



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**FLÁVIA DEMUNER RIBEIRO**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO ESPÍRITO  
SANTO**

**VITÓRIA  
2022**



**Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**FLÁVIA DEMUNER RIBEIRO**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO ESPÍRITO  
SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial ao título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa “Docência, currículo e processos culturais”.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventrone

**VITÓRIA  
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## **FLÁVIA DEMUNER RIBEIRO**

### **EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de março de 2022.

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professora Doutora Silvana Ventorim  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Professor Doutor Geide Rosa Coelho  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Professora Doutora Elenice Maria Cammarosano Onofre  
Universidade Federal de São Carlos**

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES  
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

R484e Ribeiro, Flávia Demuner, 1975-  
Experiências formativas na Educação em Prisões no Espírito  
Santo / Flávia Demuner Ribeiro. - 2022.  
151 f. : il.

Orientadora: Silvana Ventrím.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Formação. 3. Educadores. 4.  
Prisões. 5. Educação permanente. 6. Formação de professores. I.  
Ventrím, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

*Aos educadores e educandos da Educação em Prisões.*

## AGRADECIMENTOS

*Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida  
e não desistir da luta,  
recomeçar na derrota,  
renunciar a palavras  
e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos  
e ser otimista.*

*Cora Coralina*

*O tempo é de gratidão!*

*Grata a Deus pelo dom da vida e por me ensinar que o Seu tempo deve ser o meu tempo... A Nossa Senhora que me carrega no colo me dando esperança sempre... A Santa Irmã Dulce, por nunca desistir de mim! A Deus, a Nossa Senhora e a Santa Irmã Dulce, toda honra, glória, louvor e gratidão!*

*Grata a meus pais que partiram, mas que permanecem ressignificando minha vida e nutrindo minha essência, pelo amor sentido, vivido, doado, pelo amor em ações e exemplos, pelo amor que transcende o tempo e o espaço físico... Vocês vivem em mim. Gratidão!*

*A meus quatro filhos – Caio, Livia e Luiza... amores meus, razões para que eu siga mesmo frente ao cansaço, sem os quais minha vida não seria a mesma... não teria sentido. Por vocês, minhas orações de cada dia e minha gratidão pela vida e presença. À Luli, minha “fília” de quatro patinhas e um coração sem tamanho, que trouxe encontros, alegrias e o amor sem propósitos depois de tantas partidas. Nosso amor! Gratidão!*

*Ao meu irmão Didi... Irmão, só sobramos nós dois, mas estamos aqui! Às irmãs Carminha e Célia que partiram tão cedo... Tão jovens. Aos meus sobrinhos André, Filipe e Thaís e ao Martim e à Alice que me permitem viver a presença de uma saudade. Gratidão!*

*A Tia Olga e ao Tio Arlindo (uma outra saudade), por tudo que sempre fizeram por nós! Gratidão!*

*Ao Birinha, que chegou em minha vida me mostrando que existe amor que acolhe, que respeita. Sou grata a Deus por sua presença diária em minha vida com a baianidade que lhe é peculiar. Por todo amor, gratidão!*

*Às pessoas que Deus escolheu com riqueza de detalhes para que entrassem em minha vida e que nos choros e alegrias me seguraram e me abraçaram... Vibraram*

*comigo: Claudinha e Alessandra, Deus nos uniu como amigas e irmãs. Vocês sabem quem são em minha vida. Não sei expressar em palavras o que o coração quer dizer nesse momento. Pela eternidade... Gratidão!*

*À Carlinha, mulher forte, mãe da Isabel ... Meu porto de diálogo sobre as fragilidades e as dores diárias. A vivência semelhante permite que compreenda minhas limitações. Nos encontramos porque em algum momento das vidas nossas mães foram irmãs. Pelas orações, pela força, amizade e carinho, gratidão!*

*À Mariane pela cumplicidade, pelo apoio, pela sensibilidade no ato de acolher, pela compreensão de minhas dores, pela presença de uma década dessa vida em minha vida. Gratidão!*

*Marisa Valladares, presente! Mariane me apresentou essa Mestra um dia e ela permanece, mesmo depois da partida, e me inspira no ato de escrever ... Gratidão!*

*Ao Carlos Teixeira, educador a quem ousou dizer que não pertence a esse mundo capitalista e excludente! Gratidão, Carlos!*

*Ao grande educador Edimilson Rodrigues de Souza, pela alma freiriana que habita o antropólogo que é! Gratidão!*

*Aos meus amigos João Batista e Rogério, a gente seguiu junto, não foi? Gratidão!*

*Ao meu amigo Gilson Amaro ... Pelo legado deixado em vida em prol da educação e que perdemos para o Coronavírus – assim como outras milhares de vidas. Gratidão, Gilson!*

*A Paulo Freire por me mostrar a amorosidade, a boniteza e grandiosidade da inconclusão, gratidão!*

*À educadora Elenice Maria Cammarosano Onofre pela sensibilidade no olhar e no cuidado com as palavras ao adentrar o mundo do outro e pela amorosidade com a Educação em Prisões – espero um dia ser um pouco Elenice. Gratidão!*

*À educadora Edna Castro de Oliveira por trazer Paulo Freire para minha escrita – sou grata pela forma como sua presença me traz a leveza de minha incompletude. Gratidão!*

*Ao educador Geide Rosa Coelho, cuja docência está impregnada pela doçura mineira do acolhimento, da condução didática com a intencionalidade pedagógica do cuidado. Gratidão!*

*A vocês três ... Por fazerem parte da minha banca e da minha vida, Gratidão!*

*Ao Nepe (Ufes), ao Nevi (Ufes), à Sedu e aos colegas de trabalho da Geeja - espaços de possibilidades e ressignificações ... Gratidão pela acolhida!*

*À Turma 33 do mestrado, ao PPGE, aos servidores e aos educadores que compartilharam esse tempo conosco... Sobrevivemos à pandemia! Gratidão!*

*À EJA, por cada educando que volta para a escola enfrentando a vida que exclui. Gratidão!*

*Aos educadores da Educação em Prisões... Vocês me permitiram chegar até aqui! que possibilitaram este trabalho. Minha eterna gratidão!*

*Às pessoas privadas e restritas de liberdade, por me permitirem ressignificar o olhar diante das vivências no tempo e no espaço do cárcere! Gratidão!*

*Gratidão a uma pessoa que não desistiu, na mais pura essência da palavra, da mestranda Flávia. Uma pessoa que conseguiu compreender minhas limitações e encarou comigo o desafio de escrever sobre a Educação em Prisões: a educadora Silvana Ventorim. Obrigada por confiar em mim, por decidir me orientar, respeitar e compreender meus tempos, por topar lidar com minhas dores, com minhas confidências, com as inúmeras dificuldades que vivi durante a pandemia e o mestrado. Pela humildade que acolhe, que não exclui ... Silvana, a você, minha gratidão!*

*O mestrado é resultado da presença de todos e de cada um de vocês em minha vida...É uma produção em comunhão! Gratidão!*

A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar!

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar as concepções atribuídas aos processos de formação docente continuada pelos educadores que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo. De modo específico, objetiva identificar os elementos constitutivos da identidade e da condição docente dos educadores que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo e analisar as relações entre a formação continuada e os desafios vivenciados pelos mesmos. Pressupõe que a Educação em Prisões, ao se constituir como processo cultural em espaço de dimensões educativas e de segurança, deve ser proposta de forma crítico-reflexiva pelo grupo de profissionais que atuam no espaço do cárcere e; que as ações intersetoriais devem indicar diretrizes para a conquista da autonomia dos sujeitos aprisionados. Argumenta com Paulo Freire e Antônio Nóvoa pela formação docente permanente como caminho do aprender em comunhão, da educação libertadora, da certeza do inacabamento humano. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória do documento Educação em Prisões: diagnóstico profissional (ESPÍRITO SANTO, 2021) em que apresenta: a) dados qualitativos e quantitativos de um questionário semiestruturado aplicado no Google Forms aos educadores que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo e; b) relatos escritos dos educadores registrados em salas de aula do Google (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b), produzidos durante o Curso de Extensão em Direitos Humanos para professores/as do sistema prisional capixaba em tempos de pandemia ministrado pelo Núcleo de Estudos sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos do Departamento de Serviço Social da Ufes. Considerando a condição docente os dados mostraram que os educadores almejam por processos de formação continuada no espaço de trabalho como possibilidade de crescimento profissional, de partilha de experiências e que as necessidades formativas são observadas também em função de certificação para os processos seletivos aos quais submetem para a contratação em regime de designação temporária predominante na Educação em Prisões. O estudo problematizou a complexidade do educar para a liberdade nas prisões e das relações estabelecidas naquele espaço. Foi possível identificar que os educadores anseiam por processos de formação continuada vinculados ao trabalho, associando espaço e tempo, indicando caminhos possíveis e necessários para a conquista da autonomia. Os educadores reafirmaram que a formação permanente deve ser a base das políticas públicas para ressignificação das práticas educativas mediadas de forma intersetorial pela Sedu e Sejus, e que não seja

descontinuada tendo em vista que as políticas de Estado devem ser maiores que as políticas de Governo. Os processos formativos docentes devem considerar a fala dos sujeitos que vivem a Educação em Prisões, requerem a proposição de ações formativas contínuas a partir das identidades, da condição docente, que considerem a relação entre desafios vivenciados pelos educadores que promovem a educação no cárcere, os conflitos com a questão da segurança, suas perspectivas docentes de proverem a educação que liberta e que suas práticas pedagógicas possam ser avaliadas e ressignificadas dando sentido à profissão de educar no espaço das prisões.

**Palavras-chave:** Formação permanente; Educação em Prisões; processos formativos; políticas públicas.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the concepts attributed to the processes of continuing teacher training by educators who work in Prison Education in Espírito Santo. Specifically, it aims to identify the constitutive elements of the identity and teaching condition of educators who work in Prison Education in Espírito Santo and analyze the relationship between continuing education and the challenges experienced by them. It presupposes that Education in Prisons, by constituting itself as a cultural process in a space of educational and security dimensions, must be proposed in a critical-reflexive way by the group of professionals who work in the prison space and; that intersectoral actions should indicate guidelines for the achievement of the prisoners' autonomy. It argues with Paulo Freire and Antônio Nóvoa for permanent teacher training as a way of learning in communion, of liberating education, of the certainty of human incompleteness. The methodology used was the exploratory research of the document: Education in Prisons: professional diagnosis (ESPÍRITO SANTO, 2021) in which it presents: a) qualitative and quantitative data from a semi-structured questionnaire applied in Google Forms to educators who work in Education in Prisons in Espírito Santo and; b) written reports from educators registered in Google classrooms (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b), produced during the Extension Course in Human Rights for teachers of the Espírito Santo prison system in times of a pandemic taught by the Center for Studies on Violence, Public Security and Human Rights of the Department of Social Service at Ufes. Considering the teaching condition, the data showed that educators aim for continuing education processes in the workspace as a possibility for professional growth, sharing experiences and that training needs are also observed in terms of certification for the selective processes to which they undergo for hiring in a temporary appointment regime predominant in Education in Prisons. The study problematized the complexity of educating for freedom in prisons and the relationships established in that space. It was possible to identify that educators aim for continuing education processes linked to work, associating space and time, indicating possible and necessary paths to achieve the autonomy of professionals who work in prisons and students. The educators reaffirmed that continuing education should be the basis of public policies for the re-signification of educational practices mediated in an intersectoral way by Sedu and Sejus, and that it should not be discontinued considering that State policies must be greater than

Government policies. Teacher training processes must consider the speech of subjects who experience Education in Prisons, require the proposition of continuous training actions based on identities, the teaching condition, which consider the relationship between challenges experienced by educators who promote education in prison, the conflicts with the issue of security, their teaching perspectives of providing the education that liberates and that their pedagogical practices can be evaluated and re-signified giving meaning to the profession of educating in the space of prisons.

**Keywords:** Permanent formation; Education in Prisons; formative processes; public policy.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

<b>Ceeja</b>	Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEB</b>	Câmara da Educação Básica
<b>CF/88</b>	Constituição Federal do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNCP</b>	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
<b>Conae</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>Copees</b>	Comissão de Elaboração e Acompanhamento do Plano Estadual de Educação
<b>Depen</b>	Departamento Penitenciário Nacional
<b>DT</b>	Designação temporária
<b>EEEFM</b>	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
<b>Emeief</b>	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>Esesfa</b>	Escola Superior São Francisco de Assis
<b>Fapes</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
<b>FNE</b>	Fórum Nacional de Educação
<b>Fundeb</b>	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>Geeja</b>	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
<b>Iases</b>	Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo
<b>Iuperj</b>	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>Neeja</b>	Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos
<b>Nepe</b>	Núcleo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PEE-ES</b>	Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo
<b>Peep</b>	Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional
<b>PEF</b>	Penitenciária Estadual Feminina

<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>Pnem</b>	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>Proeja FIC</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissionalizante com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental
<b>Proex Ufes</b>	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo
<b>Progefe</b>	Programa Estadual de Gestão Financeira Escolar
<b>ProJovem/ Urbano</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>Redlece</b>	Rede Latino-americana de Educação nas Prisões
<b>Secadi</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>Sedu</b>	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
<b>SEDH</b>	Secretaria de Estado de Direitos Humanos
<b>Seeb</b>	Subsecretaria de Estado de Educação Básica e Profissional
<b>Sejus</b>	Secretaria de Estado da Justiça do Espírito Santo
<b>SRE</b>	Superintendências Regionais de Educação
<b>Ufes</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Perfil educacional das pessoas privadas ou restritas de liberdade no estado do Espírito Santo.....	69
Gráfico 2 -	Regimes de privação de liberdade nas unidades prisionais do Espírito Santo no período de julho a dezembro de 2020.....	80
Gráfico 3 -	Perfil da população prisional no Espírito Santo.....	81
Gráfico 4 -	Perfil da população prisional por faixa etária no Espírito Santo....	82
Gráfico 5 -	Detalhamento das vagas e oferta educacional em unidades prisionais no Espírito Santo.....	84
Gráfico 6 -	Relação entre vagas, oferta e demanda educacional nas unidades prisionais do Espírito Santo.....	85
Gráfico 7 -	Regime de trabalho dos profissionais que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo e que responderam ao questionário semiestruturado.....	98
Gráfico 8 -	Tempo de atuação dos profissionais na Educação.....	99
Gráfico 9 -	Tempo de atuação dos profissionais na Educação em Prisões....	100
Gráfico 10 -	Turnos de trabalho dos profissionais na Educação em Prisões....	101
Gráfico 11 -	Etapas de trabalho na Educação em Prisões.....	101
Gráfico 12 -	Áreas de conhecimento – Etapa Ensino Fundamental.....	102
Gráfico 13 -	Áreas de conhecimento – Etapa Ensino Médio.....	103
Gráfico 14 -	Nível de escolaridade dos profissionais que atuam na Educação em Prisões no ES.....	104
Gráfico 15 -	Habilitação para docência dos profissionais que atuam na Educação em Prisões no ES.....	104
Gráfico 16 -	Atividades formativas realizadas pelos educadores no ano de 2019.....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades prisionais do Espírito Santo com oferta de escolarização.....	79
Quadro 2 - Unidades prisionais do Espírito Santo sem oferta de escolarização.....	80
Quadro 3 - Profissionais que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo.....	97
Quadro 4 - Temáticas de interesse para formação continuada x total de indicações.....	106

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização das unidades prisionais que ofertam Educação em Prisões.....	78
Figura 2 -	Palavras-chave presentes nos relatos que indicam concepções dos educadores sobre o educar no cárcere.....	114
Figura 3 -	Palavras-chave presentes nos relatos que indicam conceitos discutidos por Paulo Freire vinculados à EJA em sua forma de oferta discutida nessa pesquisa que é a Educação em Prisões.....	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre oferta e demanda educacional. ....	83
Tabela 2 - Detalhamento das vagas e oferta educacional em unidades prisionais no Espírito Santo.....	84
Tabela 3 - Temas propostos para a formação e respectivas discussões .....	96
Tabela 4 - Palavras-chave presentes nos relatos que indicam concepções dos educadores sobre o educar no cárcere .....	112
Tabela 5 - Palavras-chave presentes nos relatos que indicam conceitos discutidos por Paulo Freire vinculados à EJA em sua forma de oferta discutida nessa pesquisa que é a Educação em Prisões.....	113

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>1 UMA CONVERSA ESPERANÇOSA SOBRE A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE.....</b>	<b>31</b>
1.1 O TRILHAR ACADÊMICO-PROFISSIONAL DA EDUCADORA PESQUISADORA.....	37
<b>2 EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO DO CÁRCERE: REFLEXÕES SOBRE A ARQUITETURA DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....</b>	<b>44</b>
2.1 EDUCAÇÃO EM PRISÕES: APONTAMENTOS SOB AS LENTES DE EDUCADORES QUE CAMINHAM NA PERSPECTIVA FREIRIANA.....	52
<b>3 EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO DO CÁRCERE: APONTAMENTOS NORMATIVOS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>67</b>
<b>4 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>89</b>
<b>5 IDENTIDADES DOS EDUCADORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO ESPÍRITO SANTO: O QUE NOS INDICAM OS DADOS?.....</b>	<b>97</b>
<b>6 CONCEPÇÕES SOBRE OS TEMAS QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: O QUE NOS DIZEM OS EDUCADORES?.....</b>	<b>109</b>
6.1 ROMPENDO AS GRADES QUE SILENCIAM: RELATOS SOBRE A OUSADIA DE EDUCAR NAS PRISÕES .....	111
<b>7 O QUE DIZER SOBRE UM TEMPO DE ESCRITA QUE NÃO REPRESENTA O FIM? .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO 1 - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO: EDUCAÇÃO EM PRISÕES: DIAGNÓSTICO PROFISSIONAL.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO 2 - GOOGLE SALA DE AULA - TURMA I E TURMA II .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO 3 - RELATÓRIO TÉCNICO DA FORMAÇÃO - GEEJA .....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

Na tentativa de romper as grades e os muros de minha<sup>1</sup> visão como educadora, licenciada e, com mais de quinze anos de experiência em sala de aula, desconhecadora da existência da escola na prisão e acreditando na incompletude que nos constitui, encontrei as possibilidades para criar o texto dessa dissertação. Nesse sentido, fui buscar no meu trabalho um pouco das vivências dos educadores que são atravessadas pelas regras impostas pela segurança, vivências de educadores que lidam com os desejos, conscientes ou não, dos educandos de estarem nas salas de aula resistindo a quem nega a eles, os direitos instituídos. Dessa forma, para compreender um pouco sobre o campo da formação permanente dos educadores que atuam no espaço das prisões, me embrenhei no misto do trabalho e da pesquisa para encontrar as condições e os sentidos que precisava para alcançar a chance de diferenciar a cela da sala de aula.

Para compreender melhor a constituição da prisão, de seus processos intrínsecos, dos educandos e dos educadores que ali estão, trabalhei com a análise dos dados de um questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021) e com a análise dos relatos dos educadores (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b) que, durante os processos de formação continuada do *Curso de Extensão em Direitos Humanos para professores/as do sistema prisional capixaba em tempos de pandemia*<sup>2</sup>, trouxeram dados de suas vivências do educar em prisões, apontando para as chaves que libertam e para as algemas que encarceram, ambas presentes no cotidiano do educador que atua no cárcere.

Assim, buscando caminhos dentro de um espaço marcado pela segurança, encontrei profissionais da psicologia, do direito, da saúde que atendem os educandos, promovendo ações e diálogos visando à libertação no espaço de repressão. Entretanto, é preciso destacar que o papel mais antagônico no interior das prisões talvez seja mesmo o do educador. Pensando na libertação do educando, na ruptura

---

<sup>1</sup> Adotarei, neste momento, primeira pessoa do singular para me referir a uma experiência própria, mas, no decorrer do trabalho, passarei a utilizar a primeira pessoa do plural, envolvendo outras vozes que também constituem este discurso e com as quais estabeleço uma relação dialógica nesta pesquisa.

<sup>2</sup> Curso de extensão registrado no Proex-UFES pelo Nevi-Ufes sob o Registro nº 1768 – Principal área temática: Direitos Humanos e Justiça; área temática de extensão afim: Educação. Linha de extensão: Formação de professores (formação docente) na grande área de conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas.

das amarras do cárcere, nos silêncios que muito dizem, nas pessoas que, identificadas em números de uniformes, quando estão nas salas de aula são chamados pelos nomes e sobrenomes, na diferença que existe entre as filas do transitar pela prisão das filas da sala de aula, assumi olhar com sensibilidade, mas também sem ingenuidade, a trilogia prisão, educando e educador, carregando na mochila o sonho de conseguir compreender um pouco mais sobre a docência e seus processos formativos nesse espaços, ancorada no pensamento freiriano.

Consideramos destacar a escola como *lócus* de produção e de partilha de experiências formativas, ponderando saberes e vivências dos educadores (NÓVOA, 2002). Da mesma forma, apostamos na perspectiva de que a escuta e o diálogo com os educadores fortalecem os processos de formação de educadores que atuam na Educação em Prisões.

Dessa forma, este estudo se constitui desta introdução, na qual apresentamos o tema e a justificativa para realizar a pesquisa, além da relação existente entre a educadora pesquisadora e a temática, bem como os objetivos (geral e específicos) e nossos pressupostos teóricos.

