



## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA OS ESPAÇOS DE RESTRIÇÃO E DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

### TEACHER TRAINING POLICIES FOR SPACES OF FREEDOM RESTRICTION AND DEPRIVATION

**Elenice Maria Cammarosano Onofre<sup>1</sup>**

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil

#### Resumo

O exercício de leitura de dados empíricos advindos de estudos sobre o papel da escola na prisão e de atividades formativas com educadores que atuam em espaços de privação de liberdade norteia as argumentações e proposições deste artigo, com vistas a um esforço de visão futura, buscando ampliar o campo de mirada e sugerir elementos de observação do que está por vir. O Brasil vive, neste momento, uma efervescência de ações e de construção de políticas públicas com o intuito de implementar as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação a jovens e adultos em situação de privação de liberdade, e para tanto, se confronta com rupturas e avanços necessários em relação às práticas consolidadas pelo sistema escolar vigente nas unidades prisionais. Os dados coletados em conversas informais com professores iniciantes e experientes e observações organizadas em diários de campo foram analisados e evidenciaram 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, pois constrói com eles um projeto de vida que favoreça em sua (re)inserção social. Para tanto, há que se investir na concretização de ações políticas mais contundentes no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, em alterações estruturais nas escolas das prisões, e na implantação de propostas curriculares adequadas às necessidades dos jovens e adultos que se encontram em situação de restrição e privação de liberdade.

**Palavras-chave:** políticas públicas; formação de educadores; educação escolar na prisão; processos educativos.

#### Abstract

This article is guided by studies about the school role in prison and educational

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação. Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos. E-mail: linocam@uol.com.br



activities with educators who act in spaces of freedom restriction and deprivation. This is an effort of foresight that seeks to broaden the field of view and to suggest observation elements of what is yet to come. Brazil is currently experiencing an effervescence of actions and construction of public policies aimed at implementing the National Guidelines for the provision of school education to young people and adults who undergo freedom deprivation. Therefore, the country faces necessary disruptions and advancements on practices that are consolidated by the current school system of prisons. Data was collected on informal conversations with new and experienced teachers and from observations organized in field diaries. The data was analyzed and it evidenced the complex educational phenomenon and the necessary teacher training beyond specific content – since (s)he must appropriate the everyday life singularities and motivations of young people and adults, in order to build a life project with them, to promote their social (re)integration. To do so, it is necessary to invest in achieving compelling political actions regarding the initial and constant training of teachers, the structural changes of prison schools and the implementation of curricular proposals that are adequate to the necessities of young people and adults who find themselves in a situation of freedom restriction and deprivation.

**Key words:** public policies; teacher training; school education in prison; educational processes.

## **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA OS ESPAÇOS DE RESTRIÇÃO E DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

### ***Contextualizando nossas inquietações...***

Seria pretensioso, e mesmo ingênuo, propor a elaboração de resposta definitiva para um problema polêmico como é o das contradições existentes nas organizações penitenciárias, especialmente no que se refere à tarefa educativa, sempre atrelada e submetida ao processo de segurança que caracteriza uma instituição fechada.

No entanto, os processos de adaptação dos indivíduos ao sistema social da instituição prisional não são plenos. Encerram contradições, uma vez que os indivíduos em privação de liberdade encontram e constroem formas de resistência, e a educação não permanece neutra nesse processo. Os estudos sobre educação de adultos em situação de privação de liberdade têm mostrado a possibilidade de se construir a escola nas prisões como espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias (ONOFRE, 2002).

Para a construção dessa escola, há que se considerar se existe descompasso entre o que ela deve e o que pode fazer no interior das prisões. A proposta educacional traçada para essas escolas, ao explicitar as concepções sobre o homem, sobre o mundo e sobre a educação e a produção de conhecimento, enfatiza que a educação, para ser válida, deve levar em



conta tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito), quanto as condições nas quais vive (contexto).

É preciso, pois, que ao tomar consciência de sua realidade, o homem procure refletir sobre ela, comprometendo-se em transformá-la. Sobressai, então, a importância da clareza sobre as diferentes formas de ação no campo educacional, a fim de tornar possível a opção ou escolha pelos caminhos que se pretendem tomar.

Como afirma Freire (1982), não é apenas necessário saber que é impossível haver neutralidade da educação, mas é preciso distinguir esses diferentes caminhos. O que o cotidiano das escolas desvela é que há um hiato entre o discurso oficial e a vivência instaurada nas escolas das unidades prisionais.

Nesse sentido, alguns questionamentos merecem destaque:

- que escola queremos?
- para que a queremos?
- como a queremos?

Estariam tais interrogações sendo levadas em conta nas propostas pedagógicas estabelecidas para o programa de educação de adultos em situação de privação de liberdade?

Os programas educativos estabelecidos para as prisões devem estar inseridos em uma política pública de âmbito estadual, mas quando se pensa em formular esses programas, não pode ser esquecida uma referência básica para o aprisionado – a relação futuro-presente-passado.

Para o homem em privação de liberdade, essa relação é fundamental, em qualquer programa educativo que se lhe apresente. É o cotidiano que revela as bases sobre o que é possível, mas não deixa de trazer embutido o passado, enquanto memória e incorporação de vivências. Sua expectativa de futuro é algo que deve ser também considerada. A escola pode oferecer condições para que ele possa conviver, no presente, com diferentes circunstâncias, sabendo a hora de ‘mostrar-se’ ou ‘esconder-se’, de falar ou de calar, de proteger-se para sobreviver.

