

**DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA OS SISTEMAS PRISIONAL E SOCIOEDUCATIVO**

**DISCUSSING YOUTH AND ADULT EDUCATION TEACHER TRAINING FOR PRISON AND SOCIO-EDUCATIONAL SYSTEMS**

**DISCUTIENDO LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS PARA LOS SISTEMAS DE PRISIÓN Y SOCIOEDUCATIVOS**

Kátia Maria de Aguiar Barbosa<sup>1</sup>  
Selma dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO**

A formação de professores para todas as etapas da Educação Básica é compromisso público de Estado e deve estar voltada para a promoção da emancipação dos sujeitos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e a valorização na observância da diversidade e contrária a toda forma de discriminação. Que tipo de formação é necessária para o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos com sujeitos em situação de restrição ou privação de liberdade? Quais são finalidades e quais são pedagogias do professor da EJA prisional ou sistema socioeducativo? São questões que se fazem imperativas nesta trajetória de análise de como o direito fundamental a educação vem sendo atendido para os sujeitos encarcerados. Na fundamentação teórica-conceitual, o eixo da discussão é a formação de professor e a Educação de Jovens e Adultos prisional e socioeducativa, a partir dos autores: Freire (2004, 2000), Adorno (2011), Giroux (1997), Arroyo (2017, 2014, 2011, 2008, 2005). O próprio professor necessita de formação específica para essa modalidade de ensino. Partindo da importância da formação continuada para qualificar a sua prática e atuação e para o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos com a reflexão cotidiana.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Sistemas prisional e socioeducativo. Sujeitos.

---

<sup>1</sup> Professora Assistente do Departamento de Educação da UNEB, Campus I, atua na área de Educação em Prisões, Gestão Educacional, Avaliação, doutoranda em Educação e Contemporaneidade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios – GEPET/UNEB. E-mail: kbarbosa@uneb.br

<sup>2</sup> Professora assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Pedagógico – TSPPP. Membro do Núcleo de Pesquisa Formação de Professores – NUFOP/UEFS. E-mail: [selmapibiduefs@gmail.com](mailto:selmapibiduefs@gmail.com)

## ABSTRACT

Teacher education for all stages of Basic Education is a public commitment of the State and should be aimed at promoting the emancipation of subjects and social groups, paying attention to the recognition and appreciation of diversity and contrary to all forms of discrimination. What type of training is needed for the teacher working in Youth and Adult Education with subjects in a situation of restriction or deprivation of liberty? What are the purposes and what are the pedagogies of the EJA prison teacher or socio-educational system? These are questions that are imperative in this trajectory of analysis of how the fundamental right to education has been met for incarcerated subjects. In the theoretical-conceptual basis the discussion axis is teacher training and Prison and socio-educational Youth and Adult Education, from the authors: Freire (2011, 2000), Adorno (2011), Giroux (1997), Arroyo (2017, 2014, 2011, 2008, 2005). The teacher himself needs specific training for this type of teaching. Starting from the importance of continuing education to qualify its practice and performance and to improve the knowledge acquired through daily reflection.

**Key words:** Youth and Adult Education. Teacher training. Prison and socio-educational systems. Subjects.

## RESUMEN

La formación docente para todas las etapas de la Educación Básica es un compromiso público del Estado y debe estar dirigida a promover la emancipación de los sujetos y grupos sociales, prestando atención al reconocimiento y la apreciación de la diversidad y contraria a todas las formas de discriminación. ¿Qué tipo de capacitación se necesita para el maestro que trabaja en Educación de Jóvenes y Adultos con materias en situaciones de restricción o privación de libertad? ¿Cuáles son los propósitos y cuáles son las pedagogías del maestro de prisión o el sistema socioeducativo? Estas son preguntas que son imperativas en esta trayectoria de análisis de cómo se ha cumplido el derecho fundamental a la educación para los sujetos encarcelados. En la base teórico-conceptual, el eje de discusión es la formación del profesorado y la prisión y la educación socioeducativa para jóvenes y adultos, de los autores: Freire (2011, 2000), Adorno (2011), Giroux (1997), Arroyo (2017, 2014, 2011, 2008, 2005). El maestro mismo necesita capacitación específica para este tipo de enseñanza. Partiendo de la importancia de la educación continua para calificar su práctica y desempeño y para mejorar el conocimiento adquirido a través de la reflexión diaria.