Em seguida, apresentamos o texto da seguinte organização: no primeiro capítulo, trazemos o cenário da Educação em Prisões e dos educandos que acessam a escolarização, bem como um apanhado sobre a trilha acadêmica e profissional desta pesquisadora, e sua relação com o tema da pesquisa. No segundo capítulo, buscamos os apontamentos de Paulo Freire, dialogando com a realidade dos processos que ocorrem no espaço de privação de liberdade e, dessa forma, associando-os aos processos de formação docente para o trabalho com a Educação em Prisões. Destacamos ainda, em seção secundária desse capítulo, o cenário das prisões visto sob a ótica de educadores que há tempos trazem a discussão para as reflexões frente a estudos na área. No capítulo terceiro, apresentamos os marcos legais que estruturam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação em Prisões, considerando o perfil da intersetorialidade entre educação e segurança. No quarto capítulo, trazemos o desenho do percurso metodológico da pesquisa, que teve como base de investigação dos processos de formação continuada, um questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021) e os relatos dos educadores (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b) que participaram dos momentos formativos registrados em

duas salas do Google sala de aula. Nessa sequência, no quinto capítulo estão as reflexões sobre os dados que tratam das identidades e concepções dos educadores que atuam na Educação em Prisões. O sexto capítulo conduz à análise dos dados sobre os temas que permeiam a formação docente trazidos pelos relatos dos educadores. E, finalmente, no sétimo e último capítulo, apontamos considerações nas quais ousamos elaborar um apanhado do estudo realizado, com um olhar crítico sobre os dados da pesquisa.

Nas relações diárias do meu trabalho como técnica educacional na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) surgiram reflexões, e delas emergiram os seguintes questionamentos: como se constituem os processos formativos e as vivências dos educadores nos espaços da Educação em Prisões da rede pública estadual capixaba? A formação continuada proposta a esses educadores traz reflexões acerca das práticas pedagógicas e das possibilidades de resignificação? Buscamos responder a essas e outras questões no movimento dessa pesquisa.

Diante das inquietações dos educadores que atuam na escolarização nos espaços de privação de liberdade, e na condição de educadora e pesquisadora, atualmente desempenhando função técnica-educacional na Sedu, delineamos o **objetivo geral dessa pesquisa, que é analisar as concepções atribuídas aos processos de formação docente pelos educadores que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo**. Pressupomos essa relação como uma complexa tessitura no processo de educar, considerando os fios que a constituem e mediante as identidades e subjetividades do educador.

Os **objetivos específicos** visam: **a) identificar os elementos constitutivos da identidade e da condição docente dos educadores que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo e; b) analisar as relações da formação continuada e os desafios vivenciados pelos educadores na Educação em Prisões no Espírito Santo**.

Paulo Freire (1969, 1981, 1987,1991,1995,1996, 2000, 2001) é o aporte teórico que constitui a base epistemológica desta pesquisa. O educador nos conduz pelos processos de reflexão da práxis diante da demanda de formação continuada dos docentes que atuam nas prisões. Amparados em suas reflexões, compreendemos que

ensinar exige pesquisa, exige consciência do inacabamento e que a educação é ideológica (FREIRE, 1996). No diálogo sobre as prisões trouxemos algumas concepções de Michel Foucault (2003, 2006, 2009) e sobre a educação nesses espaços e os processos de formação docente, nos apoiamos nos estudos de Elenice Onofre (2007, 2011, 2017), objetivando encontrar possíveis respostas ou novas interrogações sobre a Educação em Prisões.

Dando sequência aos referenciais no campo da pesquisa sobre a formação permanente dos docentes e os espaços que permitem os diálogos e as partilhas de saberes, trazemos os importantes apontamentos de António Nóvoa (1995, 2002, 2009, 2017). Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011) nos orientam acerca dos processos de tradução das políticas públicas de formação de educadores; enquanto Minayo (2000, 2001) e Lüdke e André (2013) nos guiam nos percursos investigativos acerca do tema da pesquisa.

A pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa e utilizou os recursos da pesquisa exploratória documental para operar em duas frentes investigativas, a saber:

1. Análise do questionário semiestruturado (*Google Forms*) (ESPÍRITO SANTO, 2021), encaminhado via *e-mail* aos educadores que atuam na Educação em Prisões<sup>3</sup>, que identifica:

a) o respondente e sua trajetória profissional, grau de escolaridade, tipo de graduação e instituição formadora, vínculo de trabalho e função na Educação em Prisões.

b) a condição docente, sua localização profissional, tempo de trabalho na Educação em Prisões e na educação em geral, redes de ensino e etapa(s) de atuação, turno(s) de trabalho, área(s) de conhecimento que leciona ou de que forma atua na escolarização, quando se trata de funções que não sejam a de lecionar.

Reiteramos que a análise do questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021)

---

<sup>3</sup> Assumiremos o uso de inicial maiúscula na expressão “Educação em Prisões” como grifo para nos referirmos a uma forma de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que ainda não tem visibilidade nas esferas públicas de gestão educacional.

teve como propósito identificar elementos da trajetória profissional dos respondentes, bem como suas funções na Educação em Prisões, os vínculos de trabalho (efetivos e designados temporários) com as redes de ensino, o tempo de trabalho na educação em geral e na especificidade da Educação em Prisões, a(s) componente(s) curricular(es) e a(s) área(s) de conhecimento em que atuam, a condição docente, os espaços de atuação dos educadores, e as percepções sobre a oferta da formação continuada, expectativas e necessidades formativas.

2. Análise dos relatos dos educadores (nas salas de aula do Google) (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b), que nos permitiu identificar as marcas e as concepções atribuídas à educação emancipatória, num enfoque dialético na relação entre educador e educando, entre eles e seus processos formativos, que tornam o processo educativo um espaço de discussão de uma educação emancipadora, que traz ao bojo das discussões os aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais dos educandos e dos educadores da Educação em Prisões.

Esperamos que esta pesquisa e o processo de inventariar as práticas de formação continuada no espaço das prisões produzam dados sobre a Educação em Prisões da rede pública estadual de ensino, especificamente do Espírito Santo. Que ela aponte caminhos para que o campo da formação permanente subsidie o processo de apropriação das políticas e sua tradução nas especificidades do contexto das práticas pedagógicas que acontecem nas escolas localizadas no interior das unidades prisionais do Espírito Santo.

Destacamos especial atenção ao processo de escuta dos educadores, de proposição de processos formativos, de acompanhamento e avaliação e de possíveis alterações das práticas pedagógicas na/da rede pública estadual de ensino, mais especificamente, na/da especificidade da Educação em Prisões.

## 1 UMA CONVERSA ESPERANÇOSA SOBRE A EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

Pesquisar a temática da formação continuada de educadores que atuam na Educação em Prisões indica reconhecer que a oferta da escolarização em espaços de privação de liberdade conflita com a questão da segurança que afeta, inclusive, o espaço das salas de aula e os docentes que acessam o espaço das prisões e seus ambientes de trabalho.

Tomamos como referencial de leituras, de pensamentos, de buscas e de achados, o educador Paulo Freire. Partindo de sua obra acerca da formação permanente, da perspectiva do aprender em comunhão, da educação libertadora, do inacabamento do ser e da arte do esperar, consideraremos que os processos formativos que pautam este estudo partem de momentos de escuta e de diálogo com os docentes da Educação em Prisões.

Dessa forma, compreendemos que os processos formativos visam garantir que a abordagem da conexão teoria-prática, na dimensão da EJA, seja ampliada e contribua para a redução das dificuldades encontradas nos planejamentos e nas mediações do cotidiano escolar, constituído pelas identidades das pessoas que acessam as salas de aula nas prisões.

Todavia, os processos de formação docente vão além das vivências que se relacionam com a segurança presente no ambiente prisional e das formas de lidar com elas. Nos diálogos estabelecidos em processos de formação continuada que, por suavez fazem parte da formação permanente dos educadores, há uma teia de saberes e angústias partilhados que indicam caminhos para que os educadores consigam dar sentido à profissão de educar no espaço específico do cárcere, por meio da problematização de suas ações pedagógicas. Coadunamos com Nóvoa (2002), quando o autor destaca que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2002, p. 57).

Neste estudo, temos como pressupostos as políticas de formação continuada docente e as possibilidades no campo da reflexão e das práticas pedagógicas dos educadores

que atuam na Educação em Prisões, das trocas de experiências entre eles e da formação do educando. Numa reflexão sobre a complexidade das concepções da formação continuada, Nóvoa (2002) nos afirma que “[...] os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 37) e que a formação docente deve ser entendida como processo permanente na relação com o trabalho.

Tratamos essa discussão considerando que cerca de 90% dos docentes que atuam na escolarização em espaços de privação de liberdade têm como vínculo de trabalho o contrato em designação temporária, o que dificulta a manutenção de um quadro permanente de docentes com formação específica na Educação em Prisões.

Consideramos destacar que a formação continuada docente envolve processo de relevância para a práxis e sua resignificação na Educação em Prisões, e que, como política educacional, não deve ser proposta desconsiderando os contextos e as especificidades dos sujeitos envolvidos; afinal, o Estado é um dos principais propositores de políticas públicas (BALL, MAINARDES, 2011).

Ponderamos nos situar, a todo tempo, no prescrito na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88) que, em seu artigo 205, traz a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. E, ainda, que a educação deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Do mesmo modo, ancoramo-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (LDB) que, em seu artigo 62, trata da formação docente, inicial e continuada, para atuar na educação básica, reforçando, no parágrafo único do Art. 62-A, que se deve garantir

[...] formação continuada para os profissionais a que se refere o caput [trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, n.p.).

Assim, pretendemos, nessa esteira, considerar que o objetivo que nos move neste estudo é o de compreender as demandas de formação continuada para docentes que,

por meio da EJA, considerada na LDB uma modalidade da educação básica, atuam na Educação em Prisões. Esses profissionais são vinculados a Escolas Referência e a Escolas Exclusivas, ambas pertencentes à rede pública estadual de ensino.

As Escolas Referência atendem etapas, níveis e modalidades educacionais *também* dos educandos que se encontram em privação de liberdade, regularmente matriculados, mas que não saem dos espaços prisionais para o processo de escolarização. Nesse caso, as salas de aula se localizam *dentro do espaço das prisões*. Já as Escolas Exclusivas, essas atendem aos educandos que se encontram em espaços de privação de liberdade, regularmente matriculados, conforme nível e etapa na modalidade da EJA, com salas de aula localizadas *no interior das prisões*.

A criação de escolas exclusivas constituía a Meta XII do Plano Estadual de Educação nas Prisões, elaborado pelas Secretarias de Estado da Educação e da Justiça (2012) e apresentado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi-MEC), extinta pelo atual governo, e ao Departamento Penitenciário Nacional, para a obtenção de recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR) e/ou do Fundo Penitenciário Nacional, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, nos exercícios de 2012, 2013 e 2014 (ESPÍRITO SANTO, 2012) pela rede pública de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) e pela Secretaria de Estado de Justiça do Espírito Santo (Sejus).

A Educação em Prisões nos leva a reflexões acerca das exigências formativas dos docentes que nela atuam e sobre as propostas de formação continuada apresentadas pela Sedu, considerando que, cotidianamente, os educadores da Educação em Prisões passam por situações que implicam no próprio exercício do educar no espaço das prisões, tais como a ausência de material didático em geral, que ocorre devido a não anuência da direção das unidades prisionais para sua utilização, e a retirada de educandos da sala de aula, em função de questões de segurança.

A Educação em Prisões acontece num espaço onde prevalece a disciplinarização de corpos: as prisões, cujo objetivo é a padronização dos comportamentos visando à modificação do perfil infracional (GOFFMAN, 1961). Por outro lado, a escola se constitui como um espaço de ressignificação dos saberes e das vivências, de reinvenção das práticas pedagógicas capazes de indicar os caminhos para que as

políticas públicas possibilitem ao educando, o avanço na criticidade e na autonomia; que eles vislumbrem os espaços que ocupam e acessam, ou não, no interior das prisões, para além da cultura de docilização dos corpos, que servem aos espaços neoliberais existentes na sociedade (VIEIRA, 2013).

Desponta como um caminho para a alteridade dos educandos, ainda que a educação também surja com um histórico organizado em “grades” de disciplinas e componentes curriculares, com educandos dispostos em fileiras, agrupados em séries, com aulas cronometradas, dias e anos letivos marcados para avanço nos tempos de escolarização, estruturados em espaços reais de edifícios, salas, móveis, e sobre essas organizações, as hierarquias (FOUCAULT, 2003).

Devemos considerar a fala dos profissionais que atuam nas prisões, compreendendo que há uma soma de ações e funções no cárcere para que a escolarização ocorra como processo significativo no percurso de educação permanente de educadores e educandos. Dessa forma, a Educação em Prisões se constitui como processo cultural e precisa ser entendida como espaço onde educadores e educandos poderão ressignificar seus olhares para além da prisão (DE MAEYER, 2013).

Nessa dinâmica de pensar sobre as funções no cárcere, apoiamo-nos em Oliveira (2005), que caminha pelas reflexões de Paulo Freire, destacando a concepção do saber articulado com as práticas dos grupos populares, em seus contextos de busca pela emancipação no campo político e social. Acrescenta, ainda, a importância da concepção dos saberes docentes envolvendo as dimensões humana e de formação e a insistência de Freire (1996, p. 59) na valorização dos “[...] saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola.”

Ventorim (2005) amplia o olhar para as dimensões da prática e para a profissão docente destacando,

Não há dúvida de que, a partir da acentuação da complexidade e da diversidade do contexto social, e daí o surgimento de novas demandas, os discursos têm afirmado a necessidade da redefinição da profissão docente. Essas demandas requerem da educação e da formação de professores uma aproximação mais apropriada às dimensões políticas, éticas, comunicativas e relacionais da prática em favor de uma direção democrática e emancipatória na formação de cidadãos (VENTORIM, 2005, p. 325).

Coadunamos com Onofre e Julião (2013) sobre serem reduzidos o espaço e o tempo

disponibilizado para a escolarização nas prisões, se comparados aos das instituições escolares que estão fora das unidades prisionais, em função dos procedimentos de segurança que acontecem antes do início e antes do fim das aulas, tais como contagem de materiais (lápiz, borracha, folhas dos cadernos). Concordamos também com a consideração dos autores de que a infraestrutura, os materiais didáticos e pedagógicos são precários, e que os processos de formação docente específicos para atuação nesses espaços inexistem. Para os autores, com esses desafios impostos à proposta de uma educação que liberta, que se constitui ao longo da vida e que envolvem a especificidade da Educação em Prisões – um espaço com dimensões educativas e de segurança –, as discussões que perpassam a formação permanente dos profissionais docentes ainda são consideradas tímidas (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

Na esteira da formação permanente, estão, portanto, as possibilidades de levantar questões ou de legitimar a práxis, visando à constituição para a formação do educador crítico-reflexivo para além do acolhimento aos educandos e do diálogo que permitem a eles sonharem com um projeto de vida fora do cárcere. Acordamos com Onofre (2017) acerca do discurso em relação ao educador:

Reconhecer o papel relevante dos educadores no processo educativo tem sido um discurso desgastado, tendo em vista os investimentos efetivamente destinados à sua formação, atuação e profissionalização. Não há formação de excelência que sobreviva ao desprestígio e à desvalorização do trabalho docente (ONOFRE, 2017, p. 176).

Em consonância com o pensamento trazido por Onofre (2017), está a reflexão sobre a perspectiva crítico-reflexiva trazida por Nóvoa (2002):

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p. 38-39).

Na perspectiva da Educação em Prisões, o contexto do espaço em que se dá a atuação docente, as prisões, se torna relevante nos processos de formação permanente. Não nos referimos a momentos pontuais de cursos ofertados, mas a processos de aprendizagens colaborativas entre profissionais que atuam nas prisões, partilhando reflexões individuais e coletivas, fracassos e sucessos (ONOFRE, 2017).

De acordo com a autora, as reflexões até aqui descritas nos conduzem ao educador

Paulo Freire, que afirma que

[...] nem tudo é tão fácil de fazer como o é de dizer. Esse exercício, cunhado ao longo de anos, como educadora e formadora de educadores que atuam nas escolas de unidades prisionais, foi sendo construído abrindo pequenas fendas, janelas, descortinando paisagens, acertando, errando, mas com a convicção de que os riscos nos motivam para o enfrentamento com os educadores, no resgate de nosso valor social. Formar-se educadora ao longo da vida... para *ser mais*, para aceitar-se como um ser *inacabado*, para continuar *esperançosa* (ONOFRE, 2017, p. 179).

Nessa esteira, dialogamos com os dados advindos do questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021) aplicado aos profissionais docentes que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo. O questionário foi enviado por *e-mail* em função do tempo de pandemia conduzir a formação para o momento não presencial. Além dos dados desse instrumento, também acessamos os relatos (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b) dos educadores sobre as políticas de formação docente e os efeitos dessas políticas na práxis docente em prol de uma educação que liberta.

O acesso ao material da pesquisa foi solicitado pela pesquisadora e pela orientadora via protocolo e autorizado pela Secretaria de Estado da Educação e segue as normas estabelecidas pela Lei Federal nº 13.709 de 14 de agosto de 2018, que dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural (LGPD).

Desse modo, o compromisso assumido nesta pesquisa de mestrado é olhar de forma sensível e responsável para os processos de formação docente na Educação em Prisões, estabelecendo estreita relação com o percurso de vida acadêmico-profissional da educadora pesquisadora, que acredita na educação como caminho para a (re)socialização e que compreende a urgência da instituição dos processos de formação continuada para cada docente vinculado à escolarização no cárcere.

Minayo (2000) nos indica que não há problema de pesquisa se não houver relação com a trajetória do pesquisador. Destacamos, a seguir, a relação existente entre a vida acadêmica e profissional da educadora pesquisadora, os processos de formação docente vividos, a certeza da incompletude humana. Por último, tratamos a Educação em Prisões na rede pública estadual de ensino do Espírito Santo.

## 1.1 O TRILHAR ACADÊMICO-PROFISSIONAL DA EDUCADORA PESQUISADORA<sup>4</sup>

Confesso que sinto um frio na barriga... ou talvez borboletas no estômago... não sei muito bem qual das sensações me move neste momento de início de conversa (ou de escrita). Para me lembrar que a vida não é fácil e, para algumas pessoas, é ainda um pouco mais complexa, mas apesar disso, também possível, me recordo de uma frase de Ariano Suassuna “[...] tenho duas armas para lutar contra o desespero, a tristeza e até a morte: o riso a cavalo e o galope do sonho. É com isso que enfrento essa dura e fascinante tarefa de viver” (ROSEMBERG, 2014 apud SUASSUNA, s/d.). Escrever nessa época de isolamento, em meio a uma pandemia<sup>5</sup> que assola o mundo, me leva a questionar o sentido da vida e quais seriam os galopes que hoje nos permitem alcançar sonhos.

Mas, que sonhos? Algo da infância, da adolescência? Ou seria a pressão para responder “O que você vai ser quando crescer?” Meus pais diziam que eu sempre respondia: “Quero ser educadora e dar aula de bichos e plantas.” Da mulher forte, “devota” de Nossa Senhora e exímia cozinheira – Minha Izaurinha – e do garimpeiro de “*águas marinhas*”, que se dedicava também à compreensão de raízes e plantas, conhecedor das matas da pequena comunidade de Várzea Alegre – Meu Luizinho –, surge a bióloga que sou hoje.

Colher sementes na mata deixando certa quantidade para reflorestamento natural; escolher o cipó certo para fazer vassouras e cestas; usar galho de goiaba para encontrar água subterrânea e enxadão para fazer pequenas nascentes; beber água usando a folha de inhame como “copo”; respeitar as fases da lua e as estações do ano para plantio e colheita; cumprir com paciência as etapas de fermentação do pão; foram processos formativos que fizeram parte de minha constituição e estão na minha essência. Remeto-me a Freire, aos escritos da Pedagogia da Autonomia (1996), para lançar-me à reflexão sobre a importância da *boniteza* do conhecimento de mundo e da condição de estarmos abertos a novos saberes.

---

<sup>4</sup> Utilizo o pronome na primeira pessoa do singular nessa parte do texto considerando se tratar de minha trajetória acadêmico-profissional.

<sup>5</sup> A pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) ou COVID-19, emergiu na China, em dezembro de 2019, e levou a humanidade a uma grave crise sanitária. Hoje, o Brasil registra mais de seiscentas mil mortes provocadas pelo SARS-CoV-2 ou por suas sequelas.

O educador que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã<sup>6</sup>. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 14).

Assim, fui em busca de novos saberes e, ao concluir o Curso de Habilitação para o exercício do Magistério em 1º Grau, no ano de 1994, comecei a dar aulas numa escola campesina unidocente multisseriada - Escola Unidocente de Caldeirão de São José, localizada na comunidade de mesmo nome, Distrito de Alto Santa Maria, no município de Santa Teresa/ES -, onde um único educador é responsável por diversos educandos de idades e séries escolares diferentes, numa mesma classe. Eram educandos das séries (hoje anos) iniciais do ensino fundamental. A escola, cercada de gradilhos de madeiras, pequenina, com paredes brancas e janelas cinzas, foi construída estrategicamente no topo de um pequeno morro para lhe imprimir o merecido destaque. Entretanto, no ano de 1997 passou pela desativação das atividades pedagógicas, ou seja, um processo de paralisação, inerente à nucleação.

O processo de nucleação das escolas, em sua maioria aquelas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental e localizadas nas zonas rurais, se configura considerando o baixo número de matrículas (que leva à criação de salas multisseriadas e ao trabalho unidocente); a precariedade da infraestrutura (ausência de quadras poliesportiva e laboratórios de informática, ciências e matemática), que compromete o processo ensino aprendizagem; a ausência de servidor que cuide da alimentação e da limpeza da escola. O poder público atribui a todas essas questões, o descrédito à educação de qualidade nessas unidades escolares.

A solução encontrada, portanto, é o deslocamento dos educandos para uma escola da zona urbana com maior número de matrículas, com quadra poliesportiva e laboratórios, com equipe responsável por limpeza e alimentação e educandos organizados em suas respectivas séries/anos.

---

<sup>6</sup> Paulo Freire orienta a leitura sobre o conceito de amanhã de VIEIRA PINTO (1969).