O indivíduo em privação de liberdade traz, por outro lado, em sua memória, vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou antes e durante sua carreira delinquencial. Em suas expectativas de futuro está o desejo de começar uma nova vida, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família. Embora os estudos sobre a reincidência criminal apontem que suas expectativas acabam, na maioria das vezes, frustradas pelos rótulos, pelo despreparo em assumir atividades profissionais, por distorções de visão de mundo que fatalmente adquirem na ‘sociedade dos cativos’, é necessário que sejam dados alguns passos na busca da (re)construção de projetos educativos que visem à melhoria das escolas das unidades prisionais, visto que muitos dos problemas ali existentes têm semelhanças com os de outros espaços escolares.



A escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento de suas conexões com a sociedade e de seu próprio interior. Resgatar a identidade da escola, sua intencionalidade, seus compromissos é tarefa dos educadores em quaisquer espaços educativos.

O seu papel de promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes nos permite evidenciar a ideia de que os homens fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta e de uma estrutura que já existe. A sala de aula de qualquer espaço educativo é portadora de várias culturas, várias cidadanias, várias entidades, e a escola trabalha com esse jogo complexo de filiações e pertencimentos. Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que o elemento fundamental da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo. Se o aprisionado vive em função desse resgate, não há que se medir esforços para o repensar da escola e de outras práticas educativas que ocorrem no interior das prisões.

### **Significando nosso entendimento de política pública**

Os estudos que temos realizado com vistas a uma melhor compreensão do papel da escola nos espaços de privação de liberdade nos remetem a reflexões sobre as políticas públicas para a inclusão de jovens e adultos. Nessa perspectiva, uma questão tem norteado nossas inquietações: em que aspecto a ampliação das oportunidades educacionais para aqueles que não tiveram oportunidade na idade apropriada se articula com as políticas de inclusão de jovens e adultos?

O que se pode perceber são significativos avanços na sociedade no que concerne às percepções em torno dos direitos da criança, dos jovens e dos adultos com base em uma concepção democrática de realização da política e de uma clara defesa a eles como sujeitos de direito.

As políticas carregam em si uma pedagogia que inculca nos sujeitos por ela atendidos uma espécie de conformação ética e moral que os tornam sujeitos ativos na construção do consenso em torno do projeto dominante de sociedade. “A este fenômeno chamamos de pedagogia da hegemonia. Esta seria, em princípio, a explicação do surgimento de programas federais de inclusão, apesar das contradições que tal prática social possa comportar”. (SOUZA, 2011, p. 20)

Os problemas a eles relacionados se reconfiguram perversamente influenciados por questões sociais profundas e complexas, mas, sobretudo, amargam a ausência do reconhecimento de crianças, jovens e adultos, como sujeitos de direito.

Apesar da universalização do acesso ao sistema educacional, a escola não parece estar preparada para lidar com a diversidade. Ao se tratar, por exemplo, da ampliação do acesso à escola para um jovem trabalhador, percebe-se o interesse de enriquecer seus conhecimentos para se inserir ou se



assegurar no mercado de trabalho, por isso sonha com uma formação básica mais sólida que lhe permita melhores oportunidades (IPEA, 2008, p. 16). Entretanto, os principais programas sociais voltados para a escolarização de jovens amargam altas taxas de evasão, evidenciando sua fragilidade em materializar, na prática, o que propaga em seus discursos.

Não se pode negar, também, a falta de qualificação docente para a Educação de Jovens e Adultos, bem como a permanência de uma visão assistencialista de caráter compensatório dessas políticas. Seria, então, uma inclusão excludente?

Nessa perspectiva torna-se fundamental buscar um consenso sobre o que devemos entender por política pública e Educação de Jovens e Adultos.

No entender de Fávero (2011),

Normalmente políticas públicas são compreendidas como ações realizadas pelo Estado através de mecanismos diversos que podem variar desde planos, programas e projeto, até incentivos ou inibições. Desta perspectiva, o que melhor expressa esses mecanismos é o aparato jurídico, representado por lei e normas. É mais correto, no entanto, entender políticas públicas como uma junção das iniciativas do Estado, ou melhor, da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas. No caso das políticas de Educação de Jovens e Adultos, em particular, é muito importante ter em vista, simultânea ou comparativamente, essa dialética entre poderes, ou seja, entre a sociedade política e a sociedade civil organizada (p. 29).

Por este ângulo, a aprendizagem é considerada não só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania, mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais democráticas. Embora essa premissa se apresente como “um vir a ser”, no caso brasileiro, milhares de jovens e adultos ainda não dominam os rudimentos da leitura, da escrita e das primeiras operações matemáticas; outros milhares não concluíram o Ensino Fundamental e, mesmo quando completo, com sérias restrições para a integração ao Ensino Médio.

A vertente proveniente da educação popular, com matrizes vinculadas aos pressupostos de Paulo Freire, sobretudo pelo livro *Pedagogia do Oprimido* (1975), aponta as categorias libertação e emancipação das classes populares e tem como princípio metodológico mais conhecido o diálogo entre educadores e educandos. Sua influência nas classes de EJA se faz sentir em rupturas e avanços importantes em relação às práticas consolidadas pelo sistema escolar: respeito ao perfil dos alunos, matrícula ao longo do ano e frequência flexível ao invés de evasão e abandono. Para os professores, ressalta os momentos de encontro e de reunião para planejamento, revisão da



prática e replanejamento, valorização de outros espaços educativos dentro e fora da escola e avaliação flexível em momentos variados (FÁVERO, 2011).

Em termos de ação do Estado, os fundamentos legais das políticas atuais de EJA encontram-se em vários dispositivos como a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000).