**Palabras clave:** Educación de jóvenes y adultos. Formación de profesores. Sistemas penitenciarios y socioeducativos. Sujetos.

## Introdução

*Nenhuma atividade [...] pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos (GIROUX, 1997, p. 161).*

A temática Educação de Jovens e Adultos para os sistemas prisional e socioeducativo ainda é pouco estudada nos cursos de licenciatura. A educação nesses sistemas é estranha para a maioria dos professores em formação. O desconhecimento mantido na formação profissional sobre os sujeitos do cárcere e a instituição prisional brasileira nos remetem a especulação sobre as possíveis reações negativas, preconceituosas, a falta de conteúdo sistematizado e de divulgação de práticas exitosas educacionais que acontecem na prisão ou no ambiente socioeducativo e ao não desejo de atuar como profissional neste espaço. Indagamos: Que visão de formação de professores contempla as necessidades requeridas pela Educação de Jovens e Adultos em unidades penais?

É de forma crítica que vemos a formação de professores e a assistência educacional as pessoas à margem da sociedade (encarceradas) pois, do ponto de vista legal, a educação é um direito de todos, incluídos os que estejam em privação ou restrição de liberdade e no cumprimento de medidas socioeducativas. Direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Execuções Penais (7.210/84). Cabe ressaltar que nesta Lei, Seção da Assistência Educacional, Art. 17, consta que “a assistência educacional compreenderá a *instrução escolar e a formação profissional* do preso e do internado” (grifo nosso). O texto que remete à noção de educação como assistência tem como foco os processos de instruir e profissionalizar.

Assim, não brota a importância da formação política dos professores envolvidos com a privação ou restrição de liberdade, bem como para o socioeducativo, uma vez que instruir e profissionalizar, conservada sua importância, são processos que não necessariamente estão comprometidos com a formação integral dos sujeitos, no sentido de suas possibilidades de pensar trajetórias de vida intercaladas às experiências vividas na prisão, bem como no sentido de pensar propositivamente o futuro, suas estratégias próprias de reinserção em seus ambientes de origem.

A formação de professores para todas as etapas da Educação Básica é compromisso público de Estado. No esforço de oferecer educação de qualidade a todos os brasileiros, deve consolidar uma Nação soberana, democrática, justa, inclusiva, que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização dos princípios da diversidade e contrária a toda forma de discriminação socioambientais, éticas, estéticas, étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional, sociocultural.

No campo epistemológico, a formação profissional do professor deve promover o olhar complexo das relações educativas. Entre os usos possíveis das abordagens

antropológica, filosófica, sociológica no campo educativo; do ponto de vista do professor, o “olhar” relativizador contribui para questionar os valores, os conhecimentos, os modos, os códigos dominantes e as atitudes etnocêntricas. Em relação às diferenças sociais, o aporte antropológico conduz à desconstrução de estereótipos e percepções homogeneizadoras, por exemplo, a respeito tanto do chamado “desinteresse escolar” quanto ao propósito dos fatores determinantes da “delinquência” dos privados de liberdade, ou com restrição, sentenciados, aguardando julgamento ou no cumprimento de medidas socioeducativas.

O conhecimento do modo de vida e da cultura destes sujeitos implicaria na complexificação das questões de formação cultural, trazendo à tona outras explicações para estes fenômenos e contribuindo para a maior sutileza das discussões em pauta, bem como aproximando a formação inicial e continuada do professor na sua ação docente.