Ao rememorar minha trajetória de formação inicial e continuada, meus planejamentos de educadora nos primeiros anos de atuação, vejo que Paulo Freire, de alguma forma, sempre esteve em minhas propostas de trabalho. Havia, ainda que de forma ingênua, a preocupação em vincular a teoria à prática. Ancoro-me no pensamento freiriano para me referir à legitimidade da importância de pensarmos a formação permanente associada, de forma crítica, à práxis. Para exemplificar a possibilidade que o educador tem de ampliar ou de modificar seus conhecimentos, citamos Freire (1996):

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Naquela ocasião, por não participar de planejamentos coletivos, por não ter um outro educador na escola para partilhar as inseguranças e os medos, bem como as práticas educativas, e as dúvidas sobre qual o melhor caminho pedagógico a seguir, senti algo que hoje defino como solidão docente<sup>7</sup> que, ao mesmo tempo em que me angustiava, também me mostrava a necessidade do diálogo com outros educadores e com novas práticas que me permitissem ressignificar o processo educativo.

No ano de 1997 concluí os estudos adicionais pelo Centro Educacional de Niterói, localizado na cidade de mesmo nome, cujo polo educacional se localizava numa escola pública estadual no município de Serra, no Espírito Santo, obtendo a certificação em Ciências, o que me possibilitava atuar nas turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries<sup>8</sup> (hoje 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos) do ensino fundamental. O curso de 1.050 horas foi realizado em quatro módulos sendo que o primeiro abordava as temáticas solo, ar e água. O segundo era destinado ao estudo dos seres vivos; o terceiro enfatizava o corpo humano e, o último, tratava das bases de química e física. O material do curso era estruturado com conceitos para leitura e realização de atividades individuais, com encontros mensais presenciais aos sábados e domingos na cidade de Serra. Nos

---

<sup>7</sup> Expressão usada pela autora referente à angústia de não participar de diálogos acerca das potencialidades e fragilidades de ser educador numa longínqua escola unidocente do campo.

<sup>8</sup> Só em 2006 (Lei n° 11.274/2006) o ensino fundamental foi regulamentado com 9 anos e as séries renomeadas para anos.

encontros entre educadores e mediadores do Centro Educacional havia discussão dos textos, relatos de experiências e, no fim do dia, uma avaliação individual. Ao final do curso, realizei o estágio obrigatório com carga horária de 60 horas de observação e participação nas aulas de um educador de Ciências. Estava feliz! Concluí o curso com novas ideias, novas propostas e novas possibilidades de trabalho.

Com o fechamento da escola unidocente em que eu atuava, e com a conclusão dos estudos adicionais em Ciências, comecei a lecionar para as turmas de 5ª e 6ª séries na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emeief) “Sebastião José Pivetta”, localizada na comunidade de Várzea Alegre, interior de Santa Teresa, Espírito Santo. No período noturno, ampliando minha jornada de trabalho, fui educadora das turmas de EJA do Assentamento “Maria Julita”. Atuei na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Frederico Pretti”, localizada no interior do município de Santa Teresa e distante 17 quilômetros da escola municipal em que trabalhava durante o dia. Lecionar em turmas da EJA me aproximou da vivência dos temas geradores e da práxis freiriana, e me possibilitou afetuosos encontros e aprendizados com as reflexões trazidas pela equipe pedagógica a partir da leitura de textos e de trechos dos livros de Paulo Freire.

A formação em estudos adicionais não permitia a atuação nas turmas de 7ª e 8ª séries e o município de Santa Teresa não possuía educadores habilitados na área de Ciências Biológicas. O então prefeito, Gilson Antônio de Sales Amaro, conseguiu, em diálogo com os padres Capuchinhos<sup>9</sup>, um espaço físico para implantação de uma faculdade particular e o Ministério da Educação (MEC) aprovou, naquele espaço, o Curso Superior em Ciências Biológicas, que tornou o conhecido “Colégio dos Padres” em Escola Superior São Francisco de Assis – Esesfa.

Com recursos da Prefeitura Municipal, via Termo de Cooperação Técnica, os

---

<sup>9</sup> As freiras e os padres capuchinhos chegaram a Santa Teresa em novembro de 1988. Suas duas maiores preocupações eram com a manutenção do catolicismo praticado pelos habitantes e com falta de instrução escolar. Após 26 anos da chegada dos imigrantes a Santa Teresa e sem apoio das autoridades locais, os missionários capuchinhos criaram a Escola Paroquial. De acordo com o colonista do Jornal Santa Teresa Notícia, Angelo Antonio Zurlo, a Escola Paroquial, situada na então Casa Canônica, tendo como superior, Frei Eugênio e diretor, Frei Caetano. Segundo a matéria, o sistema seguia as normas da instrução pública da Itália, o Vice-Consulado Italiano inspecionava, livros fornecidos pelo governo italiano, transporte pago pelos frades. O ensino era gratuito. A partir daí o ensino foi aperfeiçoado e hoje temos a Esfa – Escola São Francisco de Assis em pleno funcionamento, graças à dedicadíssima atuação de nossos Frades Capuchinhos. Disponível em: <https://stn1875.com/as-freiras-e-os-frades-capuchinhos-em-santa-teresa/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

educadores da rede municipal que atuavam na disciplina de Ciências, se aprovados no vestibular, cursavam a graduação com bolsa integral. Foi assim que concluí a graduação e o sonho de infância de “dar aula de bichos e plantas”. De 1995 até a conclusão da graduação, trabalhei sob o regime de designação temporária. Aprovada nos concursos públicos, assumi duas vagas no quadro de efetivos do Magistério Municipal de Santa Teresa até o ano de 2009, quando pedi exoneração dessa rede após prestar concurso e ser aprovada para o cargo de professora da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Ingressei na rede pública estadual de ensino em fevereiro de 2009, quando fui convidada pela direção da EEEFM “Graça Aranha”, localizada no Centro de Santa Maria de Jetibá, para compor o quadro de “Educadores Referência”<sup>10</sup> que atuariam na elaboração do documento curricular “Currículo Básico da Escola Estadual” da rede estadual de ensino.

A construção desse documento foi estruturada a partir da Coordenação Geral constituída pela Subsecretária de Educação Básica e Profissional, pelas Gerências de Ensino Médio, de Educação Infantil e Ensino Fundamental e da Educação, Juventude e Diversidade, pelas Subgerências de Desenvolvimento Curricular do Ensino Médio e do Ensino Fundamental da Sedu. Havia uma comissão curricular e uma equipe de apoio compostas por técnicos pedagógicos da Sedu; uma assessoria especial realizada pela educadora Marluza de Moura Balarini; duas consultoras externas, especialistas das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos e educadores representantes da Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Étnico-racial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, além de educadores referência de cada uma das áreas supracitadas, educadores colaboradores e técnicos das Superintendências Regionais de Educação.

Ao participar da construção do documento curricular na área de Ciências da Natureza, fui convidada pela assessoria de currículo a passar por um processo de localização de função na Sedu Central e, após cumprir o período de estágio probatório, participei de uma avaliação escrita, seguida de uma entrevista e, por fim, da entrega de títulos,

---

<sup>10</sup> Nomenclatura instituída pela Sedu para relacionar professores efetivos da rede estadual que atuariam na construção do Documento Curricular da Educação Básica do Estado do Espírito Santo.

quando, então, assumi a vaga de técnica pedagógica na Gerência de Educação, Juventude e Diversidade, considerando minhas experiências como educadora de escola do campo.

Nesse tempo de atuação na Sedu, fiz parte da equipe da educação do campo, indígena e quilombola, da equipe de currículo, da gestão escolar e atualmente me encontro na Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geeja). Com a criação da Geeja, no ano de 2019, fui convidada pela gerente Mariane Luzia Folador Dominicini Berger para atuar como técnica pedagógica e atender às demandas da Educação em Prisões e da Socioeducação. Atuando nessa gerência, tive a oportunidade de me aproximar de educadores que atuam nos espaços de privação de liberdade e que apontaram anseios e dificuldades em relação ao processo de escolarização.

Nossas demandas estão relacionadas às ações de monitoramento e assessoramento às escolas que atendem pessoas privadas ou restritas de liberdade, e aos processos de escuta e proposição de momentos formativos, acompanhamento e implementação das metas propostas no Plano Estadual para Privados de Liberdade e Egressos do Sistema Penal do Espírito Santo - Peep/ES, regulamentado pela Portaria Conjunta Sedu/Sejus nº 001-R, de 07 de fevereiro de 2022.

Atuar na discussão e na proposição de políticas públicas nos leva à reflexão crítica e nos permite vivenciar nossa própria incompletude. A necessidade de estar envolvida nos processos de formação docente levou-me a duas especializações e cursos de extensão, bem como à participação em seminários, conferências e, enfim, ao sonho do mestrado em educação.

Em função de meu trabalho na Sedu, pude participar de uma ação estratégica proposta pelo MEC, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, cujo objetivo era promover a formação docente de educadores e pedagogos que atuavam nas escolas de ensino médio da rede pública localizadas nas zonas urbanas ou rurais.

A parceria foi firmada entre MEC, Ufes e Sedu, e durante o processo formativo, conheci a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventrone, que atua no Núcleo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe), na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e me conduziu nesse processo de busca dos alinhamentos dialéticos freirianos entre teoria e

prática, de forma conjugada, indissociável e crítica, em que a essência do educador esteja afeita à sua prática e vice-versa.

Nesse contexto de experiências como técnica pedagógica, somada a minha trajetória como educadora do campo e ao Pnem, após o processo de seleção, ingressei no mestrado em educação. Foram várias as conversas, construções e reconstruções de ideias sobre o que e onde pesquisar, além dos referenciais teórico-metodológicos que indicariam caminhos a essa educadora pesquisadora que atua com a Educação em Prisões, considerando o recorte da vida e a relação com os processos de formação continuada de educadores.

Este estudo está diretamente vinculado ao Nepe/Ufes, do qual faço parte, por meio da pesquisa “Inventário das Políticas de Formação Docente no Estado do Espírito Santo”, que analisa perspectivas teórico-metodológicas, conceitos, formas de efetivação e resultados da formação docente de educadores nesse estado, com apoiada Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), e à minha atuação como técnica educacional na Sedu, onde tenho, como referência de trabalho, a Educação em Prisões.

## 2 EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO DO CÁRCERE: REFLEXÕES SOBRE A ARQUITETURA DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre o espaço das prisões e os sujeitos que nele se encontram. Sujeitos que acessam as salas de aula em busca da escolarização como caminho e possibilidade de libertação, seja pela remição de pena, seja pelo tempo fora da cela. Nesse tempo o educando acessa o direito de escolarização, negado em algum tempo da vida, e pode refletir, pela intencionalidade pedagógica dos educadores, sua condição ontológica pelo viés da cidadania, com possibilidade de ressignificar saberes vividos e aprendizados constantes, haja vista a incompletude do ser humano. Buscamos suporte em Paulo Freire para dialogar sobre o ato de educar e de *pensar certo*<sup>11</sup> em espaços de aprisionamentos.

Analisar a experiência de formação continuada de docentes que atuam na Educação em Prisões, considerando que esses profissionais se encontram vinculados às Escolas Referência ou às Escolas Exclusivas que atendem ao Sistema Prisional capixaba, implica produzir, antes, um breve apanhado sobre as prisões e sua constituição como espaços que afetam a vida das pessoas que por elas passam, seja como interno, seja como profissional designado para nelas atuar.

Não pretendemos atribuir definições ao espaço da prisão, mas compreendermos as diversas lentes que descrevem esse espaço como lugar de segregação, de castigo, de controle e de treinamento para a (re)socialização num tempo de afastamento de afetos, de aprisionamento do corpo, num tempo vazio de fazeres e acumulado de práticas de disciplina como dispositivos de biopoder<sup>12</sup> em nome da segurança.

Foucault (2009) conceitua a prisão indicando que esse espaço

[...] se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los

<sup>11</sup> “Pensar certo” é uma expressão utilizada por Freire (1996) e reflete a capacidade de corporificar o “fazer certo”, que permite conhecer o mundo e nele poder intervir com rigorosidade ética; permite o estar no mundo e com o mundo como seres históricos.

<sup>12</sup> O biopoder, elaborado por Michel Foucault, entre os anos de 1974 e 1979, “[...] consiste, por um lado, em uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população. A anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados de extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão. Por sua vez, a biopolítica da população volta-se à regulação das massas, utilizando-se de saberes e práticas que permitam gerir taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias, aumento da longevidade” (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 34).

numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registros e anotações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (FOUCAULT, 2009, p. 217).

O pensador francês descreve a prisão como espaço potencial de disciplina que priva de liberdade, mas que, sob o olhar da sociedade, é gestora de um novo indivíduo capaz de seguir ordens e de ter comportamentos dóceis. A vigilância sobre a pessoa presa, que se institui a partir da punição em função do delito cometido, nos remete ao panóptico<sup>13</sup>, conceito de prisão criado no século VIII, por Jeremy Bentham, filósofo e jurista inglês, e cuja releitura, feita por Foucault, amplia a definição de prisão, considerando-a espaço de coleta de informações potenciais do sujeito aprisionado, que não tem certeza se está, ou não, sendo vigiado.

Acessando o espaço das prisões, o *preso*<sup>14</sup> passa pelo processo de *desposseição*<sup>15</sup> agregado às negações e punições constantes, ao autoritarismo e à repressão, pelo qual se espera o surgimento de um ser humano reconstituído, com uma identidade que lhe confira condições de voltar ao convívio da sociedade sem oferecer perigo; um sujeito desposseído que, sob a ótica social, tem a educação como recompensa.

Nessa perspectiva do pensamento da maioria da sociedade, Onofre (2007) aponta para a reflexão acerca do preso:

[...] fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados e odiados

<sup>13</sup> Panóptico - de acordo com o professor Leonel Aguiar (PUC-Rio), “[...] como o próprio nome diz, panóptico nos remete à ideia de visão total, sendo que “pan” significa tudo e “óptico” visão. um dos grandes estudiosos do panóptico foi o filósofo francês Michel Foucault, com obras importantes nessa área, incluindo o livro “vigiar e punir: o nascimento da prisão”, de 1976. nele, Foucault estuda as instituições disciplinares da sociedade moderna, que tem como modelo de panoptismo o conceito de prisão criado no século 18 pelo também filósofo inglês Jeremy Bentham. ele pensou em uma arquitetura de prisão na qual as celas formam um anel em torno de uma grande torre. nela fica um guarda que não pode ser visto pelos presos, que são vigiados o tempo todo. as celas são vazadas, ou seja, somente com paredes laterais, de modo que os encarcerados não conseguem fugir da vigilância permanente do guarda na torre central (modelo panóptico prega o poder por meio da vigilância total do homem).

<sup>14</sup> Sujeito aprisionado - Compreendido nesse texto como toda pessoa aprisionada e que, independentemente do motivo, não acessou o direito à escolarização.

<sup>15</sup> Desposseição - De acordo com Antônio Rodrigues de Souza, o processo de desposseição corresponde ao “[...] processo que nega (quase) tudo ao recluso penal: cidadania, participação, razões, saberes, direitos, justiça, trabalho, dignidade, condição humana. A esse processo que, pedagogicamente, ensina ao preso o seu lugar social, chamamos de pedagogia da desposseição” (SOUSA, 2004).

(ONOFRE, 2007, p. 12)

A autora nos instiga a pensar que espaços de privação de liberdade são tempos de aprendizados na vida do sujeito, naquele momento, aprisionado, despossuído e que, se envolvido em um processo de educação libertadora, tal qual nos propõe Freire<sup>16</sup>, em que “[...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (1987, p. 69), pode analisar sua história, os processos de marginalização por ele sofridos, os fracassos escolares, as encruzilhadas da vida que o conduziram até o cárcere e, então, refletir criticamente sobre a realidade presente do encarceramento e as possibilidades de libertação, de superação.

Freire (1987) associa o pensamento pedagógico à política e à filosofia por meio da reflexão e da criticidade e indica caminhos para a libertação de homens e mulheres encarcerados, tratando da impossibilidade da neutralidade quando discute sobre a liberdade de educandos<sup>17</sup> em privação e restrição dessa condição, nos convidando a discutir a Educação em Prisões. Sua contribuição para o processo de reflexão e de conscientização de que o “[...] inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p. 29) nos insere nas discussões acerca da Educação em Prisões, especificamente na perspectiva do preso que, consciente de sua condição humana, pode se recriar, se reconstituir, ainda que esteja num espaço restrito, de submissão, de anulação.

A Educação em Prisões contribui (entre outras missões) para que o educando em privação e restrição de liberdade atinja um nível de consciência que o possibilite ressignificar o tempo das penas a serem cumpridas no espaço das prisões. Portanto,

---

<sup>16</sup> Consideramos importante vincular as discussões apresentadas nesta pesquisa à trajetória de Paulo Freire como educador e sujeito exilado, intelectual de reconhecimento mundial e Patrono da Educação Brasileira (Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012). Freire é referência na luta pelas políticas educacionais, pela educação popular e, por sua atuação no campo educacional e sua criticidade, merece destaque nas pesquisas acadêmicas que tratam a temática. Não ousaremos analisar os pensamentos freirianos, mas nos embasaremos nele para corrigir nosso percurso dessa educadora que, certa “da inconclusão e da incompletude”, reconhece as encruzilhadas no caminho, mas com a certeza de que os encontros com outros que trilham essa estrada possibilitarão a comunhão do processo de aprender, do inacabamento como condição ontológica.

<sup>17</sup> Baseado na Pedagogia do Oprimido, as concepções de *educador* e *educando*, para Freire (1987), sempre estão integradas, pois não as concebe separadas: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 68).

a formação dos educadores que atuam na Educação em Prisões não deve estar apartada da investigação e da pesquisa, da busca pela educação emancipatória, libertadora, capaz de produzir em vez de reproduzir, que é dialógica e não autoritária, que vislumbra a ciência acessível à população, que considera o saber popular e o educador<sup>18</sup>.

Nessa esteira, Freire (1996) traz importante discussão sobre a formação permanente dos educadores, objeto maior deste estudo, quando propõe criticidade nas práticas dos educadores. De acordo com o autor, mesmo as discussões no campo da teoria precisam estar agregadas à criticidade do momento histórico e dos sujeitos a que elas se destinam. Todavia, para que seja verdadeiro, esse processo precisa ser assumido e compreendido de forma consciente pelo educador, conduzindo-o da curiosidade ingênua para a epistemológica. Segundo Freire (1996), para se alcançar a criticidade na prática docente,

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 1996, p. 22).

Freire propõe que há uma outra prática que não se pauta na criticidade e um pensar que, apesar de nada ingênuo, em nada pode ser percebido como certo.

A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedade em que se faz isso em que se queimam igrejas de negros se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige (FREIRE, 1996, p. 20).

---

<sup>18</sup> Cf. NR nº 18.

A Educação em Prisões tem a missão de desvelar essa realidade discriminatória e de levar aos sujeitos aprisionados o diálogo que conduz “ao pensar certo” (FREIRE, 1996) por meio da reflexão, dos questionamentos, dos posicionamentos e da quebra de paradigmas que a prisão estabelece, reproduzindo a sociedade em que vivemos. A exemplo, citamos a reclusão por 75 dias seguidos pelo exílio por 16 anos a que Freire foi submetido, logo após o Golpe Militar de 1964<sup>19</sup>, em virtude da acusação de subversão por alfabetizar jovens e adultos num processo de conscientização que os conduzia à leitura da palavra e do mundo. Durante o exílio, Paulo Freire atuou em espaços educacionais diversos, produziu documentos, escreveu sua principal obra - Pedagogia do Oprimido. Freire relatou, em 1980, na ocasião de seu retorno ao Brasil, a necessidade de “reaprender’ seu País” (GADOTTI; ABRÃO, 2012).

A vertente política discutida e cuidada nas obras e na vida de Paulo Freire acentua, por meio das ciências, a ressignificação dos níveis de consciência do sujeito até que ele seja capaz de intervir e transformar uma realidade e, assim, por meio da leitura crítica do mundo, compreender que a educação é um processo de formação humana, permanente e inerente a todos.

Nesse viés, pautamos a formação continuada como processo necessário à formação permanente dos docentes que atuam na Educação em Prisões e, especificamente, no estado do Espírito Santo. Constituindo essa visão de mundo, está a educação que liberta da opressão, das injustiças, a educação na qual o sujeito se reconhece e é reconhecido como escritor de sua história e de um momento histórico. Sobre essa reflexão, coadunamos com Freire (2001) que coloca como tarefa do educador progressista, cuidar do ensino de conteúdos e do mundo opressor, que deve ser desvelado, em conjunto, de tal forma que os sujeitos se tornem atuantes na transformação política da sociedade em que vivem.

Na vertente de pensamento de Paulo Freire, é possível vislumbrar o vínculo do reconhecido educador brasileiro aos tempos históricos e às formas de luta e de resistência, por meio de uma educação democrática, crítica e dialógica, portanto,

---

<sup>19</sup> Concordamos com a definição de que o Golpe Civil-Militar de 1964 foi aplicado pelas Forças Armadas do Brasil contra o então presidente João Goulart. Esse golpe contou com o apoio de uma parcela dos quadros civis do país e foi articulado entre 31 de março, quando se iniciou a rebelião militar, e 9 de abril, quando foi publicado o Ato Institucional nº 1 (AI-1) (SILVA, s.d.).

transformadora e libertadora. Trabalhando com “palavras geradoras”<sup>20</sup>, Freire considera, em suas obras, o contexto do educando de forma real e as condições necessárias para enfrentar as lutas de uma sociedade opressora, excludente e desigual, e acena para a importância do vínculo entre teoria e prática, para uma educação embasada na responsabilidade social, na perspectiva histórico-cultural do sujeito. Propõe uma educação capaz de, por meio da consciência crítica, possibilitar ao sujeito refletir sobre sua vocação ontológica e, assim, se posicionar contra toda forma de opressão e alienação.

Coadunando com o pensamento de Freire, de que uma educação libertadora é capaz de possibilitar a ressignificação de comportamentos e pensamentos dos educandos em privação e restrição de liberdade. Na perspectiva freiriana<sup>21</sup>, o diálogo e a possibilidade de refletir sobre a realidade devem permear o cotidiano da escola inserida nos espaços de privação e restrição de liberdade; todavia, para que isso aconteça, os educadores precisam compreender que os educandos trazem consigo histórias e memórias que os constituem.