Em termos de postura em relação à EJA, pode-se dizer que houve uma mudança significativa ao longo dos anos. No entanto, o modo de ação pouco mudou, pois a política continua a ser realizada por meio de programas de ação.

Embora o conjunto desses programas procure atender dimensões importantes da EJA, a análise individual deles indica propostas emergenciais com pequeno grau de impacto frente à amplitude da demanda e pouca efetividade – dispersão de esforços, desconhecimento das potencialidades municipais, falta de entrosamento dos diferentes ministérios, descontinuidade administrativa, etc. Também não se constituem em ações duradouras que superem as “políticas de governo” em direção às “políticas de Estado”, ou seja: que não se limitem ao tempo de um governo e se firmem como ações permanentes (FÁVERO, 2011, p. 38).

Pode se, portanto, afirmar que, levando-se em consideração o fato de terem sido alterados a nomenclatura e alguns conceitos, as normas legais não significaram uma ruptura com a diretriz predominante na EJA ao longo de sua história.

### ***Buscando convergências nas limitações...***

A EJA não é um nível de ensino, mas uma modalidade da educação básica e, por princípio, pode oferecer aquilo que precisam os jovens e os adultos desescolarizados e/ou não alfabetizados: currículos mais flexíveis, adequados quanto às suas experiências de vida, aos saberes produzidos no mundo do trabalho e às necessidades da sociedade contemporânea.

Para tanto, essa área deve superar alguns desafios, entre os quais: alfabetizar e garantir a EJA na perspectiva de uma visão ampliada de educação ao longo da vida, necessidade de propostas com impactos de intervenção na realidade, acompanhamento de políticas públicas mais coerentes e efetivas e investimento na formação de professores - inicial e continuada.

Concordamos com Almeida (2009) quando pontua que pensar na organização em EJA significa atentar para os tempos, espaços, agrupamentos e o currículo, focado em temas, aprendizagens e um conhecimento construído a partir da humanização, da socialização e da singularização. Nesse sentido, é preciso entender e contemplar a dimensão dos tempos específicos da vida



humana, procurando conhecer quem são esses alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem. Estamos, portanto, diante de outra ótica: é necessário perguntar o que a escola pode fazer por eles, e o desafio inicial é ampliar a nossa reflexão para fora dos muros escolares. Para desenvolver um trabalho de qualidade, embasado em uma concepção de educação que valoriza o aluno jovem e adulto como sujeito social e de direito, é preciso repensar se as práticas cotidianas estão voltadas para esses objetivos.

As práticas cotidianas devem, portanto, ser fundamentadas por um projeto que contribua com uma escola democrática. No dizer de Gentili:

[...] É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo. (GENTILI; ALENCAR, 2002, p. 42)

Nessa perspectiva, busca-se evidenciar, neste momento, aspectos relevantes, quando se pensa a construção do projeto para as escolas em unidades prisionais.

- O educando de EJA deve se reconhecer como sujeito do processo e adquirir/trazer saberes para além da educação escolar, ou seja, na/da própria vida.
- Pensar uma educação escolar que permita a construção e apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.
- A identidade de homens e mulheres é forjada por experiências do meio em que vivem e se modifica conforme se alteram as relações sociais.
- A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma que ele assimile conhecimentos como recursos de transformação de sua realidade.
- A Educação de Jovens e Adultos tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural.
- Quanto aos conteúdos específicos de cada disciplina, deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias.
- Com relação às perspectivas dos educandos e seus projetos de vida, a EJA poderá colaborar para que eles ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a reflexão pela busca dos direitos de melhoria de sua qualidade de vida.
- A emancipação humana será decorrência da construção dessa autonomia obtida pela educação escolar. O exercício de uma cidadania democrática pelos educandos da EJA será o reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório, com base em valores como respeito



mútuo, solidariedade e justiça.

Tomando como referência os aspectos anteriormente evidenciados, importante traçar alguns questionamentos, quando se pensa a função da escola para jovens e adultos em situação de privação de liberdade:

- Considerando o espaço de privação de liberdade, como um espaço onde temporariamente o indivíduo perde seu direito de ir e vir – como torná-lo sujeito do processo? A que saberes nos referimos na construção de um projeto embasado na própria vida: ao seu momento presente, ao seu momento passado ou ao seu momento futuro de (re) inserção em sua sociedade de origem? Como o indivíduo lida com a relação presente-passado-futuro?
- De igual forma, a que mundo do trabalho nos referimos? À mão de obra que o trabalho lhe permite nos espaços entre muros ou às suas perspectivas em futuras demandas como ex-presidiário?
- Como um indivíduo em privação de liberdade lida com as contingências de melhoria de sua qualidade de vida?
- Em que medida articula os conteúdos aprendidos na escola com o mundo do trabalho e das novas tecnologias?
- Como propor a emancipação de pessoas, tornando-as críticas, solidárias e justas diante de uma vivência que as despersonaliza e as desenraíza de sua sociedade de origem, com a proposta de (re) educá-las e (re) socializá-las?

Analisando o significado e sentido da vida nos espaços de privação de liberdade, Onofre (2002) sinaliza algumas especificidades que devem ser levadas em conta quando se elabora uma proposta educativa.

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é despido de seu referencial e o processo de admissão o leva a outras perdas significativas em relação ao seu pertencimento à sociedade. Ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais.

Para a autora, o processo de ‘desterritorialização’ e ‘reterritorialização’, que mostra a trajetória dos indivíduos, desde o abandono da sociedade em que viviam até sua inscrição em um microcosmo no qual se destrói o essencial de suas existências, deixa clara a construção dessa experiência do aprisionado. O encarceramento vai trazer ao indivíduo situações novas às quais precisa se adaptar para sobreviver. Tais situações não dizem respeito somente à dominação do sistema, mas ao convívio com os companheiros e ao convívio cotidiano que ele precisa descobrir.