A ação docente é a realização da maior parte do trabalho escolar, ocorrendo o mesmo nas escolas que atendem às instituições de execução penal. Docência aqui é compreendida como o trabalho imaterial do professor, revestido de intencionalidades e especificidades.

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, artigo 2º, §1º).

Na perspectiva de discutir que tipo de formação é necessária para o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos com sujeitos em situação de restrição ou privação de liberdade, este estudo aborda a formação a partir do diálogo com Freire (2000, 2011) quando apresenta a discussão de educação libertadora, do papel da educação na emancipação dos sujeitos, Giroux (1997) e sua análise do papel do professor como intelectual radical. No sentido da argumentação, o estudo apoia-se nos seguintes pressupostos teóricos: a) a formação profissional de professor precisa discutir o direito à educação dos excluídos, em especial dos sujeitos presos, em privação de liberdade ou em cumprimento de medida socioeducativa e, b) a percepção do direito à educação escolar no ambiente de execução de pena é frágil.

A relevância desse estudo é tratar das especificidades da formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos nos sistemas prisional e socioeducativo do Brasil, no sentido de estimular a reflexão sobre os benefícios atuais ou potenciais para os envolvidos, tanto os sujeitos em cumprimento de pena ou medida socioeducativa, como os agentes educativos – professores, gestores, agentes penitenciários e a sociedade civil.

### **Dimensões da formação de professores em diálogo com a EJA nos sistemas prisional e socioeducativo**

A formação de professores é objeto da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e das Diretrizes Curriculares de cada licenciatura. E, em todas as licenciaturas, a ética é abordada como aspecto indispensável à formação.

A ética e a moral no campo educacional devem ser entendidas como processo de reflexão e ação no que diz respeito à identidade do professor, pois constitui-se como uma das competências que se espera do profissional da educação. Todo o exercício da docência requer atitudes, tomada de decisões e ações que têm fortes implicações éticas e de competência profissional.

A profissão se caracteriza por alguns critérios de competência, dentre eles padrões de desempenho, especialização, identidade e missão central. A profissão docente está assentada no tripé **ensinar, pesquisar e formar**. Por isso, requer competências específicas do profissional que se apresentam em três níveis básicos:

a) Nível cognitivo, isto é, ter domínio no âmbito do conhecimento, ter as informações e conhecimentos necessários que envolvem e demandam as profissões. No caso da docência, ter domínio sobre a área de conhecimento que é objeto da sua docência e, em boa medida, o conhecimento pautado na experiência.

b) Nível técnico, é ter a capacidade da realização, de execução coerente e coordenada dos procedimentos; não é só saber, mas saber fazer. No caso da docência, podem ser entendidos todos os aspectos didático-metodológicos. Naturalmente, há profissões que são mais práticas, enquanto outras mais teóricas. Não é intenção aqui aprofundar a discussão dos conceitos e da questão dicotômica ou unívoca entre teoria e prática ou práxis, cuja ação envolve sempre teoria e prática.

c) Nível ético, é o uso do conhecimento com sabedoria, isto é, a aplicação de forma virtuosa do conhecimento, usando-o para o bem comum da sociedade. A competência ética é

o alinhamento entre princípios, valores morais com a conduta, com o comportamento que se vive, se age.

O agir eticamente no processo da formação para o exercício profissional, requer a inclusão dos termos: Profissionalismo, refere-se à qualidade do trabalho desenvolvido, ou seja, se o trabalho é realizado dentro de padrões de qualidade requerido e não de uma forma amadora. Profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistêmico da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento de nova perspectiva do desenvolvimento profissional, onde a formação de professores enfatize os conhecimentos necessários à prática educativa.

Freire (2011), preconiza que não há docência sem discência, quando enseja mostrar a importância do respeito pelos saberes dos educandos, a importância da criticidade, do senso estético e ético. Para ele, o ensino se estrutura sobre o risco, sobre a necessidade de aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, bem como o reconhecimento da identidade cultural.