As prisões carregam em seu cerne a missão de reintegrar o sujeito aprisionado e, nesse cenário, está a presença do educador que, ao adentrar o espaço prisional, depara-se com normas, dilemas e conflitos que farão parte de seu cotidiano sem nunca terem feito parte de sua formação inicial. Considerando que a EJA é a modalidade educacional que predomina na Educação em Prisões, há que se pautar como ponto de atenção a ausência de processos de formação continuada para os docentes que atuam no espaço das prisões.

Na estruturação da oferta da Educação em Prisões, a EJA assume, entre outras funções, a de integrar o conhecimento historicamente acumulado à realidade vivida pelo preso e à prática educacional, que segue na tênue linha entre a cultura prisional e as práticas educativas, entre a punição e a humanização, reabilitação para a vivência em sociedade, pois, apesar dos avanços no campo da legislação educacional, a prática ainda está distante de contemplar a garantia dos direitos. Nesse

---

<sup>20</sup> Para Freire, palavras geradoras são “[...] palavras oriundas da realidade dos alfabetizandos(as), dos grupos populares, sendo assim, forma-se o que Freire denomina de universo vocabular, carregados de experiência existencial” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 31).

<sup>21</sup> Uso da expressão “freiriana”- utilizaremos como definição da linha de pensamento de Paulo Freire que nos conduz, mediante as reflexões acerca da inconclusão do ser humano em sua totalidade e frente às questões que permeiam o espaço do cárcere.

contexto em que está a EJA e toda a engrenagem histórica de lutas que a constitui, também está o desafio de (re)inserção social por meio da escolarização.

Convém destacar que a EJA é a modalidade educacional que apresenta, legalmente, três funções, conforme o Parecer CNE nº 11/2000. A primeira é a função reparadora, que assegura “[...] não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano [...] (BRASIL, 2000, p.15), como o ponto de partida para a igualdade de oportunidades.

Ainda, segundo o Parecer CNE nº 11/2000, aos educandos da EJA deve ser dado o direito não somente ao processo inicial de alfabetização, mas, à apropriação das múltiplas linguagens, sempre em relação direta com o trabalho e com os princípios da cidadania, assumindo a função equalizadora. Por meio da escola e de uma educação de qualidade pautada na equidade, é possível vislumbrar oportunidades mais igualitárias para os jovens e adultos.

A educação ao longo da vida, em processo de atualização permanente de conhecimentos, é princípio da EJA, e deve acontecer em espaços escolares ou não escolares sempre de forma qualificadora, permitindo o crescimento contínuo dos educandos, sua autorrealização e o crescimento das comunidades que integram.

A função da educação não é apenas a de informar o educando sobre o passado histórico de sua pátria, ou a de transmitir um conhecimento morto, separado da vida, retórico e sem sentido. A verdadeira educação deve situar o indivíduo em sua história, possibilitando-lhe desenvolver as habilidades que lhe permitem o desempenho de atividades capazes de garantir sua sobrevivência na sociedade, não como indivíduo, mas como grupo (JESUS, 1989, p. 90-91).

A EJA, voltamos a dizer, é constituída por uma ampla diversidade de sujeitos, oriundos dos mais diversos tempos, saberes e territórios, e que dão vida a essa modalidade educacional e às suas respectivas formas de oferta, o que se acentua nos espaços de privação de liberdade. Sobre a diversidade da EJA e suas identidades, concordamos com Nóvoa (1995) que “[...] educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (NÓVOA, 1995, p. 69).

Diante disso, é importante destacar que a complexidade da EJA nos convida a cuidar, de forma sensível e atenta, do fazer pedagógico da modalidade. Para Sacristán (1998, p. 30), “[...] quando os interesses dos alunos não encontram nenhum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga etc.”.

Nessa esteira, retomamos Paulo Freire (1996) para “pensar certo” o ato de ensinar e a exigência do respeito ao educando:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996, p.15).

Refletindo o autor, o educador deve, pois, articular os saberes curriculares que são fundamentais aos educandos, levando-os à reflexão por meio da problematização e, sobretudo, considerar suas experiências como sujeitos e todo acúmulo de vivências constituintes da natureza humana; deve conduzi-los ao conhecimento produzido socialmente e reconhecido, ainda que não sejam as competências e habilidades escolares instituídas a partir de objetos de conhecimento, ainda que sejam saberes adquiridos pelas vivências em seus territórios, e que resultam de uma construção que é histórica, política, cultural e social.

Oliveira (2005) conduz o pensamento para o viés do educador, indicando a importância das experiências compartilhadas e dos saberes vividos

As experiências compartilhadas até então, pelos educadores, sinalizam que há uma outra lógica em construção, interpelando a tradição pedagógica da formação. Os desafios dessa possibilidade de construção ampla de formação trazem, para o cenário, elementos incompatíveis com a lógica das proposições das políticas de formação vigentes: ênfase no sujeito da experiência, a escuta atenta à apreensão dos sentidos das experiências vividas, aos saberes que portam e, nessas experiências, aos sentidos das práticas em que os educadores se envolvem, e de como esses sentidos vão se configurando no seu percurso de formação (OLIVEIRA, 2005, p. 115-116).

Em suma, diante da complexidade do espaço das prisões e dos desafios de educar nesse território de tensões, partilhar as vivências pode se tornar uma forma de resistência por meio de recriações e ressignificação de práticas, de convergências de angústias e de possibilidades nos processos individuais e coletivos de formação permanente.

## 2.1 EDUCAÇÃO EM PRISÕES: APONTAMENTOS SOB AS LENTES DE EDUCADORES QUE CAMINHAM NA PERSPECTIVA FREIRIANA

No percurso dos estudos, identificamos produções acerca da formação permanente para os docentes que atuam nas prisões e, no decorrer, encontramos contribuições que apontam caminhos e descortinam cenários ainda não desvelados. Ventorim (2005) demarca a importância do processo de garimpar as produções e de tê-las como base para os avanços no campo da pesquisa e na vida do educador pesquisador por entender que,

investigar o já produzido, o já experimentado parece ser condição para os saltos qualitativos que qualquer investimento acadêmico pretende, pois a potencialidade que emerge do movimento da produção científica indicaria a riqueza das práticas. Isso significa que a relação teoria e prática de formação do professor pesquisador pode estar materializada na produção acadêmica (VENTORIM, 2005, p.17-18).

Nessa linha de análise sobre as produções, iniciamos os apontamentos com interlocuções feitas por Julião e Onofre (2013) acerca da necessidade da ampliação das discussões e de pesquisas que venham apoiar a construção de políticas públicas na Educação em Prisões, apesar de destacarem que a discussão a respeito da educação no cárcere como direito já foi superada. Os autores apresentam produções que tratam de questões como: perspectivas políticas, concepções teóricas e pedagógicas, experiências em andamento e suas análises, e a perspectiva da implementação das políticas em nível internacional para pessoas privadas ou restritas de liberdade.

Os autores ampliam as discussões, marcando a necessidade da construção de políticas públicas com foco nos direitos humanos e propondo o olhar de comunidade de aprendizagens para a prisão e seus sujeitos. Chamam a atenção para a precarização do espaço escolar, das práticas pedagógicas e para a inexistência de programas específicos de formação que permitam aos educadores lidar com a especificidade do espaço prisional. Indicam, sobretudo, a preocupação em relação aos frágeis avanços nas propostas formativas para os educadores que, na escolarização em prisões, são envolvidos pelas peculiaridades do sistema prisional e, mesmo diante desse cenário, embora sintam-se deslocados, iniciam ou permanecem atuando nesses espaços, amparados pela proposta do diálogo e do acolhimento aos educandos.

Onofre e Julião (2013) apontam a urgência de investimentos na formação de educadores de forma intersetorial e multiprofissional, de forma a respeitar a singularidade de cada pessoa em condição de privação e restrição de liberdade. Há que se propor ações transversais, estruturalmente coletivas, multidisciplinares, com aspectos não-formais e sistemáticos; e que, de acordo com as reflexões de Onofre (2016), as relações se atravessam onde há convergência de ações entre as instituições e esferas envolvidas nos processos formativos de pensar a prisão como espaço educativo.

Onofre (2017), atuando como formadora na Educação em Prisões, traz outras tantas contribuições para o campo da formação permanente dos educadores que atuam na escolarização nas prisões. A autora reafirma o desafio posto ao educador que adentra o espaço das prisões, seja ele iniciante ou experiente, ponderando o espaço singular que é a prisão e considerando que há formações propostas para a EJA como modalidade, mas não para o âmbito da EJA em prisões. E ainda aponta para a inexistência de uma proposta político pedagógica institucional e destaca que a desvalorização e o desprestígio são fatores que desmoronam a carreira docente. Os desafios e os sujeitos não são mistérios, mas realidades comuns nas escolas brasileiras; o que diferencia a Educação em Prisões das demais formas de ofertas educacionais é exatamente o local onde as salas de aula estão inseridas.

Na esteira da discussão sobre a proposta político-pedagógica, Julião (2016) defende que as políticas para a educação nos espaços de privação e restrição de liberdade não se dissocie das políticas de EJA e que a proposta pedagógica da escola seja constituinte do projeto institucional da unidade prisional em que ela está inserida.

Silva e Moreira (2012), partindo do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), discutem a pertinência dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) propostos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e de Execução Penal, visando à integração entre as políticas educacionais e penais. Dentro da discussão dos aspectos teóricos e epistemológicos que constituem os PPP, os autores citam o eixo da *Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta*, destacando a formação continuada e permanente dos profissionais que atuam nas prisões. Destacam, ainda, a formação de educadores para atuação na Educação em Prisões e o regime próprio para o trabalho nesses espaços.

Nesse olhar, Silva e Moreira (2012) aprofundam que o reconhecimento da especificidade da EJA nas prisões acontece por meio da promoção de formação continuada, de planos de carreira contemplando a singularidade da Educação em Prisões, de material didático pedagógico adequado e específico, e todos os demais apontamentos que cerceiam a privação e restrição de liberdade.

De Maeyer (2013) contribui com a discussão acerca da Educação em Prisões ao apontar que educação e prisão são espaços contraditórios e que o educando e vislumbra a escolarização como caminho para um tempo menos doloroso ou mais interessante durante o cumprimento da pena. Sinaliza que a educação não é neutra e que afirmar neutralidade é um grande risco para o educar nas prisões, afinal, o educando traz, além de sua história, as partilhas com as demais pessoas privadas ou restritas de liberdade.

Outro estudo sobre um curso de formação docente desenvolvido no sistema prisional do Ceará, no ano de 2006 (ANDRIOLA, 2013), via *Projeto Educando para a Liberdade*<sup>22</sup>, trouxe a premissa de que o espaço das prisões indica a relevância de processos formativos para os educadores que lidam cotidianamente com policiais penais e gestores das unidades prisionais e de que esses processos aconteçam por meio de reflexões e discussões para a resolução de problemas que impactam nas ações profissionais, bem como para a construção de uma proposta político-pedagógica específica para a Educação em Prisões.

Laffin e Nakayama (2013) destacam os anseios dos docentes da Escola Supletiva da Penitenciária de Florianópolis, referentes aos processos de formação continuada. Nesse estudo exploratório, as pesquisadoras trabalharam três categorias de análise: docência, práticas pedagógicas e formação continuada nos espaços de privação de liberdade.

Mais recentemente, Franco (2019) apresenta uma breve reflexão sobre os aspectos que permeiam a Educação em Prisões e a necessidade de formação continuada dos profissionais que atuam nesses espaços. Nessa linha de pensamento, Moraes (2020)

---

<sup>22</sup> O Projeto Educando para a Liberdade foi um programa gerenciado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secadi/MEC), visava à inclusão de excluídos sociais no direito à educação de qualidade com vistas à reintegração do indivíduo preso à sociedade.

indica o desafio de possibilitar o protagonismo docente nas ações de formação, além do respeito às especificidades e singularidades desses profissionais, considerando os tempos vividos na caminhada da docência e suas necessidades formativas. Sinaliza que a escuta, por ser um processo complexo, demanda (des)construções constantes, e que o ato de partilhar êxitos e angústias e buscar soluções sinalizam caminhos para a construção de processos formativos dialógicos.

Ireland (2011) traz contribuições significativas para se pensar políticas públicas que abranjam o universo das prisões. O autor chama atenção para aspectos referentes à formação, aos salários, aos materiais didáticos, aos recursos pedagógicos e ao projeto político-pedagógico, considerando a singularidade da Educação em Prisões como importante aspecto de avanço para a escolarização nesses ambientes. O autor indica que a EJA, em sua especificidade de oferta nas prisões, sofre da falta de identidade tanto dos projetos pedagógicos quanto dos educadores sem formação específica para o público educacional encarcerado, e aponta a universidade como espaço de ação para formações específicas e para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da escolarização nas prisões.

Ireland (2011) destaca, ainda, ações do MEC como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem/Urbano) em unidades prisionais; o Plano de Ações Articuladas (PAR), com ações e recursos voltados à Educação em Prisões; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissionalizante com a Educação Básica - modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada como Ensino Fundamental (Proeja FIC); e aponta, como sendo de grande importância, a inclusão da EJA no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que garantiu recursos para o financiamento da Educação em Prisões no Brasil.

Amorim Silva (2016) sinaliza a carência no processo de formação continuada para educadores no contexto da educação em prisões e destaca o olhar da Universidade Federal de São Carlos que, desde o ano de 2007, desenvolve processos de formação continuada para a Educação em Prisões. A pesquisadora aponta a intersectorialidade das ações num único viés educacional, ponderando que a figura do educador precisa ser visibilizada e que eles vivenciem processos formativos que os levem a questionar o que se apresenta hoje no campo da escolarização nas prisões, com fito de indicarem

transformações.

Na sequência de nossas leituras, Amorim Silva e Antunes Rocha (2017) trilharam pelos caminhos da tessitura de formação específica e continuada dos educadores que atuam nas prisões. A perspectiva marxista amparou a definição do conceito de trabalho proposto pelas autoras, que destacam a produção de conhecimentos para atuação de educar no cárcere por meio da atuação laboral, em função da ausência de processos formativos específicos.

Para ampliar a reflexão acerca da formação permanente, Maders e Barcelos (2019) ponderam, entre outros aspectos, a formação de educadores como possibilidade de reflexão. Os autores chamam a atenção para a autoformação somada à troca de experiências com os demais educadores, e não como processo que dará fim às contradições e fragilidades da prática pedagógica.

José e Torres (2019) trazem questões acerca das contradições do trabalho docente nas prisões, apontado como um espaço complexo, onde as práticas precisam ser ressignificadas para as inúmeras identidades e histórias dos sujeitos aprisionados que adentram as salas de aula. Destacam o desafio de ser educador crítico, que busque a democracia, a emancipação dos sujeitos, que prime pela solidariedade num espaço de alta complexidade, atuando numa modalidade educacional que ocupa um lugar ainda desprestigiado quando comparada a outras modalidades educacionais.

Pereira (2018) dá ênfase aos processos de formação continuada que atendem aos profissionais que trabalham nas unidades prisionais visando à humanização desses espaços. O autor traz a formação continuada como elemento central e dinâmico, que exige foco no fato de que a prisão deve ser um espaço de humanização. Também relata que os Planos Estaduais de Educação em Prisões (Peeps) negligenciam os processos de formação continuada dos docentes e entende que os profissionais em serviços penais são educadores, ainda que não o sejam de formação, mas pela dimensão da ação educativa que desenvolvem nas prisões.

O pesquisador se ampara, ainda, no Art. 9º da Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) para discutir a garantia da formação pedagógica a todos os profissionais da Educação em Prisões:

Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com Pereira (2018), na análise dos 14 (catorze) Peeps selecionados para o estudo, todos indicavam a necessidade da formação continuada para os profissionais docentes, que teriam como base os conteúdos da EJA e as práticas pedagógicas para a modalidade, bem como os princípios da educação em direitos humanos, entre outros aspectos. Porém, não se observa a concepção ou a perspectiva dos processos formativos.

Essas leituras nos levam à discussão da perspectiva freiriana de educação. Por meio da docência e dos desafios diários no cárcere, das práticas pedagógicas e dos processos de formação continuada, nos interessa observar como se constituem as identidades docentes político-emancipadoras ou crítico-dialéticas desses profissionais que, diariamente, delineiam caminhos para a educação libertadora no cárcere e para a conquista da autonomia docente (ANDRÉ, SIMÕES, CARVALHO, BRZEZINSKI, 1999).

Frente às leituras e aos apontamentos e, amparados pelo pensamento de Freire (1996, p. 14) de que “[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão”, buscamos refletir sobre a educação que promove a libertação, sobre a educação que acontece entre educador e educando nos espaços de privação e restrição de liberdade e como se dão os processos formativos que amparam os educadores que atuam no cárcere.

O educador que adentra o espaço das prisões se depara com uma arquitetura desafiadora ao processo de libertação sobre o qual nos propusemos a discutir, considerando a construção do pensamento do sujeito aprisionado que acessa à educação nos espaços das prisões. A literatura freiriana nos instiga mais uma vez a pensar sobre educar para a libertação quando diz que “[...] uma coisa, pois, é a unidade entre a prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a ‘domesticação’” (FREIRE 1981, p. 15).

Para tanto, nenhuma ação pedagógica deve ser neutra, mas constituída de possibilidades e problematizações. Freire (1981) nos conduz à reflexão de que “[...] não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (p. 49). A ação pedagógica deve levar o educando a refletir sobre si e sobre o mundo, a questionar as “verdades” indicadas nas histórias contadas nos livros didáticos, a perceber que é parte do processo e não objeto da ação pedagógica.

Freire (1981, p. 67) indica-nos que “[...] a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis-ação e reflexão”. Nessa esteira, compreende-se que ao educador cabe o desafio de estabelecer princípios de análise crítica ao tempo histórico em que vive e situar o educando nesse tempo por meio de fundamentação teórica capaz de possibilitar, a esse sujeito, a construção ou a ressignificação de ideias, e não somente a reprodução de um conhecimento historicamente acumulado e não crítico, que oprime.

Buscamos, assim, a compreensão dessa proposição, ou de parte dela, por meio de algumas categorias freirianas<sup>23</sup> que nos instigam a discutir a oferta da EJA no espaço das prisões, elencando o tripé da *dialogicidade*, da *problematização* e da *conscientização*, que permitem ao educador refletir e vislumbrar a concretude de uma educação que liberta e emancipa. A educação é democrática por essência, e portanto, é base potencial para que os sujeitos que se sintam pertencentes aos processos sociais, políticos e culturais, instigados pelo educador que tem, como *práxis*<sup>24</sup>, rigorosidade metódica com foco na intencionalidade pedagógica; respeito à história de vida e ao acúmulo de saberes dos educandos; criticidade em contraponto à proposta de educação bancária<sup>25</sup>; assim como esperança, liberdade e autoridade –

---

<sup>23</sup> Categorias freirianas – Considerando a variedade de categorias apresentadas, buscamos orientação nas definições encontradas no Dicionário Paulo Freire. A partir das definições, ampliamos o olhar apoiados pela perspectiva de que as categorias são definidas como pensamentos socialmente válidos, remetidos aos aportes teóricos, no caso dessa pesquisa, o educador Paulo Freire. O educador considera que, em cada categoria, está a força da ontologia do ser humano em seu processo constante de constituição e de consciência (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

<sup>24</sup> Práxis – É a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor- oprimido. (FREIRE, 1987).

<sup>25</sup> Educação bancária – Educação que acontece de forma oposta à educação que liberta. É protagonizada pela elite para a submissão, de acordo com Freire (1969).

descompassos do cotidiano das prisões –, somados à consciência do inacabamento.

A dialogicidade, discutida na perspectiva freiriana nos conduz ao pensamento da instituição de uma educação libertadora que não se firma em processos de replicação de modelos pedagógicos, mas na imagem de um sujeito que, criticamente, se compreende como constituinte do mundo em que vive, com vocação ontológica para ações de transformação, criticidade e consciência. Freire (1996) trata a epistemologia<sup>26</sup> e a gnosiologia<sup>27</sup> como estruturas de elaboração do conhecimento, já que por essas estruturas é possível reverter práticas pedagógicas que geram opressão em vertentes críticas que assumem a criatividade, a resignificação, o saber e o diálogo.

Os pressupostos educacionais freirianos, fundamentados na concepção de uma educação que liberta e na dialogicidade como caminho para a ruptura com uma educação bancária, indicam e possibilitam o desenvolvimento de um sujeito, cuja autonomia e criticidade permitem sua libertação como ser que aprende porque alguém ensina.

Freire considera que se esse sujeito assimila o papel da educação que transforma, que problematiza em vez de oprimir, de uma educação que não pode se constituir de forma ingênua e com neutralidade, mas por meio do afeto, do cuidado, considerando os valores e as crenças dos sujeitos numa relação equânime, indissociável onde “[...] Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Nesse sentido, por meio de sua práxis, Freire construiu uma pedagogia que respeita o saber constituído do educando que, elaborado, é potencializado. Uma pedagogia que não tem como foco listas infinitas de conteúdos programáticos, mas a relação entre educador, educando e os saberes, pela leitura do mundo e, então, a condição crítica da leitura da palavra.

Pensar com Freire, dialogando com o processo de transformação do sujeito no espaço

---

<sup>26</sup> Epistemologia – concepção de conhecimento que resulta de construções do sujeito em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 268).

<sup>27</sup> Gnosiologia – Capacidade humana de conhecer; incompletude, conhecimento intencional, não neutro.

das prisões, é propor uma educação capaz de tratar a *amorosidade*<sup>28</sup> e a *boniteza*<sup>29</sup> do processo de aprender em comunhão, num espaço-tempo entre a sala de aula e a cela que, ao inquietar o educando privado e restrito de liberdade, permite-lhe refletir sobre o ato de se libertar de inúmeras formas e condições de opressão, inclusive do silêncio que impede os gritos pela libertação.

