Santa Catarina – EPEJA/UFSC.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2737-4689>

E-mail: paulica15@hotmail.com

Elenice Maria Cammarosano Onofre é professora Sênior do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – DTPP e integrante do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3623-4728>

E-mail: linocam@uol.com.br

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin é mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Associada III da Universidade Federal de Santa Catarina atuando no Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4562-308X>

E-mail: herminialaffin@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.