Nesse sentido, Adorno (1991) aponta que rituais e normas institucionais, como sujeição a horários, a posturas, a normas de convivência



nas relações, acentuam a incapacidade de lidar com a própria vida, liberando, em contrapartida, desejos de dependência e de passividade aliados à agressividade, os quais tornam os tutelados pelas prisões seres inabilitados para a retomada de seus direitos civis em liberdade. Portanto, a trajetória de vida na prisão, que se inicia no processo de acusação, julgamento e condenação, culmina na constituição de um indivíduo sujeito a sobreviver sob as mais diversas condições de “liberdade”. Tais condições de vida na trajetória prisional fazem com que o egresso, embora busque a sua libertação das instituições penais, não tenha suas expectativas realizadas quando retorna à sociedade.

Fica claro, portanto, que ‘funcionando pelo avesso’, as instituições de privação de liberdade, que se pretendem como espaços de (re)educação e (re)socialização, ao construírem uma experiência ancorada no exercício autoritário do poder, acabam comprometendo tais processos. Estabelece-se um hiato entre o discurso oficial e o modo instaurado pelas práticas de (re)socialização e, embora se pretenda um aprimoramento da equipe técnica que possibilite a humanização do homem em privação de liberdade, as técnicas adotadas põem à mostra seu lado reverso, ao exercerem efeitos contraditórios e inesperados.

Pautando-se nessas considerações, Onofre (2009) propõe que as instituições prisionais, consideradas instituições fechadas, sejam revistas em seu caráter disciplinador, envidando-se esforços para que busquem formas alternativas mais humanizadoras em seu interior, onde todos os envolvidos se percebam como educadores, buscando-se construir uma instituição educativa caracterizada por uma intervenção pedagógica, não ‘curativa’, mas baseada na educação como um direito humano e não como uma ação terapêutica (os “re”): (re)inserir, (re)adaptar, (re)educar, (re)socializar).

Há que se considerar, pois, que sendo os processos de educação e socialização contínuos, é preciso repensar o significado dado à (re)educação e (re)socialização do homem em situação de privação de liberdade. Trata-se de um processo de educação/socialização que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo. Da mesma forma, como pensar a (re)socialização em uma população na qual o processo de socialização foi incompleto? Como afirma Adorno (1991), parte das crianças brasileiras, praticamente, criaram-se na rua, afastadas da família e da escola, ingressando no mercado de trabalho, em condições desfavoráveis. Passando por um processo de formação de identidade sem o mínimo de apoio, acabam, muitas vezes, caindo na delinquência. São pessoas capazes de ter compromisso, cooperação, energia produtiva, não no sentido da ordem, mas no da criminalidade; e isso porque foram marginalizadas de sua cidadania, afastadas progressivamente dela e do seu direito de pertencer a uma sociedade. Inseriram-se no contexto da criminalidade por falta de acesso a outros contextos. Banidas dessa sociedade e incluídas na ‘sociedade dos cativos’, caracterizada como ‘universidade do crime’, onde o preso ‘entra minhoca e sai cascavel’, como retornarão à sociedade?

A escola, apontada como local de comunicação, de interações



personais, onde o homem em situação de privação de liberdade pode se mostrar sem máscaras, afigura-se, portanto, como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno, outras possibilidades referenciais de construção da sua identidade e de resgate da sua cidadania.

### **Alicerçando os dados empíricos**

A educação nas prisões surgiu no plano das preocupações há muito pouco tempo, e passamos da ignorância sobre a problemática para uma expectativa por vezes exagerada: redução da pena pela frequência à escola, reeducação para reabilitação, o preparo para a vida em liberdade, o ensino da leitura e escrita, a aprendizagem de um ofício e, supostamente a ideia de que o aprisionado “aprenda a aceitar” as regras sociais.

Mayer (2009) pondera, no entanto, que a educação não é uma mercadoria nem um produto, mas um processo que deve ser concebido e vivido pelo conjunto de atores que vivenciam esse cotidiano. “É necessário transformar a prisão em um espaço educativo e não transformar o aprisionado em receptor de sequências educativas.” (p. 14).

Nessa direção,

Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que lhe antecedeu: é fazer de cada homem o resumo do mundo vivente, até o dia em que ele vive: é pô-lo em nível de seu tempo para que flutue sobre ele e não deixá-lo debaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar; é preparar o homem para a vida. (MARTÍ, 2007, p. 81)

Aprender ao longo da vida implica, portanto, sair do *status* provisório de aprisionado e inscrever-se em uma perspectiva de educar-se em longo prazo. Nessa perspectiva, ser educador em prisões é trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo, é enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano. Isso exige do educador aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade.

O relatório da Conferência Internacional de Desempenho dos Professores na América Latina (REGO; MELLO, 2002), apresenta que o tema formação de professores vem alcançando destaque, neste início do século XXI, entre pesquisadores e acadêmicos, bem como entre aqueles que se responsabilizam pela definição de políticas que afetam seus sistemas de profissionalização. Todos os que trabalham na área de formação de professores parecem estar convencidos de que as reformas que visam à melhoria da educação básica terão sustentação somente se existirem professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

Os desafios da sociedade da informação colocam em xeque os modelos escolares tradicionais, assim como os de desempenho docente e de eficiência das instituições formadoras. Como sinalizam Brzenzinski (2000) e Hargreaves et al. (2002), surge um outro perfil que a escola e os professores devem assumir para atender às demandas do mundo contemporâneo e, neste



novo contexto, marcado pela modernização, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, a educação passa a ter papel mais amplo e complexo.