A *problematização* não pode ser ingênua; precisa, antes, ser carregada de forças políticas que, marcadas por ideologias, questionem leis que excluem, empobrecem, enfraquecem, tornam vulneráveis e desorganizam as classes populares que vivem a opressão diária na luta pela existência. Deve se constituir ação capaz de elencar os impactos perversos da globalização mundial no *mercadinho de verduras* que atende ao bairro de alta vulnerabilidade social. A *problematização* nos conduz a uma práxis político-educacional de indagação, por exemplo, ao texto excludente do livro didático, ao enunciado da atividade de matemática ou, ainda, ao educando retirado da sala de aula no espaço das prisões devido a uma briga no banho de sol.

O *neoliberalismo*<sup>30</sup> mune de artifícios os grupos dominantes da sociedade que, por sua vez, coagem as esferas do poder público e, conseqüentemente, os trabalhadores assalariados, com seus direitos afetados por essa política excludente, e os pobres, com sua vida precarizada. Nesse cenário está a escola, com uma política de competição sob o formato acelerado de índices que criam *rankings*<sup>31</sup> e, enquanto o capitalismo institui a educação das competências e habilidades, Paulo Freire nos move pela contramão, lutando contra a hegemonia das práticas e conceitos – ou crenças – neoliberais, cuidando da constituição dos saberes por meio da integralidade do sujeito, de sua condição ontológica, e não meramente pela cognição, afetividade e psicomotricidade, como define a Taxonomia de Bloom<sup>32</sup>.

---

<sup>28</sup> Amorosidade – compromisso existencial com o outro que se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 69).

<sup>29</sup> Boniteza – concepção da vida, bem como amorosidade, bem querer, amizade, solidariedade, utopia, alegria, esperança, estética e genteidade. A vida há que ser bonita, não só a vida do indivíduo, mas a realização de um povo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 110).

<sup>30</sup> Neoliberalismo – ser sempre grafado com maiúscula, por se tratar do nome próprio de uma corrente de pensamento ou de uma visão de mundo – e seus derivados aparecem associados às elites, portanto, com uma conotação político-social negativa (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 507).

<sup>31</sup> Rankings – Segundo o Dicionário Online de Português, significa: Posição que algo ou alguém ocupa numa escala que destaca seu mérito em relação aos demais.

<sup>32</sup> Taxonomia de Bloom – Benjamin Bloom define seis níveis cognitivos para a progressão no processo de aprendizagem. São eles: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação.

A conscientização a que Freire se refere tem o poder de transformar quando estabelece como premissa que cada ser humano é único em sua constituição, capaz de libertar a si e, coletivamente, toda uma sociedade. Discutir a Educação em Prisões e o processo de conscientização no viés freiriano nos rememora que a prisão é um espaço de contradições, pois “[...] ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético” (FREIRE, 1981, p. 69).

Ao pontuarmos a amplitude do conceito de conscientização sob a lente de Paulo Freire, é crucial elencarmos o mosaico de identidades que constituem as prisões, ainda que, antes do evento de delito que levou os sujeitos ao aprisionamento, essas identidades tivessem outras características que, no ato da prisão, tenham sofrido modificações em virtude da desumanização de todo contexto do antes, durante e depois do crime. Não existe conscientização fora da práxis, fora da ação-reflexão, como propõe Freire (1981, p. 113). Assim, cabe-nos refletir sobre as formas de promover o trilhar da consciência ingênua à crítica, num espaço de encarceramento, de privação social, de violação de direitos, de relatos e registros de homicídios e suicídios, de doenças, entre outras tantas condições e situações vividas pelos presos.

Onofre (2011) evidencia a importância da escola como espaço de libertação dentro da estrutura que aprisiona, que arranca a liberdade de pessoas que, mesmo antes de adentrarem o espaço do cárcere, já viviam o aprisionamento das injustiças, das desigualdades sociais, do analfabetismo, que não podem ser tratadas com neutralidade ou naturalidade. Não podemos pensar uma escola que desconsidere os contextos de vida das pessoas privadas de liberdade.

Freire (1987) nos inquieta na reflexão sobre o vínculo entre liberdade e/ou libertação e o envolvimento integral do sujeito aprisionado nesse processo, que deve se tornar ainda mais forte quando adentra a sala de aula.

Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. [...] Os oprimidos que ‘se formam’ no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está no comer mais, se bem que também implique nele e dele não possa prescindir (FREIRE, 1987, p. 31)

A perda da privacidade nos procedimentos de segurança nas galerias e celas por meio das revistas diárias, o distanciamento da família, a transposição do nome em

número marcado nos uniformes com cores que estratificam são exemplos de mortes simbólicas para que, supostamente, renasça, daquele sujeito, uma nova identidade desvinculada do crime e com condições de (re)socialização.

A esse processo Goffman (1961) denomina de “mortificação do eu” para a “reorganização do eu”; e Onofre (2007, p. 26) interroga sobre “[...] como pensar a ‘(re)socialização’ em uma população na qual o processo de socialização foi incompleto [...]?”. Ambos nos conduzem à discussão de um tempo de vida que obriga a pessoa em privação de liberdade a se desligar da vida livre e vincular-se ao cárcere, o que nos leva a considerar a importância da abrangência de políticas públicas tanto do campo educacional quanto no da execução penal que, historicamente, são rompidas pelas descontinuidades da gestão.

Seguindo pelas discussões sob a lente do pensamento freiriano, somos conduzidos à reflexão sobre a necessidade de o educador não ensinar conteúdo sem a leitura crítica da realidade de inserção desses sujeitos. Para Freire (1996), devemos estar atentos à

[...] maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros (FREIRE, 1996, p. 10).

Há que se reconhecer que os educandos estão inseridos numa sala de aula dentro de um espaço cerceado pelos limites da segurança e da ordem, submetidos a restrições políticas, sociais, econômicas, e engendradas num determinado tempo.

Ressaltamos, como fator relevante para este estudo, as políticas de formação permanente dos educadores que acessam às salas de aula dos espaços prisionais. Cabe-nos considerar, peremptoriamente, que nos referimos a sujeitos aprisionados, em sua maioria excluídos, de classes, raças e sexo historicamente oprimidos por uma cultura elitista que escraviza e naturaliza a exploração humana, e que esses sujeitos acessarão às escolas nas prisões. A esse cenário de exploração, Freire (1996) acrescenta o fator emocional de que está errada a educação que não promove protestos contra as injustiças, a deslealdade, o desamor e a violência.

Dessa forma, nos referimos a educandos que, segundo Paulo Freire, devem

participar do processo educacional de forma dialógica, em que as palavras geradoras estejam vinculadas ao seu mundo, de forma que seja possível visualizar essa relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, e, assim, seja também possível compreender a ação política da educação, permitindo sentir sua criação cultural enquanto sujeito histórico, que não desvincula educação e política. Assim, Freire (1995) reafirma que a práxis não existe sem a unidade entre teoria e prática, agregadas à dialogicidade:

Gostaria desde já de manifestar minha recusa de certo tipo de críticas científicas que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afectiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, metódica, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (FREIRE, 1995, p. 18).

Nesse processo entre *dialogicidade*, *problematização* e *conscientização*, proposto por Paulo Freire, não há espaço para a escola mercantilizada, preocupada com índices e *rankings*, mas para uma escola que liberta, que transforma, que seja solidária, que respeita e considera as identidades, singularidades e especificidades dos sujeitos que a constituem – sujeitos inconclusos, inacabados, incompletos.

Um ponto de atenção que devemos considerar na discussão da Educação em Prisões é que boa parte das unidades prisionais fica distante dos centros das cidades e o espaço interno das prisões é um território pouco conhecido, mas que a sociedade identifica e reconhece como sendo espaço de punição e de controle social. É exatamente nesses espaços que existem, ou deveriam existir, escolas constituídas por organizações pedagógicas, com foco voltado às realidades dos educandos em privação e restrição de liberdade.

De acordo com Goffman (1961), nossa identidade é atravessada pelas instituições das quais fazemos parte ou que adentramos por algum motivo, e uma delas é a prisão, a que Goffman (1961) denomina *Instituição Total*, cuja característica principal é isolar o indivíduo e obrigá-lo a seguir as regras do espaço de isolamento no qual está inserido. Entretanto, na esteira da discussão dos direitos humanos, Julião (2010) amplia o olhar sobre a concepção de sistema penitenciário não como instituição total, mas como instituição social onde se abrigam as possibilidades de novas dinâmicas políticas e ideológicas na socioeducação da pessoa privada de liberdade.

Nessa esteira, consideramos pertinente refletir sobre a constituição das políticas públicas educacionais que são propostas sem que se observe que nas prisões há um contexto específico, ainda mais desigual e mais limitado em termos de recursos pedagógicos, financiamento, currículo específico, formação inicial e continuada de educadores, entre outras dificuldades. Também há, portanto, o risco de culpabilização dos educadores e educandos diante do fracasso no processo de escolarização e não dos hiatos que as normativas, ao instituírem as políticas públicas educacionais, trazem consigo e distanciam o ideal do real.

A abordagem *top down* é citada por Ball e Mainardes (1992) que afirmam que políticas públicas centradas no Estado dão a ele o poder de subtrair ainda mais o poder dos sujeitos. Há que se considerar em todo processo de problematização da educação, e com mais ênfase na Educação em Prisões, os contextos de produção, implementação e análise das implicações práticas das políticas públicas e suas ressignificações diante das ponderações discretas (ou não) das correntes hegemônicas que insistem dominar o campo educacional.

Ao pontuarmos a abordagem *top down*, destacamos a divergência da concepção dialógica, de problematização e criticidade da pedagogia freiriana frente à pedagogia das competências<sup>33</sup> que adentrou às instituições educacionais de forma incisiva e instaurou perspectivas e princípios da educação neoliberal que atendem aos anseios do Grupo Banco Mundial<sup>34</sup>. Por meio da verticalização e da imposição de políticas públicas educacionais, há um processo que desconsidera o caráter ontológico do educando e seu contexto histórico, social e cultural, independentemente do nível, etapa e modalidade em que se encontre e, em especial, neste texto, daqueles em espaço de privação e restrição de liberdade, onde a pedagogia freiriana é

---

<sup>33</sup> Pedagogia das Competências – é aquela que “[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (RAMOS, 2006, p. 221-222). Já o documento da Base Nacional Comum Curricular segue a lógica da Taxonomia de Bloom, com viés oposto ao que Ramos (2006) propõe.

<sup>34</sup> Grupo Banco Mundial (GBM) - é constituído por sete organizações com diferentes mandatos, gravitação política, estruturas administrativas e instâncias de decisão. São elas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção (PEREIRA, 2009, p. 7).

possibilidade em tempo e espaço de negação.

Com Ball, destacamos que é importante a discussão acerca das políticas neoliberais para o campo educacional, pois importa compreendermos a gravidade das políticas capitalistas para a educação em geral e, mais fortemente, para a Educação em Prisões.

Se até aqui a educação foi um fator de ascensão social, permitindo à pessoa maiores chances de subirem na vida, daqui pra frente à educação será cada vez mais um fator de inclusão social. Isso significa que as pessoas que não tiverem pelo menos 8 a 10 anos de educação escolar de boa qualidade não terão condições sequer de participar do cotidiano da vida social, ou seja, serão excluídas (BALL, 2011, p. 78).

Dessa formação são denunciadas as questões educacionais alavancadas pelo Banco Mundial, por meio de indicações e monitoramento das políticas públicas capitalistas, nas quais os valores humanos são substituídos pela lógica mercantilista, e cujo caráter se constitui pelo economicismo, pela tecnocracia e pelas privatizações. Essa realidade nos inquieta e novamente nos amparamos na educação como direito que nos instiga a pensar formas de resistência, sobretudo, em espaços onde as salas e celas são cercadas por paredes densas e grades espessas e onde os sujeitos aprisionados tenham chance de ressignificarem as identidades “*despossuídas*” no cotidiano dos espaços prisionais.

Nessa esteira das reconstruções identitárias, nos aportamos no pensamento de Arroyo (2017), sobre a reinvenção das identidades de educadores e educandos e de seus itinerários, por meio de abordagens em que se busca o reconhecimento social, e como propositores de políticas públicas, de um currículo pautado nas vivências desses sujeitos e em suas identidades, na busca pela emancipação.

Identificando a urgência de mergulhar no contexto da Educação em Prisões, e certos do vasto campo que se estabelece, elencamos a formação permanente como foco para reflexão e consideramos necessária a discussão proposta até aqui acerca dos contextos das prisões. O desejo de encontrar possibilidades diante das negações no espaço das prisões nos instiga a apostar que, em Paulo Freire e na formação permanente de educadores, essa realidade questionada pode ser modificada.

Se efetivamente o pensamento freiriano atravessar os muros, as grades, as celas e salas de aula das prisões, se a teoria e a prática se constituírem na práxis diária dos

espaços de escolarização, se os educandos puderem tensionar os currículos, haverá um significativo avanço nos processos de *crítica* e de *problematização*, por muitas vezes, tão ausentes no espaço das prisões.

### **3 EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO DO CÁRCERE: APONTAMENTOS NORMATIVOS EDUCACIONAIS**

A Educação em Prisões é, estruturalmente, fruto da intersectorialidade entre as pastas da educação e da justiça, e se destaca pelos avanços e desafios acerca da oferta, pela rede pública estadual de ensino do Espírito Santo, da EJA como modalidade educacional, que se constitui sob sete formas de oferta, a saber:

- a) EJA Regular - acontece no período noturno, de segunda a sexta, do Primeiro Segmento ao Ensino Médio;
- b) EJA Diurna - acontece nos turnos matutino e vespertino, com organização curricular mais robusta que a EJA Regular;
- c) EJA Profissional nas formas Técnica e Qualificação - atenta para o perfil do egresso do curso;
- d) Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Ceeja) - possuem sede própria e atendem exclusivamente os educandos que não podem frequentar regularmente a sala de aula. Quando não têm sede própria, são chamados de Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Neeja), que são polos dos Ceejas em escolas estaduais que ofertam outras modalidades educacionais além da EJA;
- e) EJA Campo, Indígena e Quilombola - acrescenta componente curricular específico para o campo e para as comunidades indígenas e quilombolas na organização curricular;
- f) Socioeducação - atende educandos que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas. Nessa oferta, a Sedu atua junto à Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH), por meio do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (Iases). Os educandos cumprem as medidas socioeducativas nos espaços do Iases, mas estão vinculados às escolas mais próximas de suas residências ou às Escolas Referência, já apresentadas neste texto.
- g) Educação em Prisões, que é o contexto do objeto de nosso estudo, a formação

continuada de educadores, acontece em parceria é com a Sejus e atende adultos em condição de privação ou restrição de liberdade.

Arroyo (2017) propõe “uma cartografia do viver”, que traduz as fragilidades e as possibilidades das vivências dos educandos em suas idas e vindas à escola, somadas à cultura, aos saberes e às identidades, diante da pluralidade desses educandos. O autor amplia a discussão da oferta da escolarização, tratando das identidades dos educandos e educadores, pontuando que a EJA é opção de educação dos *periféricos*<sup>35</sup>, aqui destacados como sujeitos aprisionados, *despossuídos*.

A oferta da Educação em Prisões se constitui ainda por meio de políticas e documentos normativos, além dos dados oficiais da escolarização nos espaços de privação de liberdade, fornecidos pelas instituições responsáveis pela oferta educacional nesses espaços. Em âmbito nacional, o diálogo acontece entre o Ministério da Justiça e Segurança Pública e o Ministério da Educação, enquanto na esfera estadual, a pauta está com as Secretarias de Estado da Justiça e da Educação.

Além dessas, outras importantes instituições participam das agendas acerca da escolarização no cárcere, das quais destacamos aquelas que discutem a administração penitenciária, com destaque para participação de membros dos fóruns de EJA, da sociedade civil organizada, de egressos do sistema prisional, de organizações não-governamentais, da Pastoral Carcerária, do CNPCP, além de pesquisadores e universidades.

Nessa esteira da estruturação operacional, pensamos ser importante tratar as questões normativas que perpassam as discussões da Educação em Prisões como ponto fundamental para a consolidação das políticas de atendimento a esse direito, bem como para avançarmos para uma perspectiva de ações em que a domesticação dos sujeitos aprisionados seja substituída pela (re)socialização, por meio não somente da escolarização, mas, sobretudo, por ela.

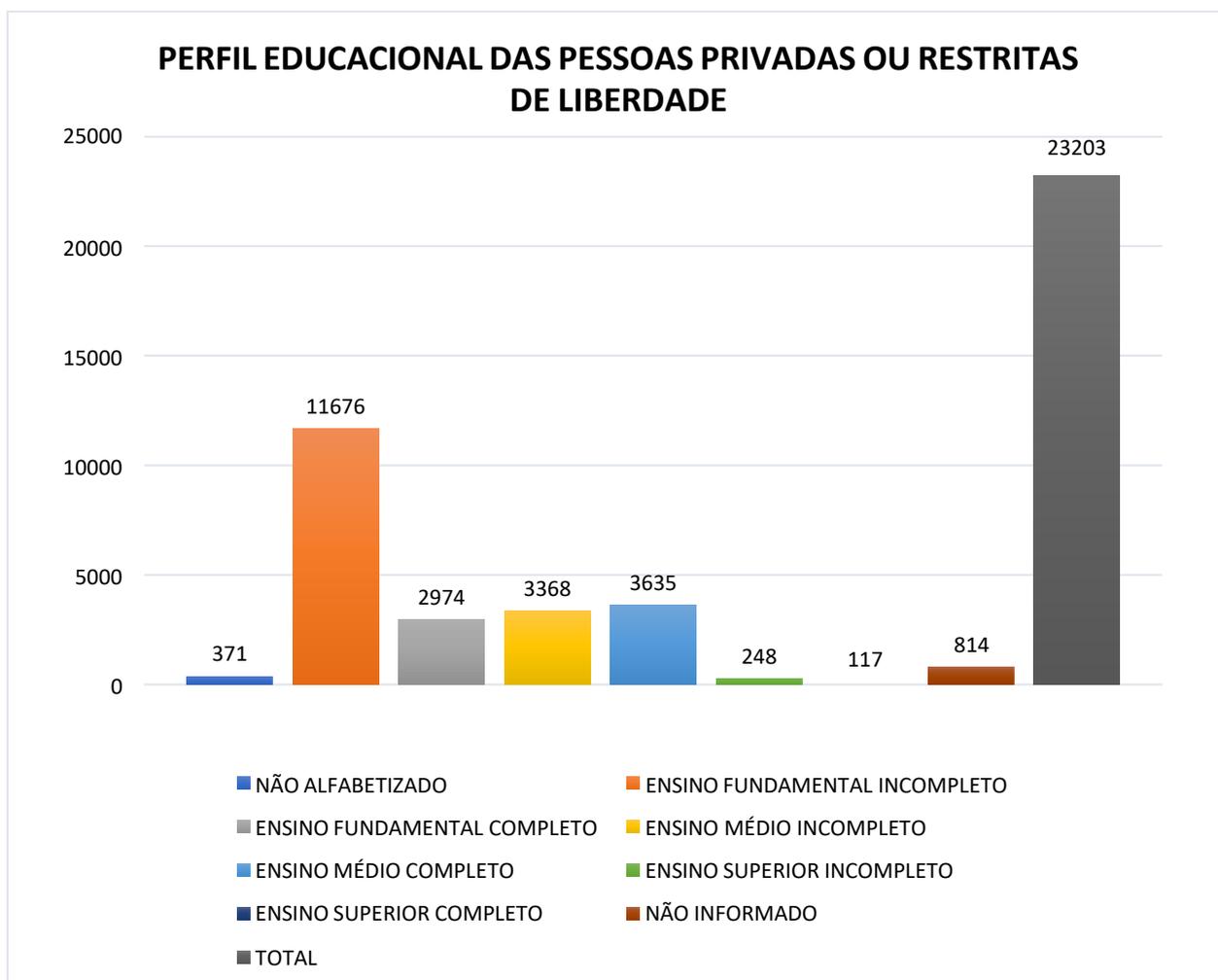
Consideramos a prisão um território ocupado por sujeitos que apresentam um perfil educacional variado, mas que metade cursou apenas o ensino fundamental

---

<sup>35</sup> Arroyo aponta que a EJA carrega a função de oferta periférica aos periféricos - saída de emergência no sistema escolar.

incompleto, conforme demonstra o gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Perfil educacional das pessoas privadas ou restritas de liberdade no estado do Espírito Santo.



Fonte: Sejus/ES, 2020<sup>36</sup> (elaborado pela autora, 2021).

O perfil delineado indica a necessidade de avanço nas políticas públicas educacionais relativas a matrícula, acesso e permanência dos educandos nas etapas da educação ação básica, haja vista a necessidade de elevação do nível de escolaridade, e que isso aconteça por meio de um processo de reflexão capaz de conduzir essas pessoas à consciência crítica.

Observamos que das 23.203 pessoas que declararam sua escolaridade, 11.676, pouco mais da metade, cursou apenas parte do ensino fundamental, como

<sup>36</sup> Os dados fornecidos pela Sejus/ES para elaboração dos gráficos e tabelas deste estudo são referentes ao ano de 2020 e foram elencados em função da atualização do Peep/ES (2021-2024).

observamos no gráfico 1. O ensino médio é o nível de escolarização de 3.635 presos, enquanto 117 cursaram o ensino superior. Analisando esses números, podemos inferir que as pessoas que fizeram o curso superior completo, ou mesmo incompleto (248), constituem um grupo bem menor que o grupo de pessoas com pouca escolarização. Essa análise pode indicar que quanto maior a escolarização, menor a chance de o sujeito se encontrar na condição de aprisionado.

Um dado que foge a essa conclusão é o número de pessoas não alfabetizadas (371), que é ainda um pouco maior que a soma de pessoas que cursaram o ensino superior completo e incompleto (365). Entendemos que a consideração de outras variáveis não discutidas aqui poderia explicar esse fato.

Grosso modo, considerando a somatória do número de pessoas analfabetas e que cursaram apenas parte do fundamental em relação à somatória daquelas que cursaram o fundamental completo, ensino médio (completo e incompleto) e o ensino superior (completo e incompleto), ainda podemos inferir que a educação é um “escudo contra criminalidade”<sup>37</sup>.