Neste sentido, cabe salientar que a docência no ambiente de cumprimento de pena carrega as especificidades todas de um conjunto de estudantes que além de suas diferenças particulares, estão reunidos em um ambiente fortemente marcado pelas regras institucionais da segurança pública, pelas regras da privação ou restrição de liberdade e pela instituição das medidas socioeducativas. Constitui-se, portanto, um tipo de ensino influenciado por múltiplas injunções que não ocorrem nas escolas “extramuros”.

Quando Freire (2011) nos diz que ensinar não é transferir conhecimento, pois que exige a consciência do inacabamento, no que diz respeito ao ensino na Educação de Jovens e Adultos em ambientes de cumprimento de pena, é esta consciência que deve ser capaz de ajudar os professores na promoção de um ensino voltado para as necessidades reais que se apresentam junto com a perspectiva de liberdade, com a possibilidade de retorno dos sujeitos à ampla convivência dos seus e sua [re] inserção no mercado de trabalho. Freire (2011) vai além e aponta para o respeito à autonomia do ser do educando e, para tal, é importante que os professores estejam atentos à luta em defesa dos direitos dos educadores e dos educandos. Afinal, educar exige comprometimento na tomada de decisões, exige saber escutar e reconhecer que a educação é ideológica.

Assim sendo, cabe salientar que dos professores envolvidos no ensino em ambientes prisionais e de cumprimento de medidas socioeducativas são requeridos conhecimentos que

---

extrapolam os conhecimentos da docência, pois a frequente tomada de decisões neste âmbito necessita ser embasada nas regras do cárcere. São elas que vão, em grande medida, modular as possibilidades de escuta e informar para o planejamento e o replanejamento docente.

Se ensinar exige tantos atributos, a inserção da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação de professores e sua discussão requerem do currículo atenção às especificidades e oportunidades para os excluídos, em especial aqueles excluídos pela privação ou restrição de liberdade.

Quando Freire (2000, p. 23) dedica sua Pedagogia do Oprimido “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem [...]”, consideramos que indica um ponto de início da reconceitualização do currículo para a formação de professores: pensar o ensino pela ótica dos sujeitos, levando em conta permanente a enorme diversidade que caracteriza o conjunto, colocar essa diversidade no centro.

Se o ensino requer inúmeras habilidades e diferenciadas práticas que possam contemplar tal diversidade, como pensá-lo no âmbito dos modelos hegemônicos de escola que temos na atualidade?

### **O professor da EJA prisional ou sistema socioeducativo: quais finalidades? quais pedagogias?**

Paulo Freire (2000) redefine o conceito de educar, considerando que o processo educacional deve partir da vida e da realidade local do educando. Isso possibilita o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, para combater as formas de opressão, injustiças e desigualdades, e construir formas de libertação, justiça e solidariedade. Para Freire, os problemas da educação não se limitam aos aspectos de ordem pedagógica. São também problemas éticos, políticos, sociais e econômicos. A educação como prática da liberdade, proposta por Freire, considera o ato de ler e de aprender como condições para a cidadania autêntica e a transformação do mundo. Assim, “o educador não é o que cria as contradições e os conflitos. Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar” (GADOTTI, 1991, p. 70).

Neste sentido, Arroyo (2011) destaca que o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa: os docentes-educadores e os estudantes-educandos. Os professores e os estudantes não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem

ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos.

O autor afirma que o currículo oficial está cada vez mais pressionado pelos coletivos populares, que exigem o direito de ver suas narrativas também pronunciadas pela escola. Entretanto, esses coletivos, por sua vez, não lutam mais pela escolarização em si; aos poucos passaram a entender que o processo de sua afirmação como sujeitos de direitos não se dá exclusivamente pela escola, mas também na luta, na superação das visões inferiorizantes da moral popular, nas reações e resistências históricas à expropriação, no aprendizado dos valores humanos da vida e do cuidado dos filhos. Agora, a luta é por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, onde o direito à escola adquire outra relevância. Assim, os coletivos populares, embalados por um amplo movimento de afirmação, articulam o seu direito à escola, à conquista e ocupação de outros espaços e, com isso, pressionam o currículo oficial para incorporar o resultado de suas lutas. (ARROYO, 2017, 2014, 2011, 2008, 2005)

O currículo oficial de um curso de formação de professores que incorpore a luta pelo direito à educação aos privados ou com restrição de liberdade, bem como àqueles em cumprimento de medida socioeducativa, estará dando um passo na diminuição das desigualdades sociais e ampliando a escuta destes sujeitos “silenciados”.