Nessa direção, tem havido questionamento intenso – social e acadêmico - em torno do papel da educação, da escola e dos professores na construção da sociedade, e isso sugere, no dizer de Alarcão (2001), uma espécie de reinvenção da profissão docente, em que as expectativas depositadas no professor são diferentes daquelas que vigoravam num passado recente. Há que se pensar em um profissional acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades de seus alunos. Para tanto, é importante que esse profissional tenha capacidade de articular conteúdos curriculares a conhecimentos pedagógicos, garanta a efetivação de projetos interdisciplinares, trabalhe em equipe e de maneira reflexiva, improvise com criatividade e assuma com autonomia a gestão de seu desenvolvimento profissional. (REGO; MELLO, 2002).

O professor passa a ser entendido como um profissional preparado para examinar com criticidade a sua prática e o contexto em que trabalha, assim como para lidar de modo autônomo com as incertezas e problemas do cotidiano escolar, investigando sua sala de aula e a cultura institucional, sendo, portanto, um produtor de conhecimentos.

Ao encontro dessa proposta, Rego e Mello (2002) apontam alguns desafios para a melhoria da qualidade da formação de professores, pois para as autoras,

Uma boa docência requer bons mestres que, por sua vez, requerem boa formação, boa direção e boa remuneração. Sem dúvida, os docentes latino-americanos tendem a estar mal capacitados, mal dirigidos e inadequadamente remunerados, por isso é difícil chegar a bons resultados. (p. 6)

Há que se assinalar, também, que a participação dos professores na definição das políticas educacionais tem sido limitada, e esse fator prejudica a concretização das mudanças desejadas.

Muitos docentes, por não serem convidados a se envolverem como co-autores das reformas pretendidas, colocam-se no papel de meros executores dos programas definidos em instâncias superiores. Nessa perspectiva, não se apropriam dos princípios das reformas propostas e, principalmente, não se sentem devidamente estimulados a realizar alterações na sua prática pedagógica. (REGO; MELLO, 2002, p. 7).

Pode-se inferir, com base nos dados apresentados por Rego e Mello (2002), que o exame da realidade latino-americana mostra que os problemas relacionados à formação e ao desempenho dos professores persistem e demandam investimentos de diferentes esferas de ação. As autoras sinalizam que alguns avanços têm sido empreendidos no sentido de se acelerarem melhorias da qualidade e da equidade em educação, o que nos



permite vislumbrar possíveis paradigmas de construção de políticas públicas com vistas a profissionalizar o trabalho docente como condição básica para que se possa oferecer uma educação de qualidade, independente do espaço em que se encontre.

Nessa perspectiva, apontamos o espaço a que nos remete à construção deste texto e às lentes através das quais temos focado nossos estudos - um campo educativo que não pode continuar à margem nas discussões relativas à construção de políticas públicas: a escola das prisões e os profissionais que nela atuam.

Na construção dessas reflexões tomou-se como material empírico recortes de dados de pesquisa coletados em investigações anteriores sobre o papel da escola na prisão e que têm sido aprofundadas em desdobramentos de estudos, bem como em conversas informais e observações sistemáticas, registradas em diários de campo, a partir de experiências pedagógicas com educadores prisionais. Ao longo do período transcorrido entre os anos 2006 e 2012, a inserção em escolas de unidades prisionais do estado de São Paulo e de outros estados brasileiros, em atividades colaborativas com grupos de professores iniciantes e experientes, tem sido conduzida pela seguinte questão norteadora: como os professores lidam com as contingências do espaço e efetivamente são preparados para assumir as salas de aula da prisão?

Sem a pretensão de formular respostas às inquietações que permeiam a formação de professores para atuarem nas escolas das unidades prisionais brasileiras, com base nas determinações postas pelas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais (2010), este texto pretende agregar às discussões em torno dos modos de conceber a formação docente, alguns elementos que possam contribuir com o necessário investimento em políticas públicas focadas neste segmento específico da educação escolar.

### ***Políticas de formação de professores para as unidades prisionais: entre tarefas e desafios***

Pensar sobre o papel da escola nas prisões supõe considerar a complexidade do trabalho docente e o desenvolvimento de saberes necessários postos ao educador, destacando-se as condições de sua apropriação na perspectiva de quem aprende (um jovem ou adulto em privação de liberdade) e as características das situações específicas em que o ensino acontece (a prisão ou instituição fechada).

A escola é considerada uma instituição com responsabilidades específicas, que se distingue de outras instâncias de socialização, e tem identidade própria e relativa autonomia. Nessa perspectiva, Pérez Gómez (1995) concebe o papel da escola como o de um “espaço ecológico de cruzamento de culturas”: a cultura escolar, a experiencial e a cultura social. Os professores chegam influenciados pela cultura acadêmica e, ao confrontá-la com a cultura escolar e experiencial, sofrem, na maioria dos casos, um “choque de realidade”. Para compreender e enfrentar esse cruzamento de culturas, o professor necessita não apenas de reflexão pessoal, mas também do apoio



dos mais experientes, com quem possa compartilhar seus estranhamentos, angústias e problemas, em busca da construção de sua identidade docente.

Segundo Mello (1998), os cursos de formação básica para a docência continuam responsáveis pela habilitação do estudante em se tornar professor, desenvolvendo competências através de um conjunto de saber, saber-fazer e de regras e valores, concedendo-lhe, ainda, o título de profissional. No entanto, a formação básica não encerra a aquisição das competências para ser professor, uma vez que é necessária a continuidade da formação para a melhoria do seu trabalho.