Pontuamos, como processo não linear de pensamento, algumas normativas educacionais que estruturam a Educação em Prisões. Compreendemos que a oferta educacional nas prisões precisa avançar como efetivação dos direitos garantidos, para além de outros marcos normativos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal (1988).

É importante destacar, considerando o perfil dos educandos privados de liberdade, quatro documentos que apontam para ações e estratégias e que pontuam a educação como direito para todos. São eles: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem<sup>38</sup> (Jomtien - Tailândia – 1990), cujo documento foi publicado em 1998; a V Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (1997), com documento publicado em 1999; Educação para Todos: compromisso de Dakar (2000), cujo documento foi publicado em 2001; e o VI Marco

---

<sup>37</sup> A expressão “‘escudo’ contra a criminalidade” foi usada por Cristine Gallisa, da RBS TV, no título da matéria publicada no G1, sobre o resultado de “estudos elaborados pelo TCE e por professor do Ipea [que] apontam uma relação inversa entre o crime e o ensino. Quanto maiores são as taxas de escolarização, menores são os registros de violência”.

<sup>38</sup> Necessidades básicas de aprendizagem – indica-se as habilidades de leitura, escrita, cálculo, oralidade, resolução de problemas, saberes historicamente acumulados e valores constituintes da identidade dos educandos.

de Ação de Belém (2010), que indica, diferentemente dos outros três documentos citados, a inclusão das pessoas privadas de liberdade como ponto de atenção.

Ressaltamos que esses documentos que referenciam muitas discussões acerca da Educação em Prisões foram construídos a partir da década de 1990, quando o Brasil se tornou foco de políticas neoliberais que, segundo Frigotto (2011), são aquelas que, entre outros aspectos, avaliam que a educação deixou de ser um direito social e subjetivo para se tornar um serviço mercantil. O autor acrescenta que o mercado é o “[...] sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende[ndo] a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e interesseira de formação humana” (FRIGOTTO, 2003, p. 47-48).

Destarte, as políticas neoliberais são aquelas indicadas para países pobres e financiadas pelo Banco Mundial, cujo arcabouço é pautado por estratégias econômicas com foco no mercado de trabalho e na produção de mão de obra, nos quais a necessidade da elevação da educação básica é o caminho para o aumento e a melhoria dessa oferta, de acordo com o mercado.

Os documentos apontam para a perspectiva de boas intenções no âmbito da educação, porém, a aprendizagem indica absorção de metas mensuráveis e observáveis pelos educandos, de forma a se tornarem objetos de avaliação em escala; o educador desvalorizado; e as dimensões sociais, humanas, culturais, históricas que constituem os sujeitos, desconsideradas, haja vista a política instituída pelo documento da Base Nacional Comum Curricular<sup>39</sup>, que se estrutura na Taxonomia de Bloom e destaca três domínios no processo de aprendizagem: a) o cognitivo - responsável pela aprendizagem de conhecimentos; b) o afetivo - com foco nos sentimentos e; c) o psicomotor - que é alinhado às habilidades. Esse olhar pressupõe o sujeito como pronto e acabado, o que engessa a possibilidade de enxergarmos a privação de liberdade como um tempo de ressignificações.

Com significativa riqueza política para a discussão da EJA, trazemos o *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFITEA*, realizada no Centro de Convenções da Universidade Federal do Pará, na

---

<sup>39</sup> De acordo com o site, “[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, s/d.).

cidade de Belém, em 2009, que debateu e analisou as políticas implementadas em âmbito internacional, traçando diretrizes educacionais para a modalidade. A preparação para esse evento ocorreu durante dois anos, após 33 encontros preparatórios, sendo 27 (vinte e sete) estaduais, cinco regionais e um encontro estadual. Participaram do processo: gestores, educadores, educandos, organizações não-governamentais e sindicais, universidades, coletivos e colegiados vinculados à educação, entre outros partícipes. O documento final produzido foi intitulado “Brasil - Educação e Aprendizagem ao longo da vida” composto por três partes: diagnóstico da realidade brasileira, desafios e recomendações para a EJA e acumulou debates que ampliaram e aprofundaram as proposições políticas para a modalidade e abriu caminhos para outras agendas das políticas educacionais brasileiras.

*O Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFITEA* traz recomendações específicas para a Educação em Prisões. Em seu regimento, o documento indica a necessidade de articulação dos encontros preparatórios com o Encontro Regional Latino-americano de Educação nas Prisões e com a Rede Latino-americana de Educação nas Prisões – Redlece. Às instituições de Ensino Superior, indicou o fomento à ampliação das pesquisas sobre a população carcerária e os processos de escolarização em âmbito nacional, e ao MEC, recomendou a articulação e a intensificação da intersectorialidade das ações da Educação em Prisões

Logo após a realização da VI Confitea, a EJA foi discutida no Conselho Nacional de Educação que, por meio do Parecer CNE/CEB nº 4, de 7 de maio de 2010, aprovou as diretrizes nacionais para a oferta da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Cabe-nos ressaltar que essas Diretrizes foram aprovadas após uma solicitação da Secadi-MEC. O referido Parecer aponta aspectos básicos da oferta da Educação em Prisões citando, como pilares:

[...] gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos professores envolvidos na oferta de educação na prisão; aspectos pedagógicos; estratégias e proposta pedagógica; financiamento da educação em espaços prisionais; dentre outros (BRASIL, 2010).

O mesmo documento orienta para a distinção das competências que compõem as

“diretrizes<sup>40</sup>” daquelas instituídas pelas políticas educacionais, e o território de abrangência de uma normativa, que não pode adentrar outro órgão normativo como o CNPCP, mas deve dialogar com os marcos normativos propostos por ele.

Verificamos, portanto, que há uma conversa em termos legais e destacamos, nessa esteira, a Resolução CNPCP nº 3/2009, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, com foco na normatização dos aspectos educacionais de todo o processo que conduz a oferta de educação aos privados de liberdade nos estabelecimentos penais, em especial, as competências da execução penal<sup>41</sup>. Entretanto, não entraremos no escopo dessa normativa.

Retornando ao Parecer CNE/CEB nº 04/2010, a discussão acerca da escolarização levou em consideração a ausência tanto de soluções para o fenômeno da violência, quanto da existência de punições justas para o ato criminal praticado pelo sujeito que adentrará o espaço do cárcere, que compreende a prisão e a pena, sendo que a última se estabelece de acordo com a avaliação do crime cometido e com as legislações em vigor na execução penal. Sem o propósito de alocar uma visão ingênua do espaço das prisões, e cientes de que, ao se tornar um número de codificação prisional o sujeito passa pelo processo da *desposseição*<sup>42</sup> e chega às salas/celas de aula onde a escolarização deve acontecer como possibilidade de remição de pena, temos ciência de que a educação no cárcere é direito, e não benefício ou privilégio.

Enquanto a escola no interior da prisão carrega a função social da libertação, ao mesmo tempo, caminha na contramão da manutenção do rigor da disciplina e da ordem. Para instigar e inquietar as condições de submissão às quais, muitas vezes, a escola é obrigada a vivenciar, o Parecer CNE/CEB nº 04/2010 indica a integração de temas que pontuam questões de cor, sexo, gênero, raça e religião, entre outras análises que, de forma crítica, possibilitam a condução desses sujeitos *despossuídos*

---

<sup>40</sup> Conforme o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, “[...] o objetivo da ‘diretriz’ é apresentar elementos para a definição de uma política macro e não para particularidades regionais e/ou institucionais que deverão ser resolvidas localmente à luz das orientações contidas no Parecer e na Resolução” (BRASIL, 2010).

<sup>41</sup> Por uma questão de condução de diálogo, convém indicar que a Resolução CNPCP nº 3 aponta para a Lei de Execução Penal Brasileira (Lei nº 7.210, de 11/7/84), considerada o marco legal da gestão de segurança mais importante, na indicação da oferta educacional aos sujeitos aprisionados, bem como orienta para que aconteçam articulações que garantam a escolarização.

<sup>42</sup> De acordo com Souza (2004, p. 1-2), o processo de desposseição corresponde ao “[...] processo que nega (quase) tudo ao recluso penal: cidadania, participação, razões, saberes, direitos, justiça, trabalho, dignidade, condição humana. A esse processo que, pedagogicamente, ensina ao preso o seu lugar social, chamamos de pedagogia da desposseição.”

à identificação de um eu individual na sociedade, constituído por dimensões de idade, etnia, saúde, relações sociais, religiosas, educacionais e filosóficas.

Todos os pontos discutidos no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, ainda que não esgotados os diálogos, orientaram o texto da Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Esse documento fundamenta-se nas questões de responsabilidade e os responsáveis pela garantia de direitos em relação ao fortalecimento, à qualificação e à oferta da EJA, estabelecendo para as Secretarias de Estado da Educação a responsabilidade de articular e ofertar a escolarização nos espaços de privação de liberdade, além do financiamento, via Fundeb, dessa modalidade.

Ressalta-se, pois, a urgência na implementação de políticas de elevação e ampliação de escolaridade, de atendimento nos três turnos, e o desenvolvimento dessas políticas, agregando a oferta da EJA à qualificação profissional. Destaca-se o Art.11 da Resolução CNE/CEB nº 2/2010 por trazer a importância de acesso a programas de formação inicial e continuada nos tempos e espaços de privação de liberdade, para que todos os educadores que atuam nas prisões estejam envolvidos, e demarca a importância da habilitação docente e da remuneração coerente com as especificidades da função pedagógica nesses espaços.

Art.11 Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser professores do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição (BRASIL, 2010).

Nesse trilhar, destacamos a força legal dessa resolução, estabelecendo, com as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, um marco que agrega princípios da Lei de Execução Penal e das políticas de educação em Direitos Humanos, contemplando as especificidades do sistema prisional e o processo de escolarização

que atende presos que cumprem medida de segurança e detenção provisória, bem como os que já foram condenados e os egressos do sistema prisional.

A normativa afirma a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação pela escolarização dos sujeitos aprisionados e orienta que esse processo deve acontecer em articulação com os órgãos de ações penitenciárias, acessando recursos financeiros via Fundeb, e complementando-os, se necessário. Orienta, ainda, que se promovam ações de inclusão digital, esporte, cultura, bem como que a implantação de bibliotecas e o fomento à leitura devem estar vinculados às práticas e propostas pedagógicas nesses espaços.

O disposto na referida normativa indica aos estados que a escolarização poderá estar associada a unidades escolares localizadas fora dos estabelecimentos penais, considerando as peculiaridades das medidas ou do regime prisional, e que elas devem apoiar e promover a elevação da escolaridade dos jovens e adultos presos, associando-a à qualificação profissional.

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, **bem como de educação para o trabalho**, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.

[...]

§ 2º Devem ser garantidas **condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação)**, a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84 (BRASIL, 2010, grifos nossos).

Já o Decreto Federal nº 7.626, publicado em 24 de novembro de 2011, “[...] dispõe sobre o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional” (BRASIL, 2011), cujas metas se baseiam no fortalecimento, na ampliação e na qualificação da oferta da educação nos espaços de estabelecimentos penais, apontando a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior, em suas respectivas etapas e modalidades. O Art. 3º indica como diretrizes:

I - promoção da (re)integração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;

II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e

III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (BRASIL, 2011).

De acordo com o exposto, destacamos a educação como caminho para a (re)inserção social do educando, a atenção às normativas intersetoriais que instituem as diretrizes acerca da oferta da Educação em Prisões, e a atenção às crianças, cujas mães se encontram nos espaços de privação de liberdade. Entendemos que o Decreto nº 7.626/2011 é um marco importante para as políticas de formação integral dos sujeitos aprisionados, ao contrário daquelas que primam pela lógica do capital.

Na cronologia das normativas está o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência até 2024, que tem a função legal de nortear as políticas educacionais por meio de metas e estratégias, cujas diretrizes encontram-se indicadas no Art. 2º:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos(as) profissionais da educação;

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Em consonância com o PNE, deve acontecer o acompanhamento do cumprimento e da execução das metas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), indicado nos artigos 5º e 6º da Lei nº 13.005/2014, e instituído pela Portaria MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010. Nessa esteira, o FNE e o MEC, juntos, estabelecem a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), espaço democrático de discussão e

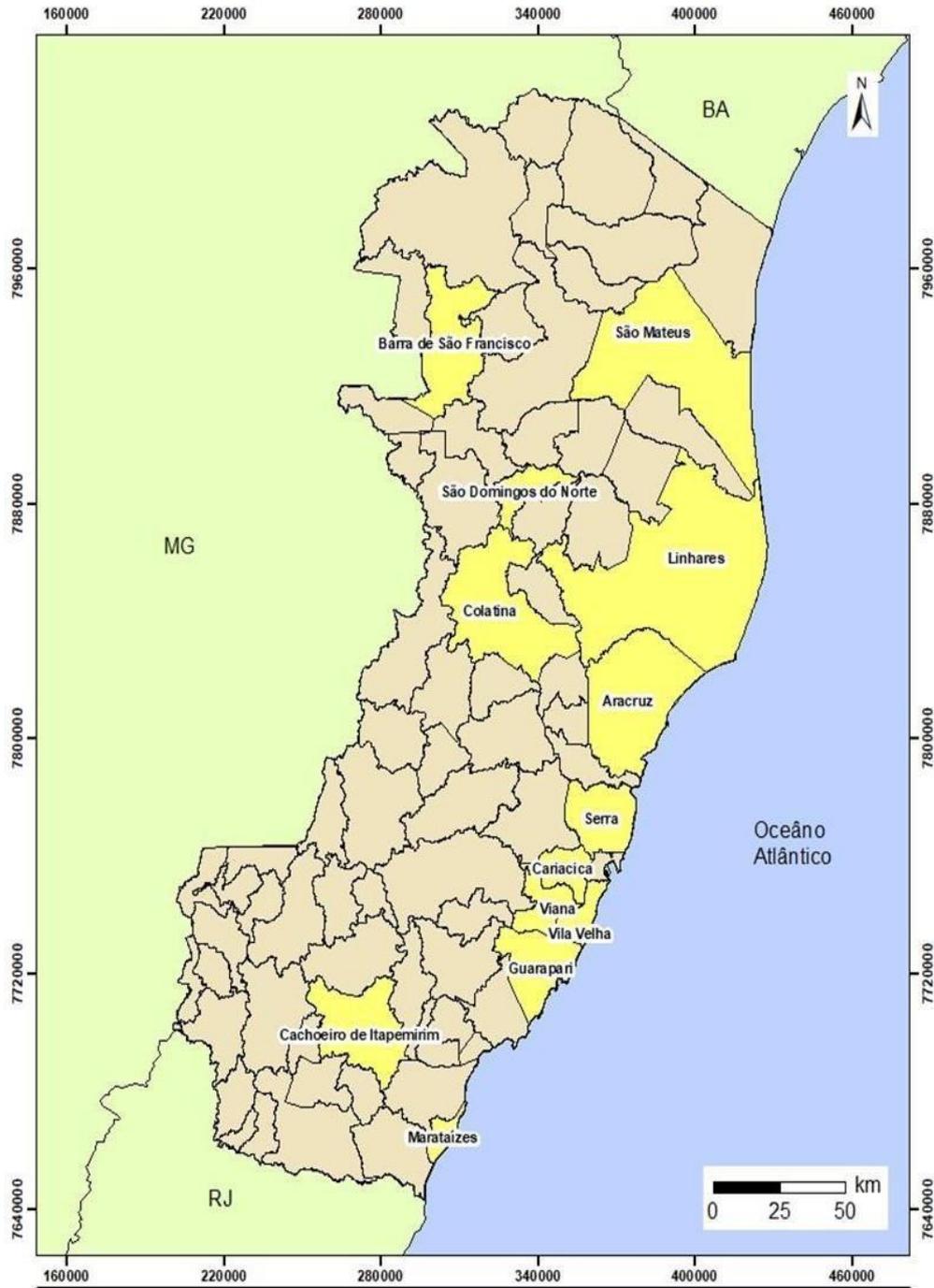
proposição de políticas públicas a partir das metas do PNE, que é precedida por momentos nos estados e municípios, todos coordenados pelo FNE. Ao estabelecer a avaliação da implementação do PNE, os avanços e desafios presentes nos planos estaduais e municipais de ensino também são avaliados, por consequência das atuações em regime de colaboração entre as esferas públicas da gestão.

No documento base – Relatório Final da CONAE - 2018, Eixo V, sobre “*Planos decenais, SNE e Educação e Diversidade: Democratização, Direitos Humanos, justiça social e inclusão*” e o Eixo VI, dos “*Planos Decenais, SNE e Políticas Intersetoriais de Desenvolvimento e Educação: Cultura, Desporto, Ciência, Trabalho, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Inovação*” (BRASIL, 2018), foram elencadas algumas ações voltadas para a diversidade e justiça social para que fossem monitoradas, fiscalizadas e avaliadas, ainda que estruturadas em diretrizes, como as que orientam a oferta e a garantia da educação em privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Consideramos destacar que a Lei nº 13.005/2014, que institui o PNE, não faz destaque à educação para pessoas privadas de liberdade em suas diretrizes, metas e estratégias, gerando a invisibilidade desses sujeitos e de seus direitos educacionais. O documento base da Conae - 2018 traz três citações acerca dessa forma de oferta, o que, a nosso entender, não atende as especificidades da educação nos espaços de aprisionamento e, portanto, seguimos pontuando outras legislações que legalizam as lutas da Educação em Prisões, legitimadas como lutas pelos direitos humanos.

Trazendo nosso olhar para mais próximo, entramos na discussão da Educação em Prisões no estado do Espírito Santo, que teve início no ano de 2005, com o Programa “Educando para a Liberdade”, apoiado pela Unesco e com iniciativa dos Ministérios da Educação e da Justiça. Hoje, a oferta da escolarização acontece em 30 unidades prisionais localizadas em 13 municípios do território capixaba, conforme delineado na figura 1:

Figura 1 - Localização das unidades prisionais que ofertam Educação em Prisões.



**EDUCAÇÃO EM PRISÕES  
2021**

- Municípios com oferta de Educação em Prisões
- Municípios sem oferta de Educação em Prisões

Dados Cartográficos:  
Sistema de Referência/Datum: SIRGAS 2000  
Sistema de Coordenadas: UTM  
Zona: 24S

Fonte: IBGE (2021) SEDU/SEEB/GE EJA (2021)

Organização: Flávia Demuner Ribeiro      Data: Junho/2021

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A oferta da escolarização no espaço das prisões no estado possui registros no Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional 2021-2024 (Peep/ES) que indicam, inicialmente, a participação de 80 educandos da Penitenciária Estadual Feminina (PEF), localizada em Cariacica, e da Penitenciária de Segurança Média II (PSMEII), em Viana. Até 2021, o estado ofertava escolarização em 9 Centros de Detenção Provisória; uma Colônia Agrícola; uma Unidade de Custódia e Tratamento Psiquiátrico; 19 Penitenciárias (14 femininas e 15 masculinas), conforme dados do quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Unidades prisionais do Espírito Santo com oferta de escolarização.

<b>TRINTA UNIDADES COM OFERTA DE ESCOLARIZAÇÃO</b>	
<b>CENTRO DE DETENÇÃO PROVISÓRIA</b>	
01	Centro de Detenção Provisória de Aracruz – CDPA
02	Centro de Detenção Provisória de Cachoeiro de Itapemirim – CDPCI
03	Centro de Detenção Provisória de Colatina – CDPCOL
04	Centro de Detenção Provisória de Guarapari – CDPG
05	Centro de Detenção Provisória de Marataízes – CDPM
06	Centro de Detenção Provisória da Serra – CDPS
07	Centro de Detenção Provisória de São Domingos do Norte – CDPSDN
08	Centro de Detenção Provisória de São Mateus – CDPSM
09	Centro de Detenção Provisória de Viana II - CDPV II
<b>COLÔNIA AGRÍCOLA</b>	
10	Penitenciária Agrícola do Espírito Santo – PAES
<b>UNIDADE DE CUSTÓDIA E TRATAMENTO PSIQUIÁTRICO</b>	
11	Unidade de Custódia e Tratamento Psiquiátrico – UCTP
<b>PENITENCIÁRIAS</b>	
12	Centro Prisional Feminino de Cariacica – CPFC
13	Centro Prisional Feminino de Cachoeiro de Itapemirim – CPFCI
14	Centro Prisional Feminino de Colatina – CPFCOL
15	Penitenciária Regional de São Mateus - Feminino – PRSM
16	Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares – CDRL
17	Penitenciária Estadual de Vila Velha - PEVV I
18	Penitenciária Estadual de Vila Velha II - PEVV II
19	Penitenciária Estadual de Vila Velha III - PEVV III
20	Penitenciária Estadual de Vila Velha V – PEVV
21	Penitenciária Regional de Barra de São Francisco
22	Penitenciária Regional de Cachoeiro de Itapemirim
23	Penitenciária Regional de Linhares
24	Penitenciária Regional de São Mateus – Masculino
25	Penitenciária de Segurança Máxima I
26	Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina
27	Penitenciária de Segurança Média I
28	Penitenciária de Segurança Média II
29	Penitenciária de Segurança Média de Colatina
30	Penitenciária Semiaberta de Vila Velha

Fonte: Sejus/ES, 2020 (elaborado pela autora, 2021).