O processo educativo como via de reinserção dos sujeitos em restrição ou privação de liberdade requer a possibilidade de pensar uma prática pedagógica assentada, simultaneamente, nos aspectos de conceitualização, planejamento e organização curricular e, para fins de superação da técnica pela técnica, que os mesmos tais aspectos sejam articulados aos processos de implementação e execução da prática pedagógica. Um modelo educativo que seja voltado unicamente para a instrumentalização através da técnica pode ser capaz de garantir que um planejamento de ensino seja esboçado e executado, porém, o que se pretende com a expectativa de formação dos sujeitos privados ou com restrição de liberdade é uma prática pedagógica resultante de um amplo processo de conhecimento sobre os propósitos e as condições de escolarização destes sujeitos. O que eles querem?

Adorno (2011, p. 143) afirma que

a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o sentido de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Apoiadas nisso, consideramos que o ensino nos ambientes de privação ou restrição de liberdade não deve ter como fim único a profissionalização ([re] inserção no mercado de trabalho) como maneira de adaptar o egresso do cárcere à sociedade. O mesmo ocorre para os sujeitos em cumprimento de medidas socioeducativas, pois tais medidas têm a sua centralidade no aspecto pedagógico, não punitivo. Pensamos um ensino que seja pautado pela possibilidade de emancipação desses sujeitos, uma educação política que possa contribuir para que eles próprios arquitetem suas estratégias de realização de suas várias intenções e desejos.

Para Adorno (2011), a emancipação pela educação ocorre quando, através dela e por sua realização, os sujeitos possam construir uma autonomia. Nesse sentido, é possível considerar a emancipação como necessidade fundamental para sua própria reestruturação e situação nos ambientes sociais “extramuros”.

Ainda, emancipar, no sentido freireano do termo, através de uma educação que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2000, p. 30).

E para tal, será necessário ao professor alguma formação específica que contribua para sua compreensão do papel ressocializador da educação prisional, a fim de que reconheça seus objetivos mais amplos no processo de integração do sujeito à sua comunidade, uma vez que se trata da parcela mais excluída de toda população.

É neste ponto que se insere a questão da formação de professores como uma categoria de “intelectual transformador”, pois, conforme Giroux, ressalta a “necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (1997, p. 163). Mais que a reinserção do sujeito no mercado de trabalho, uma vez que isso poderia representar apenas moldá-lo para que pudesse servir ao processo produtivo e garantir-lhe um sustento, mais que isso, o processo de reinserção é, principalmente, educar, no sentido do aprimoramento humano, naquilo que o sujeito será capaz de ser, agir, pensar sobre si mesmo e sobre a realidade circundante.

Ainda conforme a Lei de Execuções Penais (7.210/84), em seu artigo 4º, é objetivo da educação prisional, entre outros, “promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais” (Inciso V).

Este inciso diz diretamente sobre a formação dos professores, como objetivo a ser alcançado, pois há de se reconhecer que existem especificidades nesta modalidade de ensino.

Como trabalho pedagógico, a educação para os sistemas prisional e socioeducativo corresponde à Educação de Jovens e Adultos, colocando para esta última um grau maior de complexidade, em razão de ser ainda mais específica. Trata-se, pois, de um adulto em processo de escolarização (muitas vezes em fase de alfabetização), cuja situação social é de privação ou restrição de liberdade por cumprimento de pena. Trata-se de um adolescente em processo de escolarização, cuja situação social é de cumprimento de medida socioeducativa.