Para a superação desse problema, Mello (1998) destaca o professor como prático-reflexivo, ou seja, como um intelectual que produz conhecimento a partir do exercício da docência.

Nesse mesmo sentido, Nacarato e Passos (2003) afirmam que:

De fato, é impossível discutir a prática pedagógica sem levar em consideração a formação dos docentes que nela atuam, assim como é impossível se falar em formação de professores sem considerar que a verdadeira profissão docente se constrói no embate da prática pedagógica. É para ela que vão convergir e nela atuar os diferentes saberes que o professor vai construindo desde que inicia seu processo de escolarização. É aí que irão ser justificados e validados os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial. (p.133)

Há que se assinalar a dicotomia do processo de formação inicial, sobretudo a relação entre teoria e prática, a relação entre escola e universidade, como fatores que acabam por gerar sentimentos de insegurança nos professores iniciantes, pois a universidade pode apresentar uma visão realista da escola, porém distante, e isto contribui para o “choque de realidade”. A passagem de aluno a professor assemelha-se a um ‘ritual de iniciação’. Esse ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional nem sempre ocorre sem sobressaltos e, muitas vezes, há cortes bruscos que afetam o professor iniciante. Tomando como referência o espaço prisional, é importante considerar que os professores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhes são passadas as ‘regras da casa’ pela equipe dirigente, no processo denominado boas-vindas. Trata-se de um momento em que ele avalia sua condição de duplamente iniciante: como professor em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial nem em experiências em outros espaços escolares.

Evidencia-se, portanto, a importância de avaliar as características pessoais da docência e o contexto socioprofissional que a envolve – a prisão, regida por normas de obediência e submissão à ordem estabelecida, onde aprender a interpretar o que vê e ouve tem um papel primordial. É imprescindível adotar uma “estratégia social” de sobrevivência, buscando



formas de agir diante das relações que se estabelecem com o processo de ensino, com a forma de ensinar, reflexão sobre o fazer pedagógico, o que o levará “a reconhecer as diferenças individuais, a refletir e a ‘ler’ os alunos, indo ao encontro das suas necessidades” (SPRINTHALL, 1993, p. 379).

Os estudos de Onofre (2011a, 2011b) apresentam que uma das condições básicas para enfrentar o “choque de realidade” é a imagem que o professor tem de si mesmo como agente de transformação dessa realidade, pois isso pode garantir, em parte, sua permanência no espaço prisional. O mal-estar docente que essa chegada pode lhe representar, aliado a horários pouco estimulantes das aulas, o comprometimento dos dias letivos pelas interferências do sistema prisional, a evasão escolar, os baixos salários acabam sendo compensados por uma fonte de bem-estar docente, pelo reconhecimento de seu valor para os alunos, o respeito e a confiança na figura do professor, despertando motivações intrínsecas pertinentes à carreira, como o gosto de ser professor e a realização pessoal, diante dos avanços por eles demonstrados.

Para a autora, há que se enfatizar também que a escola desenvolve suas atividades no entorno de uma comunidade, tendo com ela uma relação de maior ou menor proximidade, e no caso de um estabelecimento educativo que funciona dentro de uma unidade prisional, essa comunidade está definida pelos muros da unidade, e isso define as relações entre prisão, escola, estratégia educativa e objetivos da ação docente.

Diante desse contexto, é preciso assinalar a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões. Há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário da educação prisional seja assunto fora de pauta, nesses cursos. O cenário da prisão é singular, apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança para os professores.

No dizer de Scarfò (2002), o que temos assistido diante dessa realidade é que os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços prisionais, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão, pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo e apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização. (FREIRE, 1975).

Buscar caminhos para a implementação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais significa, portanto, assumir especialmente as carências na formação e valorização dos professores nos espaços físicos destinados à escola, a falta de autonomia para que se utilizem de metodologias alternativas com materiais de



ensino adequados e que atendam às especificidades de uma clientela que traz marcas de trajetórias de exclusão social e escolar.

Há que se pensar em ações concretas e em políticas públicas de formação inicial e continuada do profissional da Educação de Jovens e Adultos, com enfoque em atuação nas prisões, onde receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de que ele possa conhecer e perceber seu aluno como sujeito de direitos, respeitando no processo de escolarização o *saber de experiência feito*, o que implica em assumir uma postura dialógica uma vez que “o diálogo não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro”, mas pressupõe o respeito entre os sujeitos nele envolvidos. (FREIRE, 1997, p. 118)

Caminhando por esta perspectiva, os educadores necessitam estar cientes de que não sabem tudo e o educando tem o direito de saber que não ignora tudo, que precisa saber melhor o que já sabe e conhecer o que ainda não conhece. No dizer de Arroyo (2006), há que se considerar os conhecimentos vivos,

[...] são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza [...] são os conhecimentos coletivos que eles [e elas] aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que têm de aprender a ressignificar e organizar à luz do conhecimento histórico. (p.31).

Isso exige do educador uma postura aberta ao diálogo e à pesquisa, com uma prática pedagógica estruturada na relação entre os sujeitos, nas suas trajetórias de vida marcadas por exclusão, marginalização e o impacto do aprisionamento, nas suas trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por insucessos, nas suas motivações e interesses pessoais.