Para o ano letivo de 2022, o Estado passou a ofertar escolarização também na Casa de Custódia de Vila Velha, diminuindo para 5, o número de unidades que não ofertam escolarização (Quadro 2):

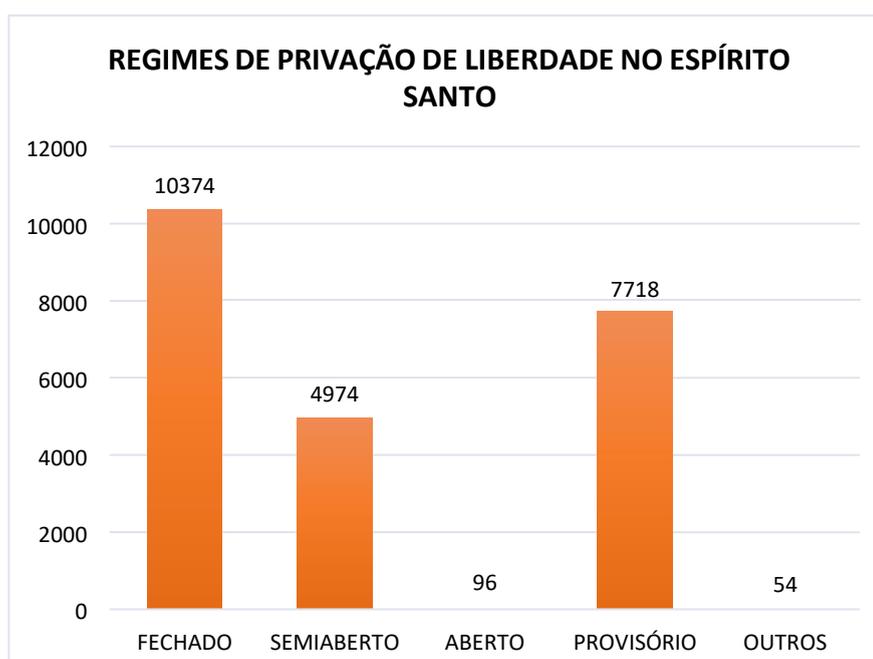
Quadro 2 - Unidades prisionais do Espírito Santo sem oferta de escolarização.

<b>CINCO UNIDADES SEM OFERTA DE ESCOLARIZAÇÃO</b>	
01	Associação de Proteção e Assistências aos Condenados
02	Centro de Detenção Provisória de Vila Velha
03	Centro de Triagem de Viana
04	Penitenciária Semiaberta de Cariacica
05	Penitenciária de Segurança Máxima II

Fonte: Sejus/ES, 2020 (elaborado pela autora, 2022).

É importante indicar que, de acordo com dados dos quadros 1 e 2, das 36 unidades prisionais capixabas, cinco delas não ofertam a escolarização em 2022, embora observando os dados do gráfico 1, possamos identificar que é grande o número de pessoas que dependem da oferta de escolarização. Numa visão macro acerca dos dados da escolarização nas unidades prisionais do Espírito Santo, convém destacar outras informações em relação às pessoas nas Unidades prisionais do Espírito Santo, no período de julho a dezembro de 2020, atualizadas pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen).

Gráfico 2 – Regimes de privação de liberdade nas unidades prisionais do Espírito Santo no período de julho a dezembro de 2020.

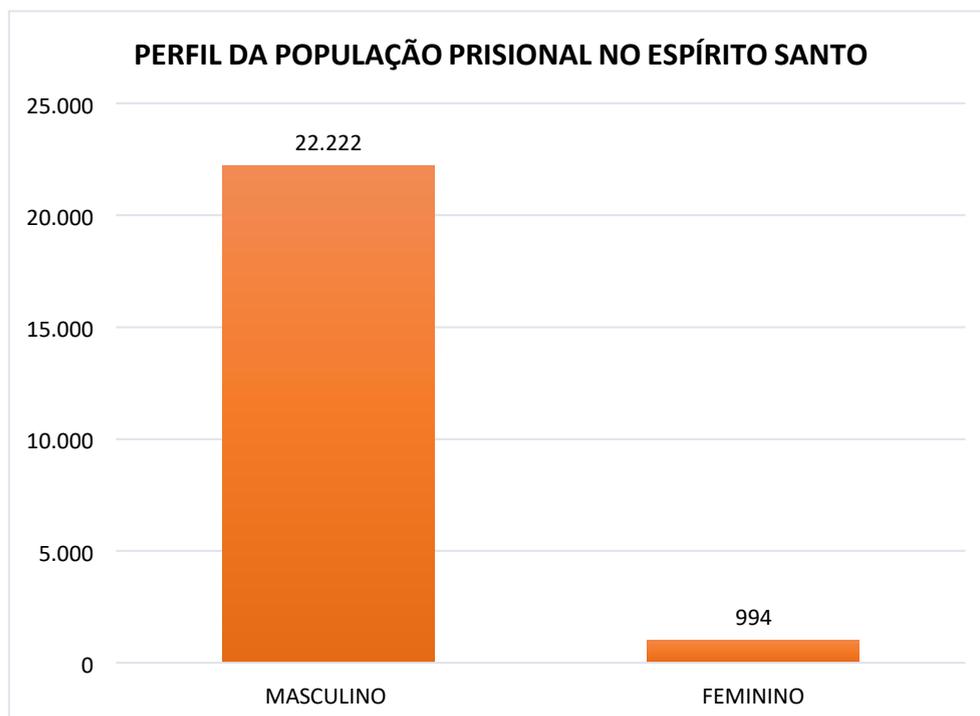


Fonte: Depen, 2020 (elaborado pela autora, 2021).

O gráfico 2 evidencia que o maior número de pessoas privadas ou restritas de liberdade (10.374) está sob o regime fechado, cumprindo a pena após julgamento; o segundo maior quantitativo está sob a condição de prisão provisória (7.718), aguardando julgamento em espaços separados dos presos já julgados. Na sequência, temos o quantitativo de pessoas que migram para o semiaberto (4.974), no qual as pessoas trabalham ou fazem cursos durante o dia, fora do espaço das prisões, mas retornam à unidade prisional – colônias agrícolas, por exemplo –, à noite. A seguir, está o regime aberto (96), semelhante ao semiaberto, com diferenças de locais de execução da pena, tais como a prisão domiciliar.

Consideramos relevante pontuar os regimes de privação de liberdade, considerando que são indicativos para as políticas de (re)inserção social das pessoas privadas de liberdade na proposta de que o tempo de cumprimento da pena possibilita a elevação da escolarização e a qualificação profissional.

Gráfico 3 - Perfil da população prisional no Espírito Santo.



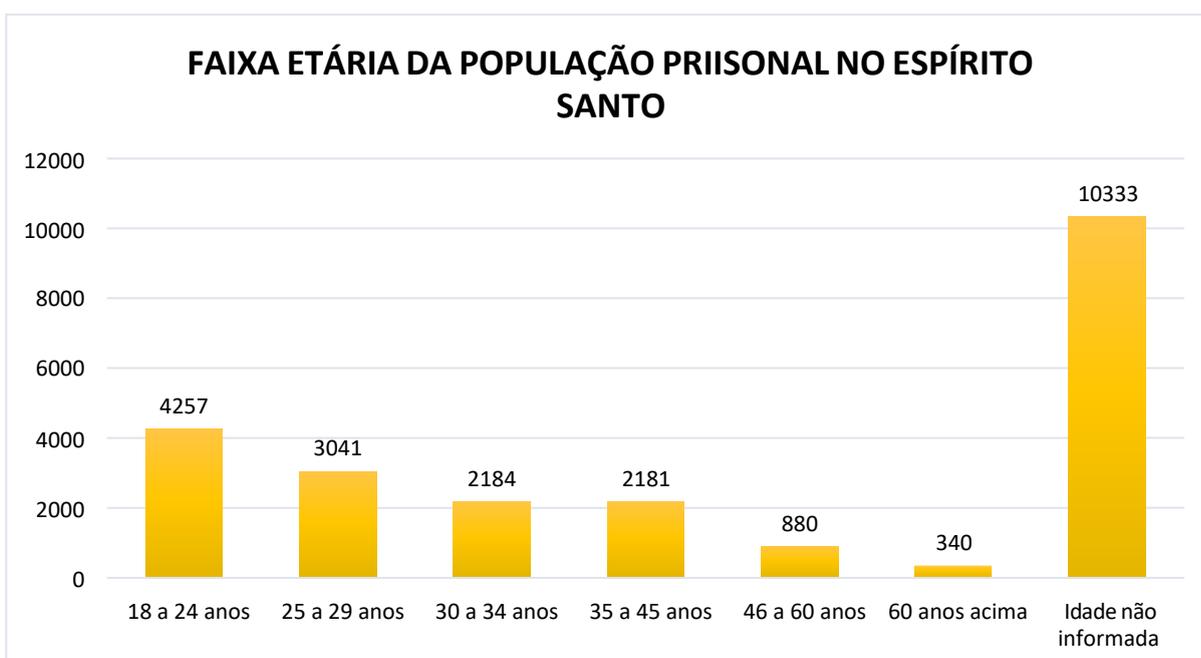
Fonte: Depen, 2020 (elaborado pela autora, 2021).

Pode-se perceber, no gráfico 3, que o público masculino (22.222) é, com ampla margem, superior ao público feminino (994). Entretanto, ainda que em número reduzido, quando comparado ao sexo masculino, o perfil feminino apresentado no gráfico nos leva a refletir sobre o direcionamento de políticas públicas de proteção

específicas que tenham como foco a maternidade no espaço do cárcere, onde se faz necessária a existência de berçário e de cela específica para gestantes, além do acesso à saúde sexual.

Sobre as mulheres, além da carga social desigual em função do gênero, há que se pensar sobre as práticas criminosas como táticas para o sustento, para a sobrevivência. Em relação a ambos os perfis, cabe ampliar a discussão sobre o caráter socioeconômico das pessoas, tipologia do crime, modos de vida no cárcere.

Gráfico 4 - Perfil da população prisional por faixa etária no Espírito Santo.



Fonte: Depen, 2020 (elaborado pela autora, 2021).

Observamos, em relação à faixa etária, que mais de 10 mil pessoas privadas de liberdade aparecem nos dados oficiais do Depen, com a indicação de idade não informada, o que impacta na essência dos dados das faixas etárias, dos 18 anos a acima de 60 anos. Ainda que haja essa agravante em relação ao perfil dos encarcerados, observa-se que a maior parte da população identificada é constituída por jovens e adultos, sendo que 4.257 têm entre 18 e 24 anos, e 3.041 têm entre 25 e 29 anos. A diferença entre os públicos de idades entre 30 e 34 anos (2.184) e entre 35 a 45 anos (2.181) é de apenas três pessoas. Entretanto, observamos que a primeira faixa etária analisada comporta apenas quatro idades (30 a 34), enquanto a segunda faixa considera pessoas com até dez anos de diferença (35 a 45). Isso nos permite inferir que, com o avanço da idade, o número de pessoas privadas de

liberdade reduz, chegando a 880 pessoas com idades entre 46 e 60 anos, e 340 pessoas com idades acima dos 60 anos.

Os dados apresentados pelo Depen impactam nas proposições de políticas públicas para as pessoas privadas de liberdade, indicando caminhos para as intervenções necessárias no âmbito das prisões e, conseqüentemente, na escolarização. Chama-nos atenção o número de pessoas, com idade informada, que se encontra em perfil ativo para o trabalho e para a escolarização, e preocupa-nos o alto índice de pessoas com idade não informada.

Entre os dados do Peep/ES (2021-2024) que indicam a ausência de ações efetivas, está a relação entre a demanda e a oferta da Educação Básica (Tabela 1).

Tabela 1 - Relação entre oferta e demanda educacional.

<b>RELAÇÃO ENTRE OFERTA E A DEMANDA EDUCACIONAL</b>			
<b>NÍVEL</b>	<b>DEMANDA - EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>OFERTA</b>	<b>PERCENTUAL DE COBERTURA</b>
ENSINO FUNDAMENTAL	12861	2170	17%
ENSINO MÉDIO	6342	1409	22%

Fonte: Sejus/ES, 2020.

Tais dados merecem atenção do poder público por conta do número de pessoas que aguardam oportunidade para acessar à escolarização e por demonstrarem que a oferta está muito abaixo do número disponível de vagas de escolarização nas unidades prisionais. Merece atenção ainda, o fato de que apenas 17% da população carcerária é atendida pelo ensino fundamental, e 22% acessa o ensino médio.

Observa-se a urgência na ampliação da oferta de vagas de escolarização nas unidades prisionais, o que, conseqüentemente, possibilitará a elevação de escolaridade das pessoas, que, regularmente matriculadas, possam voltar a almejar possibilidades e espaços na sociedade quando alcançarem a liberdade, após o cumprimento da pena.

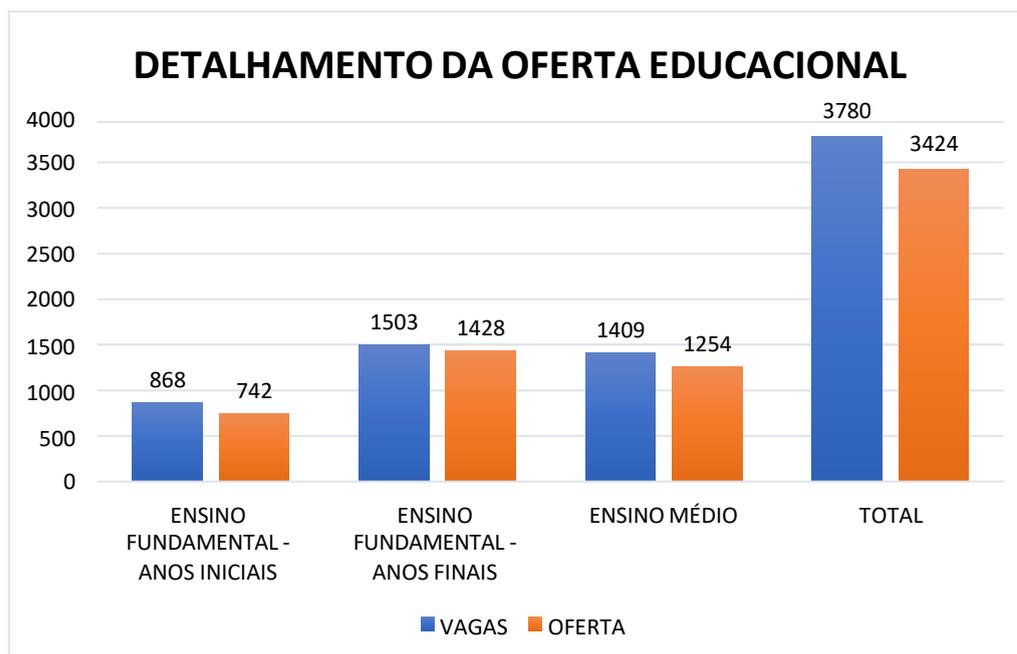
Outro importante dado para a proposição de políticas públicas voltadas para a Educação em Prisões é o detalhamento da oferta educacional frente ao número de vagas, conforme observamos nos dados do Peep/ES (2021-2024) apresentados na tabela 02 a seguir, e no gráfico 05.

Tabela 2 - Detalhamento das vagas e oferta educacional em unidades prisionais no Espírito Santo.

UNIDADES PRISIONAIS		Vagas Educação - Ensino Fund. Anos Iniciais	Oferta educacional - Anos iniciais Ensino Fund.	Vagas Educação - E. F. anos Finais	Oferta educacional - Anos finais E.F.	Total de oferta Ensino Fund.I	Vagas Educação - Ensino Médio	Total de oferta Ensino Médio Total	Total de Vagas Educação	Total oferta Fev/2020
Unidades prisionais masculinas	Unidades provisórias	247	202	170	151	353	45	48	462	401
	Unidades de regime fechado/ misto	406	390	1028	995	1385	1039	956	2473	2341
	Unidades de Regime Semiaberto	125	88	115	111	199	145	102	385	301
	Unidade modelo APAC	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	UCTP Unidade trat. psiquiátrico	10	7	0	0	7	0	0	10	7
Unidades Femininas		80	55	190	171	226	180	148	450	374
Total		868	742	1503	1428	2170	1409	1254	3780	3424

Fonte: SEJUS/ES - Dados referentes ao ano de 2020.

Gráfico 5 - Detalhamento das vagas e oferta educacional em unidades prisionais no Espírito Santo.

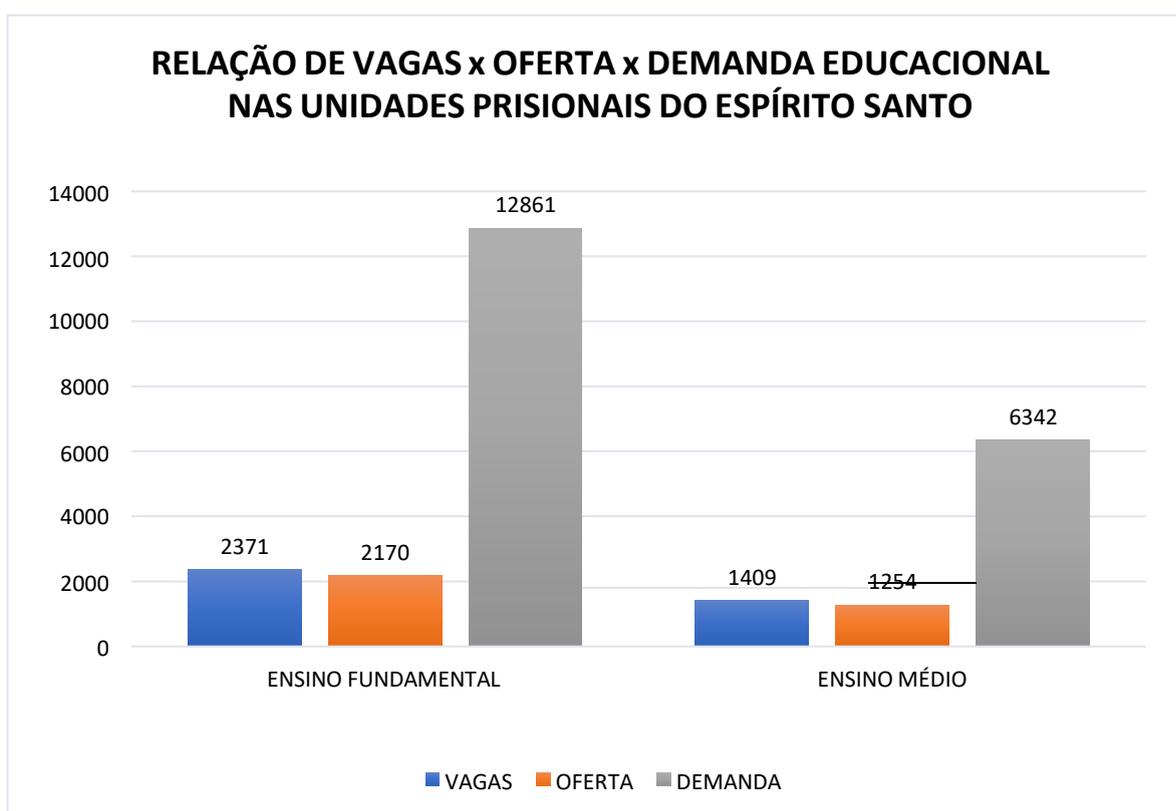


Fonte: Sejus/ES, 2020 (elaborado pela autora, 2021).

As tabelas 1 e 2 e o gráfico 05 deixam evidente a urgência da ampliação da oferta frente a uma demanda de 19.203 pessoas, ou seja, um grande número de pessoas que aguardam escolarização básica. Considerando o número de pessoas no Espírito

Santo (23.216), apresentada no gráfico 2, e a oferta para escolarização básica (3.579), apresentada na tabela 02, observa-se que apenas 15,4% da demanda educacional da população carcerária é atendida, o que aumenta a necessidade de ações que impactem na (re)socialização das pessoas privadas e restritas de liberdade. Para melhor visualização dessa discussão, organizamos um gráfico com a relação de vagas, oferta e demanda educacional nas unidades prisionais a partir dos dados informados pela Sejus/ES no Peep/ES (2021-2024).

Gráfico 6 - Relação entre vagas, oferta e demanda educacional nas unidades prisionais do Espírito Santo.



Fonte: Sejus/ES, 2020 (elaborado pela autora, 2021).

Diante dos dados do Espírito Santo relativos à Educação em Prisões, e dando sequência às reflexões sobre os marcos legais, apontamos para o Plano Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (PEE-ES/2015-2025), instituído pela Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015, cujas metas são monitoradas e avaliadas pela Sedu; pelo Conselho Estadual de Educação (CEE); pela Comissão de Elaboração e Acompanhamento do Plano Estadual de Educação (Copees), instituída pelo Decreto Estadual nº 3628-R, de 11 de agosto de 2014; pela Comissão de Educação da

Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo; e pela Comissão de Defesa da Cidadania e dos Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. O Instituto Jones dos Santos Neves é o órgão responsável para a averiguação bianual do cumprimento das metas estabelecidas no PEE.

Na mesma linha de discussão do PNE, o PEE não indica as especificidades da Educação em Prisões. Entretanto, nos amparamos nas possibilidades encontradas na oferta da modalidade da EJA, na qual está inserida a Educação em Prisões.

Diante disso, nossa discussão adentra a possibilidade de se construir um olhar específico para um documento em vigor, que é o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional 2020-2024<sup>43</sup>, em sua terceira versão, construído com base na LDB – Lei nº 9.394/96; e na Lei nº 7.210/84 - Lei de Execução Penal (e suas alterações), que consolida a parceria entre a Sedu e a Sejus para a oferta da escolarização nas unidades prisionais do estado do Espírito Santo.

Seguindo com o diálogo acerca das normativas em relação à Educação em Prisões, é importante ressaltarmos os direitos a ações de cultura, esporte, inclusão digital, educação para crianças de mães aprisionadas, compreendendo que as práticas pedagógicas, somadas às discussões e aprendizagens cognitivas, aproximam a Educação em Prisões da prática da resiliência e da libertação.

Fundamentado na concepção da educação popular e nos princípios freirianos, aprovado pelos Ministérios da Justiça e da Educação, o Peep/ES (2021-2024), estruturado a partir de eventos como grupos de trabalho, seminários e palestras, é uma produção coletiva e colaborativa de docentes e discentes, além de educadores que atuam na Unidade Central da Sedu, na Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geeja), que contempla a Educação em Prisões ofertada na modalidade EJA, e da participação de servidores da Sejus, tais como diretores das unidades prisionais, psicólogos, assistentes sociais, chefes de segurança e policiais penais.