A própria formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos ainda resta questionada uma vez que, para alguns autores (SOARES, 2008), não há necessidades tão específicas que justifiquem uma formação inicial de professores para este segmento. Por outro lado, é importante lembrar que a Educação de Jovens e Adultos ganha estatuto de modalidade da educação básica a partir da LDBEN 9.394/96 e, com isso, exige ser pensada a partir de suas características essenciais e peculiares, a despeito do que existia anteriormente, um tipo de ensino de caráter compensatório, ministrado de maneiras muitas vezes improvisadas.

Desta forma, é primordial discutir a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos e, no âmbito deste trabalho, para a EJA prisional, reforçando a importância de se tratar de um contexto diferenciado. O Artigo 11 da Resolução nº 02/2010 do Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Nacionais para EJA Prisional) prevê que os profissionais da educação envolvidos na educação prisional “deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal”. Destaca, então, especificidades que extrapolam aquelas já citadas, referentes à Educação de Jovens e Adultos, pois insere o contexto da política de execução penal.

Onofre (2007, p. 12) destaca que

[...] é possível concluir, então, que a escola no presídio guarda especificidade que a diferencia de outros espaços e que a sociedade dos cativos mantém expectativas de ter acesso aos conhecimentos e ao preparo para o convívio social [...].

Também, esta autora, aponta os sentidos da ressocialização como processo que vai além da formação para o mercado de trabalho. Se o estudante da EJA já carrega um conjunto significativo de experiências, é certo afirmar que o estudante da EJA prisional soma ainda as experiências da privação ou restrição de liberdade, das diferentes maneiras em que a vida se manifesta neste contexto. Também é o caso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa que, por sua idade, já frequentem a EJA.

Assim, consideramos de fundamental importância ter em vista a situação de privação ou restrição de liberdade dos sujeitos envolvidos, como fator central, a partir do que é preciso discutir a formação.

Arroyo (2008, p. 13-14), quando discute a formação de professores para os contextos de diversidade, aponta que uma das propostas para tal formação é tomá-la como ponto de partida e como elemento estruturante. “Inverter os processos usuais de equacionar cursos de formação, assumindo a diversidade como ponto de partida”, pois só assim “será possível avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação”.

Para realizarem uma prática pedagógica que dialogue com as necessidades destes sujeitos, com todos os aspectos relativos à EJA prisional – expectativas de remição de pena e de reinserção no mercado de trabalho, diferentes estágios da formação dos sujeitos, reaproximação dos grupos sociais de origem etc. – é desejável que os professores sejam capazes de uma prática transformadora (ressaltamos que o sistema socioeducativo não contempla a perspectiva de remição de pena). Giroux (1997, p. 163) defende que “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

### **Considerações finais**

É imprescindível ao professor ter sensibilidade às manifestações dos estudantes privados de liberdade mesmo no silêncio, reiterando para o grupo crescer em conhecimento, mas também como pessoa. Na perspectiva em que ele estará atuando em contexto de diferenças de etnia, gênero, idade, profissão, classe social e que cada um traz seus contextos culturais e experiências de vida que refletem dentro da sala de aula.

Assim o próprio professor necessita de formação específica para essa modalidade de ensino. Partindo da importância da formação continuada para qualificar a sua prática e atuação e para o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos com a reflexão cotidiana. “[...] Começamos por refletir sobre algumas das qualidades que a autoridade docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. [...]” (FREIRE, 2004, p. 90).

Perspectiva que pode contribuir para o professor potencializando a capacidade de aprender com os outros e com o mundo se tornando um eterno aprendiz, redirecionando a

sua prática no contexto da realidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, com um olhar mais humanizado ligado a sensibilidade para fruir conhecimento.

## **Referências**

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; LEÃO, Gustavo (orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008, p. 11-36.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Lei de Execução Penal** - Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Ministério da Justiça, 1984.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

---

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: uma introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1991.

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

ONOFRE, Elenice Maria C. (Org). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008, p. 83-100.