Pensar em uma proposta de educação para as prisões implica, segundo Câmara (2008), saber que o senso comum considera seres irrecuperáveis, marginais perigosos, aqueles que ferem as normas sociais com atos de violência contra a integridade física de seus semelhantes e contra o patrimônio. O transgressor, quase sempre, é visto sob o ângulo de seu delito, e a sociedade o enquadra num tempo e num espaço em que as lembranças da infração não deixam apagar a culpa.

Para a autora, há que se pensar uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, em que as situações de aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos rígidos, a pré-requisitos. No dizer de Câmara (2008),

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 professores [...] As atividades educacionais devem ser livres, e a grande metodologia deve ser a do diálogo, o que exige despojamento das crenças e dos preconceitos. (p. 90).



Diante dos avanços e desafios da formação docente, faz-se necessário configurar ações das universidades, no sentido de fortalecer seu potencial como agência formadora dessa modalidade de ensino. A entrada da EJA nas universidades se deu pela porta da extensão, ocasionando com isso uma carência de prestígio e fragilidade no campo. O que se propõe é ir além, e efetivar uma relação profícua entre Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação e universidades, através de apoio concreto, via aportes de recursos para a formação efetiva dos atores que compõem o cenário prisional, tornando-o um espaço educativo.

A ação compartilhada de diferentes esferas da sociedade civil, das universidades e dos órgãos públicos revela-se como um caminho possível de ampliação do debate sobre a educação nos espaços de privação de liberdade pela perspectiva dos direitos humanos, reforçando as propostas tão presentes no cenário educacional atual de tornar a instituição prisão mais inclusiva e mais humana.

### ***Algumas considerações: entre marcos estabelecidos e o cotidiano vivido***

No Brasil, as políticas compensatórias e emergenciais, as práticas aligeiradas e de cunho assistencialista marcaram, historicamente, a construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o país chega ao século XXI, muito distante da universalização da Educação Básica, sobretudo no que se refere à garantia de condições de permanência e de oferta igualitária de educação qualitativa socialmente referenciada para todos. São muitas as questões que se entrecruzam neste cenário, sendo agravado pelo não reconhecimento da particularidade da EJA, como um campo de conhecimento específico.

A questão central priorizada neste texto, com base em nossa leitura de dados empíricos coletados em experiências educativas com educadores que atuam nas unidades prisionais, incidiu na compreensão do lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito das políticas educacionais e a incipiente formação disponibilizada aos docentes.

Concluimos este exercício de mirada do momento histórico em que vivemos os desafios para a implantação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nas unidades prisionais, sugerindo alguns pressupostos de aspectos teórico-metodológicos que se iniciam pelo reconhecimento da EJA como campo pedagógico marcado por especificidades que requerem propostas curriculares compreendidas como o conjunto de conhecimentos, de valores e de procedimentos que permeiam a ação educativa, adequadas às características dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Ao longo da história da EJA, as políticas de âmbito nacional foram, na maioria das vezes, caracterizadas pela ausência de continuidade. A problemática da EJA é muito mais abrangente do que aquela abrigada pelas questões referentes à escolarização, e isso reafirma a necessidade de efetiva construção dessa modalidade como política pública, o que não pode prescindir



da intensa mobilização dos movimentos sociais populares.

É relativamente recente o reconhecimento por parte das redes públicas de ensino da necessidade de elaborar propostas político-pedagógicas voltadas especialmente para os cursos de EJA. Esse reconhecimento ainda incipiente deriva, de forma tardia, das alterações ocorridas na legislação, em que pesem seus limites – os processos destinados aos jovens e adultos não se distanciam dos fazeres tradicionais da escola, deixando, por isso, de responder à realidade e características desses alunos.

Em que pesem os indicativos legais, na prática, além de algumas iniciativas pontuais, não se tem verificado uma alteração substantiva no trabalho pedagógico com jovens e adultos capaz de responder com qualidade (RUMMERT, 2009), à variedade de situações trazidas para o âmbito escolar pela diversidade que caracteriza os jovens e adultos da classe trabalhadora que ocorrem a esse espaço-tempo pedagógico formal.

É nesse quadro que se inscreve a discussão sobre a necessidade de formação docente compatível com a especificidade da EJA, a qual se relaciona diretamente com a problemática mais ampla do reconhecimento dessa modalidade de ensino como direito dos que não tiveram assegurado o acesso à educação ou a garantia de condições de permanência na escola.

Os jovens e adultos que buscam a escola têm o direito de serem acolhidos em um espaço-tempo escolar que seja plenamente adequado às suas características e necessidades. Assim sendo, a formação apropriada à atuação dos profissionais da educação, no âmbito da EJA, também constitui um direito, tanto desses profissionais quanto dos alunos. Ou seja, a EJA, socialmente qualificada, é um direito dos alunos que só pode ser efetivamente atendido por profissionais qualificados para tal. Por outro lado, esses profissionais são portadores do direito à formação inicial e continuada, necessárias ao exercício pleno e rico de suas funções docentes (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 75).

Segundo as autoras, essa perspectiva está longe de adquirir materialidade, tendo em vista que, por um lado, a formação acadêmica inicial desse tipo de profissional é uma lacuna a ser preenchida, e por outro, as iniciativas das universidades em relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas e distanciam a EJA de um estatuto teórico-metodológico próprio que subsidie a formulação de propostas compatíveis com as necessidades, interesses e características daqueles aos quais se destina.

Construir um paradigma teórico-metodológico nessa perspectiva significa conhecer como os indivíduos em privação de liberdade constroem seu cotidiano, tecem suas redes de saberes, criam estratégias para a sobrevivência, produzem conhecimentos em seu universo presente que dialogam com suas vivências anteriores à privação de liberdade e seu projeto de vida quando adquirirem a liberdade. Isso implica reconhecer o indivíduo em privação de liberdade como produtor de conhecimento, de história, de cultura.



Dessa forma, é importante que o professor esteja preparado para organizar o espaço-tempo da escola que valorize os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações de vida, rompendo com o distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes vivenciados.

Nessa concepção, as situações concretas de existência são reconhecidas e assumidas como um rico e fecundo desafio pedagógico, o que impõe trabalhar o “saber de experiência feito” (FREIRE, 2003, p. 71), de forma dialógica e, também, dialética.

A aposta em uma proposta pedagógica emancipadora requer que se tenha como horizonte um processo formativo para os professores como agentes importantes nesse processo de construção *com* o aprisionado. Não ignoramos a “existência de muitos problemas e dificuldades inerentes à consecução dessas orientações pedagógicas” (RUMMERT, 2009, p. 38). Ao contrário, assim como a autora, reconhecemos as dificuldades existentes, mas também reconhecemos que, na dinâmica do processo histórico, o que se apresenta incompleto, permeado de lacunas, dificuldades e desafios e, por isso, “pode impulsionar o novo, se todos os envolvidos no processo, colocando-se na condição de construtores coletivos do caminho a ser percorrido, assumirem o compromisso ético-político de forjar” (idem) uma outra concepção teórico-metodológica de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Vivemos em outros tempos na EJA, onde pesquisadores do campo, a sociedade organizada, as políticas públicas revelam um conjunto amadurecido e crítico, capaz de contribuir, agir e transformar a realidade ainda persistente na interdição ao direito de todos os jovens e adultos, para que estes usufruam a condição cidadã de participação no mundo da cultura escrita, em condição de igualdade com aqueles que dispuseram do mesmo direito, na infância.

A EJA tem ensinado a cada um de nós que a diversidade é o ponto de partida para pensar qualquer ação e, como alerta Santos (2002), não apenas o pensar da diversidade, mas o vivê-la no cotidiano.

No dizer de Paiva (2009),

[...] didaticamente tem sido possível aprender que política se inventa a cada dia, mas se por um lado, podem-se celebrar essas invenções, imediatamente precisa-se estar de atalaia e vigilante para que, no fazer cotidiano, práticas não corroam avanços, nem os interpretem como renúncia a princípios democráticos, nem denunciem formulações que, defendendo o direito, sobrepujam concepções pessoais, não hegemônicas, que se colocam como contrariedades. (p. 74)

A valorização do professor e a defesa da formação específica para atuar em escolas de unidades prisionais é tarefa urgente em nossa agenda de desafios e tarefas, pois a não-formação corrobora o fracasso das políticas. Aos professores cabe conferir materialidade, ou não, às propostas



oficiais e, já que são analisados como aqueles que aplicam ou resistem ao estabelecido, como aqueles que “devem” e “têm” que assumir determinados posicionamentos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, ficam os questionamentos: e as condições objetivas e subjetivas de trabalho? E a remuneração adequada? E os espaços para estudos e preparo das aulas? E a valorização profissional e social? Tais silêncios são pouco discutidos nos processos de produção das políticas públicas, e esse panorama exige ações mais contundentes no que diz respeito à formação continuada dos profissionais da EJA prisional, às profundas alterações estruturais necessárias para funcionamento da escola e à implantação de propostas curriculares que levem em conta os interesses e necessidades dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

### Referências:

ADORNO, Sérgio Adorno. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, J. S. (Coord.) **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991, p. 181-209.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Rosilene Souza. Projeto político-pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: identidade do trabalho nas escolas ou instrumento burocrático? In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidade, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-153.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. 5 de out. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 2/2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**.



Busca e movimento. Campinas (SP): Papyrus, 2000.

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.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, p. 29-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. Educação. O sonho impossível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 98-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GENTILI, Paulo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HARGREAVES, Andy et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: IPEA, 2008.

MARTÍ, José. **Educação em nossa América**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MAYER, Marc de. Prólogo. In: RANGEL, H. (Coord.). **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico**. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni. **A geometria nas séries iniciais: a análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da**



formação de professores. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2003.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão. Para além das grades**: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese. (Doutorado em Educação Escolar), UNESP, Araraquara/SP. 2002.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar de jovens e adultos em privação de liberdade: uma experiência brasileira no contexto da América Latina. In: **53º Congresso Internacional de Americanistas**. Los pueblos americanos: cambios y continuidades. Ciudad de Mexico, 2009. p. 1-17.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano Onofre et al. **Sala de aula: espaço de encontro de culturas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Formação de professores para os espaços de privação de liberdade: desafios e convergências. In: **XI Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores. I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia (SP), 2011a. p. 1-12.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**. Vol. 7, n. Especial, out. 2011b.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et alii, 2009.

PÉREZ - GÓMEZ, Angel Ignacio. La encrucijada de culturas. **Investigación en la escuela**. n. 26, p 7-24, 1995.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: **Conferência Internacional Desempenho dos Professores na América Latina: tempo de novas prioridades**. Brasília, DF, 2002.

RUMMERT, Sonia Maria. **Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos da Secretaria de Estado de Educação do Paraná**, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a democratizar: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SCARFÓ, Francisco José. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). **Revista IIDH**. v. 36, p. 291 – 324, 2002.



SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, p. 15-28.

SPRINTHALL, Norman Angel. **Psicologia Educacional**. Uma Abordagem Desenvolvimentista. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1993.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sonia Maria. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora, EDUR, 2011, p. 67-85.

Enviado em: 13/01/2013 Aceito em: 02/05/2013
---