---

<sup>43</sup> A última versão do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado do Espírito Santo foi publicada, após revisões, em 2021. Disponível em: [https://sejus.es.gov.br/media/sejus/arquivos%20pdf/plano\\_estadual\\_de\\_educac%3%87%c3%83o\\_par\\_a\\_pessoas\\_privadas\\_de\\_liberdade\\_e\\_egressas\\_do\\_sistema\\_prisional\\_do\\_espirito\\_santo%20-%202021.pdf](https://sejus.es.gov.br/media/sejus/arquivos%20pdf/plano_estadual_de_educac%3%87%c3%83o_par_a_pessoas_privadas_de_liberdade_e_egressas_do_sistema_prisional_do_espirito_santo%20-%202021.pdf). Acesso em: 05 fev. 2022.

O Peep/ES (2021-2024) traz os desafios da equidade e da qualidade no processo de escolarização, considerando as diretrizes que orientam a EJA em prisões, incluindo, entre outras indicações, a necessidade de oferta da EJA profissional, com vistas à inserção no mundo do trabalho, a atenção aos processos de alfabetização dos sujeitos aprisionados e a formação permanente de educadores. Diante desses e de outros desafios, estão as limitações e as ausências de espaços físicos e bibliotecas, o comprometimento da prática docente em função das questões de segurança que, erroneamente, se sobrepõem às práticas pedagógicas, o financiamento, as ações culturais e de remição de pena pela leitura que, se não realizadas, comprometem a (re)integração social e cognitiva do sujeito aprisionado.

O Peep/ES (2021-2024) assume, em suas metas e ações, a EJA e sua condição reintegradora, como modalidade capaz de atender às demandas da Educação em Prisões, articulando as pautas da segurança e da educação num contexto de negação, exclusão e desposseição, cujos sujeitos aprisionados, mas não somente eles, têm o direito de acesso à educação de qualidade, crítica e que liberta, na contracultura dos conceitos pedagógicos das prisões. Nessa esteira, pontuamos a importância da construção de uma proposta político pedagógica, com foco nos temas geradores propostos por Freire, que dialogam com as singularidades dos educandos com a especificidade da Educação em Prisões.

Outro marco normativo estadual que consideramos singular para a Educação em Prisões no Espírito Santo é a organização da oferta da educação formal, regulamentada pelas Sedu e Sejus (Portaria nº 042-R, de 21 de junho de 2005), que possibilitou a criação de turmas nos presídios do estado. No decorrer da oferta da escolarização, foram feitos ajustes nas legislações, delineando as competências de cada secretaria estadual, definidas na Portaria Conjunta Sedu/Sejus Nº 001-R, de 30 de janeiro de 2014, na qual se estabeleceu a garantia da escolarização nas etapas do ensino fundamental e ensino médio, na modalidade de EJA em Prisões.

Acrescido a isso, no processo de discussão acerca da escolarização, observa-se um avanço quando a Portaria nº 144-R, de 19 de dezembro de 2019, estabelece normas para a distribuição, transferência, execução e prestação de contas de recursos financeiros do Programa Estadual de Gestão Financeira Escolar (Progefe). Já em 2020, por meio da Portaria nº 126-R, de 26 de outubro de 2020, a Sedu incluiu

recursos financeiros do Progefe, atendendo às especificidades do Sistema Prisional. O Progefe visa garantir às escolas os recursos financeiros necessários ao seu pleno funcionamento, com valores repassados semestralmente aos Conselhos de Escola. No caso das unidades prisionais, esse recurso é destinado à cobertura de custeio para aquisição de materiais escolares e pedagógicos.

Outro importante marco para a Educação em Prisões no Espírito Santo foi a publicação do Decreto Estadual nº 4.502, de 20 de setembro de 2019, que, em seu Art.1º, criou e incluiu na estrutura organizacional básica da Sedu, a Geeja/Sedu, por meio da qual, as formas de oferta da modalidade EJA passaram a ter atenção exclusiva, haja vista que, anteriormente, a EJA estava inserida na Gerência de Juventude e Diversidade, que unia outras modalidades educacionais como Educação Especial, do Campo, Indígena e Quilombola.

Apresentados até aqui os números e os marcos legais da Educação em Prisões, passaremos, no próximo capítulo, a discorrer sobre o percurso metodológico da pesquisa.

#### 4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Com o propósito de avançarmos no estudo acerca da formação permanente dos docentes que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo, trazemos o percurso metodológico desta pesquisa, que se constitui exploratória com análise documental. Nossas fontes documentais são o questionário semiestruturado *Educação em Prisões: diagnóstico profissional* (ESPÍRITO SANTO, 2021) e os registros dos relatos dos educadores extraídos das salas de aula do Google *Forms* (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b), ambos utilizados no *Curso de Extensão em Direitos Humanos para professores/as do sistema prisional capixaba em tempos de pandemia*, formação continuada oferecida pela Sedu e pela Sejus aos docentes que atuam na Educação em Prisões no Estado do Espírito Santo.

De acordo com Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória tem por “[...] objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. O mesmo autor (2008) considera que a pesquisa exploratória busca desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a partir da formulação de problemas mais precisos ou de hipóteses para estudos futuros. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa apresenta menor rigidez no planejamento.

Os métodos qualitativo e quantitativo não se opõem, pois, o método qualitativo produz uma mescla de procedimentos racionais e intuitivos que contribuem com a pesquisa promovendo uma melhor compreensão dos fenômenos (POPE & MAYS, 1995, p. 42).

Ferraro (2012) traz a articulação dos métodos pelo viés das competências metodológicas e adverte que

[...] em vez de nos inquirirmos sobre qual a competência metodológica de maior valor absoluto, deveríamos perguntar-nos se e como diferentes competências metodológicas poderão articular-se no estudo de um determinado objeto ou problema social" (FERRARO, 2012, p.143).

Considerando o interesse em mapearmos as práticas pedagógicas presentes na escolarização nos espaços de privação de liberdade e suas relações com os processos de formação permanente dos profissionais que atuam na Educação em Prisões, entendemos que, para tratar o qualitativo, precisamos nos ancorar no quantitativo.

Buscamos, desse modo, as potencialidades e as fragilidades pedagógicas vividas nas salas de aula dos espaços das prisões, por meio de registros dos docentes no Google Sala de Aula<sup>44</sup> do *Curso de Extensão em Direitos Humanos para professores/as do sistema prisional capixaba em tempos de pandemia*, que trazem elementos das práticas pedagógicas, logo, possibilidades de aproximação desses sujeitos e das realidades vividas por eles no âmbito do trabalho. Nessa abordagem Minayo (2001) nos ensina que há zelo com a realidade do campo de pesquisa indo além dos números e dos silêncios, que também traduzem vivências, mas que reduzem as variáveis de um estudo dos sujeitos e da constituição de seus processos formativos.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p. 22).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita uma via de encontro entre o fenômeno estudado e os caminhos a serem percorridos, dentro do rigor metodológico, e dos anseios e realidades dos sujeitos da pesquisa.

Para delinear o perfil quantitativo para esse estudo nos amparamos em dados obtidos no documento *Educação em Prisões: diagnóstico profissional* que se constitui de um questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021) aplicado aos docentes da Educação em Prisões produzido no processo de desenvolvimento da formação *Curso de Extensão em Direitos Humanos para professores/as do sistema prisional capixaba em tempos de pandemia*, do qual fiz parte como técnica pedagógica da Educação em Prisões.

O acesso ao documento é limitado por ter sido gerado no e-mail institucional e o questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021) foi encaminhado via *link* do *Google Forms* para os educadores inscritos na formação. Freire (1996) nos leva a pensar sobre a importância da pesquisa para as aprendizagens. Para ele não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continua buscando,

<sup>44</sup> Plataforma digital de ensino e aprendizagem. [https://edu.google.com/intl/ALL\\_br/products/classroom/?modal\\_active=none&gclid=EAlaIQobChMljcSKranp9QIVVgSRCh29SQHdEAAYASAAEglxg\\_D\\_BwE&gclidsrc=aw.ds](https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/classroom/?modal_active=none&gclid=EAlaIQobChMljcSKranp9QIVVgSRCh29SQHdEAAYASAAEglxg_D_BwE&gclidsrc=aw.ds). Acesso em: 05 fev. 2022.

reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Ainda com base em Freire (1996), a presente pesquisa nos leva, a todo momento, para um pensar crítico sobre a prática, pois “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22).

Nesse contexto, destacamos o pensamento de Ventorim (2005) sobre a produção de saberes pelos professores pesquisadores,

Por isso a construção de uma identidade epistemológica (que legitima a docência como campo de conhecimentos específicos) e de uma identidade profissional (campo de intervenção profissional) para que o trabalho docente seja validado política e socialmente, de modo a contribuir para o desenvolvimento e transformações, no âmbito das práticas pedagógicas, das condições de trabalho e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, passa a ser aspecto determinante para a incorporação da formação do professor pesquisador como campo de possibilidades, ou melhor, a afirmação político-social dos professores. Essa perspectiva centra-se na possibilidade de assunção dos professores como sujeitos produtores de saberes, mobilizados no exercício da profissão por processos coletivos, críticos, investigativos e reflexivos, que buscam a autonomia e a autoria do professor sobre sua prática (VENTORIM, 2005, p. 325-326).

Nos amparamos em Marconi e Lakatos (2003), que indicam os estudos exploratórios como caminhos, cujos objetivos são os de formular questões que levem ao desenvolvimento de hipóteses, aproximando o pesquisador com o fato e o espaço e de uma pesquisa.

Implementar a escolarização e a formação docente no espaço das prisões é um desafio, considerando que estamos nos referindo a espaços com eventos constantes de repressão, de perda de valores humanitários, de ausência da privacidade, de celas frias e com cheiro forte, espaços de cumprimento de penas sob vigilância e, muitas vezes, de punição. É nesse cenário que a Sedu propõe ações para a oferta da Educação em Prisões e pretende provocar reflexões sobre os momentos formativos. Trazemos Nóvoa (2017) para pensarmos um pouco sobre os desafios de uma formação no espaço das prisões:

É inútil apelar a reflexão se não houver uma organização das escolas que as facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter pares, colaborativa, se

a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2017, p. 8).

Atuando como técnica pedagógica na Geeja/Sedu e como pesquisadora, transitei pelos dois lugares, pelas duas dimensões das inúmeras que me constituem, não neutralizando nenhuma delas, mas compreendendo minhas identidades. Freire (1996) nos ampara nesse transitar entre a servidora pública e a pesquisadora pelo movimento ação-reflexão-ação.

Organizamos um plano formativo que indicava ideias para o início da formação presencial para a Educação em Prisões. Proposto para ser desenvolvido durante o ano letivo de 2020 envolvendo os profissionais vinculados às Escolas Exclusivas e Escolas Referência (diretores, pedagogos, supervisores escolares das Superintendências Regionais de Educação (SRE), técnicos da Geeja/Sedu e representantes da Sejus) que atendem os educandos em privação de liberdade e que compõem a oferta da escolarização nas prisões. O plano formativo teve suas ações pautadas na escuta e no diálogo tendo como premissa o desafio de potencializar a reflexão sobre as práticas pedagógicas nessa forma de oferta da EJA.

A proposta dos encontros presenciais foi interrompida com o início da crise sanitária causada pela pandemia<sup>45</sup> do Novo Coronavírus (Sars-Cov-2<sup>46</sup>), quando houve a suspensão das aulas presenciais na rede escolar, inclusive, nas unidades prisionais. Nesse momento, a Sedu estabeleceu diálogo com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilsa Helena Barcellos, coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo (Nevi-Ufes) para o estabelecimento de uma parceria visando à realização de um curso para educadores da Educação em Prisões. A partir desse diálogo, o curso foi estruturado em uma ação conjunta entre Geeja/Sedu e Nevi/Ufes.

---

<sup>45</sup> Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 27 dez. 2021.

<sup>46</sup> A OMS declarou que a Covid-19 é uma pandemia. Inicialmente chamada de 2019-n-CoV, a infecção provocada pelo novo coronavírus (o Sars-Cov-2) recebeu o nome oficial de COVID-19, em 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/sua-saude/informacoes-sobre-doencas/informacoes-coronavirus>. Acesso em: 27 dez. 2021.

Enquanto a estruturação da formação com o Nevi-Ufes acontecia em função de uma demanda dos educadores, a Geeja/Sedu promoveu palestras sobre a escolarização no cárcere no Brasil e no Espírito Santo. O Prof. Dr. Carlos Fabian de Carvalho contribuiu no primeiro momento dialógico-reflexivo com o tema *Conversas sobre as metas do Plano Estadual de Educação em Prisões*. O segundo momento formativo sobre a Educação em Prisões foi mediado pelo Prof. Carlos Pinheiro Teixeira, representante do Conselho Nacional de Justiça, e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilsa Helena Barcellos do Nevi-Ufes, e nele os profissionais da Educação em Prisões puderam dialogar com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenice Maria Cammarosano Onofre sobre o tema *Vamos Conversar Sobre Educação Em Prisões*.

Os momentos formativos trataram de questões sobre a escola nas prisões como espaço de tensão e de possibilidades e sobre a necessidade de uma educação dialógica pautada nos princípios da educação popular que considera a escuta e as vivências dos educandos, fios condutores para a escolarização de uma população que, encarcerada, tem classe e tem cor definida. Discussões sobre os locais de fala dos educadores (para quem e para que eles falam); sobre a importância dos entrelaçamentos das ações das equipes que atendem às pessoas privadas ou restritas de liberdade, mas, sobretudo, sobre o fato de que o educador precisa acreditar no ser humano que existe nos corpos aprisionados.

Para a seleção dos dados dessa pesquisa, assumimos como fonte o documento que se constituiu pelo questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021) e os relatos dos educadores (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b), via sala de aula do *Google*. Os dados do questionário e os relatos dos educadores estão vinculados ao processo formativo desenvolvido no decorrer do *Curso de Extensão em Direitos Humanos para professores/as do sistema prisional capixaba em tempos de pandemia*<sup>47</sup>, registrado na Câmara de Extensão da Ufes, sob o nº 1768.

O documento base de registro do curso traz, em sua descrição, a informação de que o Nevi/Ufes foi convidado em março de 2020 pela Geeja/Sedu e por um representante do Conselho Nacional de Justiça para realizar, a partir do segundo semestre de 2020, uma formação com os docentes que atuavam no sistema prisional capixaba na

---

<sup>47</sup> Cf. Nota de rodapé nº 2.

modalidade presencial. Em função da pandemia, ainda no mês de abril de 2020, os docentes foram impedidos de entrar nas unidades prisionais e, assim, impedidos de ministrarem suas aulas. Diante desse cenário, a Geeja/Sedu propôs ao Nevi/Ufes a antecipação da formação e a alteração do formato presencial para a modalidade virtual.

Em virtude da pandemia, e com as alterações na proposta e no cronograma da formação, não houve tempo hábil para o estabelecimento de termo de parceria entre Nevi/Ufes Sedu e Sejus. Dessa forma, a proposta de formação foi enviada à ProEx-Ufes com tempo de início inferior aos 30 dias estabelecidos, como orienta a Instrução Normativa nº 02/2016<sup>48</sup>. Cabe ressaltar que a formação não envolveu captação de recursos financeiros ou bens duráveis, sendo gratuita para o público, mas com a necessidade de liberação de carga horária do coordenador do curso, aprovada pelo Departamento de Serviço Social da Ufes.

A formação teve como proposta contribuir para os processos de qualificação teórico-metodológica e política dos docentes, cujo conteúdo abordado considerou as categorias de *exploração* e *opressão* e suas relações com a tensão histórico-política, envolvendo pobreza, direitos humanos e cidadania, no bojo do capitalismo.

Para abranger o contexto da Educação em Prisões, a formação teve como pontos de discussão as particularidades da educação nesses espaços, o aprofundamento das temáticas acerca do encarceramento em massa, correlacionando as políticas neoliberais e as categorias de classe, raça e gênero. Objetivou contribuir para a reflexão dos processos pedagógicos na Educação em Prisões por meio de temáticas, relatos e experiências dos docentes.

A formação trouxe a discussão de que a educação como direito vive o paradoxo entre o preconizado e o que se efetiva na prática, agravado quando se discute o espaço das prisões. Além dessas discussões, o Nevi/Ufes primou por reafirmar a importânciada função social da universidade pública na formação de educadores, e atentou paraas propostas formativas que apareciam nas narrativas dos profissionais que

---

<sup>48</sup> Instrução Normativa nº 02/2016 - Normatiza Diretrizes Gerais sobre a Execução de Ações de Extensão na Ufes. Disponível em: [https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/instrucao\\_normativa\\_no\\_02-2016\\_-proex.pdf](https://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/instrucao_normativa_no_02-2016_-proex.pdf). Acesso em 27 dez. 2021.

participaram da formação.

Para a efetivação do processo houve a participação de um público-alvo interno de professores do Departamento de Serviço Social, do Departamento de História e do Centro de Educação, além de educandos de graduação em Serviço Social e de Pós-Graduação em Política Social, em História e em Educação, todos vinculados à Ufes. Como público-alvo externo, a formação contou com a participação de educadores aposentados da Ufes, e que integram o Nevi, educandos de Pós-Graduação do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), técnicos pedagógicos da Sedu Central, das SRE, da Sejus e dos docentes da Educação em Prisões.

A formação aconteceu na modalidade virtual e utilizou a plataforma *Google Meet*<sup>49</sup>, e ocorria em dois momentos: uma turma no matutino, com 147 participantes, e outra no vespertino, com 143. Nos dois momentos havia a participação de técnicos que atuam no espaço de gestão da Sedu e da Sejus. Os horários da formação eram de 8h às 12h da manhã, e de 13h às 17h da tarde, com quatro horas/aula quinzenais, durante três meses - junho a setembro de 2020. Nas semanas nas quais os momentos síncronos não aconteciam, havia uma bibliografia básica e complementar nas salas de aula do *Google*.

Os momentos de encontro síncronos tinham início com uma acolhida e, em seguida, de exposição de conteúdo específico das temáticas da formação. Durante o momento expositivo, os participantes acessavam o *chat* para as pontuações, dúvidas, contribuições e discordâncias. Ao final da exposição, abria-se um número médio de 20 questões para discussão com os expositores. Havia nesse tempo de encontros síncronos, um intervalo de 10 minutos para descanso. Ao final da formação, os docentes elaboraram projetos de intervenção para serem desenvolvidos em seus espaços de atuação.

Descrevendo, de forma sucinta, as atividades realizadas, pontuamos as reuniões virtuais entre Sedu, Sejus e Nevi para definição dos termos da ação de extensão, de encaminhamentos práticos e avaliações semanais da formação; bem como, reuniões quinzenais para (re)estruturação da formação entre Nevi e professores formadores.

---

<sup>49</sup> Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

Os temas propostos e ressignificados, de acordo com as demandas dos docentes, identificados nos encontros síncronos, e a partir da aplicação do questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021), estão elencados no quadro abaixo:

Tabela 3 - Temas propostos para a formação e respectivas discussões.

<b>TEMA PROPOSTO</b>	<b>DISCUSSOES SOBRE O TEMA</b>
Pedagogia da Autonomia	Reflexões sobre desigualdades sociais e sociedade burguesa
Pobreza e encarceramento	Cidadania no contexto da sociedade burguesa, em que se discutiu a pobreza no Brasil contemporâneo
Neoliberalismo x Estado Social x Estado Penal	Gestão da pobreza e encarceramento, tema que discutiu a criminalização e o encarceramento como estratégias de enfrentamento das questões sociais, destacando as “classes perigosas” e a produção social do “bandido”
Sociedade burguesa, direitos humanos e cidadania	Reflexão sobre os instrumentos de direitos humanos voltados ao sistema prisional e com ênfase na violação dos direitos humanos dos presos e na cidadania para poucos.
Racismo estrutural, institucional e encarceramento	Discussões sobre o racismo na formação social brasileira, e os negros como a grande massa encarcerada.
Encarceramento e relações de gênero	Masculinidades construídas e machismos cotidianos, em que foram elencadas as situações de violência urbana e doméstica e os padrões heteronormativos.

Fonte: Questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021). Elaborado pela autora.

A formação teve como base de discussão os direitos humanos, e os contextos da formação foram sendo avaliados e ressignificados processualmente. A avaliação da formação ocorria semanalmente aferindo o encontro síncrono; e, a partir das discussões e proposições dos docentes, (re)planejando o encontro seguinte, caso necessário.

É importante reafirmarmos que a análise dos dados do questionário semiestruturado, cujo propósito era identificar elementos da trajetória profissional e da identidade dos respondentes que atuam na Educação em Prisões, nos indicou caminhos para a compreensão acerca das percepções sobre a oferta da formação continuada, sobre as expectativas e necessidades formativas dos educadores que atuam nas prisões.

Do mesmo modo, a análise dos relatos dos educadores nas salas de aula do *Google* nos permitiu identificar marcas e concepções atribuídas à educação emancipatória que, num enfoque dialético entre educador e educando, tornam o processo educativo um espaço de discussão de uma educação emancipadora no espaço das prisões.

## 5 IDENTIDADES DOS EDUCADORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO ESPÍRITO SANTO: O QUE NOS INDICAM OS DADOS?

Este capítulo apresenta a discussão dos dados obtidos a partir do questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021), que teve como objetivo identificar e perfilar os profissionais que atendem aos educandos. Quando nos referimos aos profissionais que atuam nas prisões, falamos de pessoas que ocupam cargos diferentes, em funções diferentes, mas que estão envolvidos no processo e no percurso de deslocamento espacial do educando no cárcere que, por sua vez, pode ser considerado espaço educativo conforme o Parecer CNE/CEB nº 4/2010,

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, um ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo (BRASIL, 2010, p. 14).

Responderam ao questionário semiestruturado, um total de 336 profissionais que atuam diretamente no processo de escolarização nas prisões. O questionário semiestruturado foi enviado aos profissionais descritos via *e-mail*, logo que iniciada formação com o Nevi/UFES, para que fosse respondido em horários de disponibilidade de cada um, e o tempo médio para respostas foi de 15 minutos.

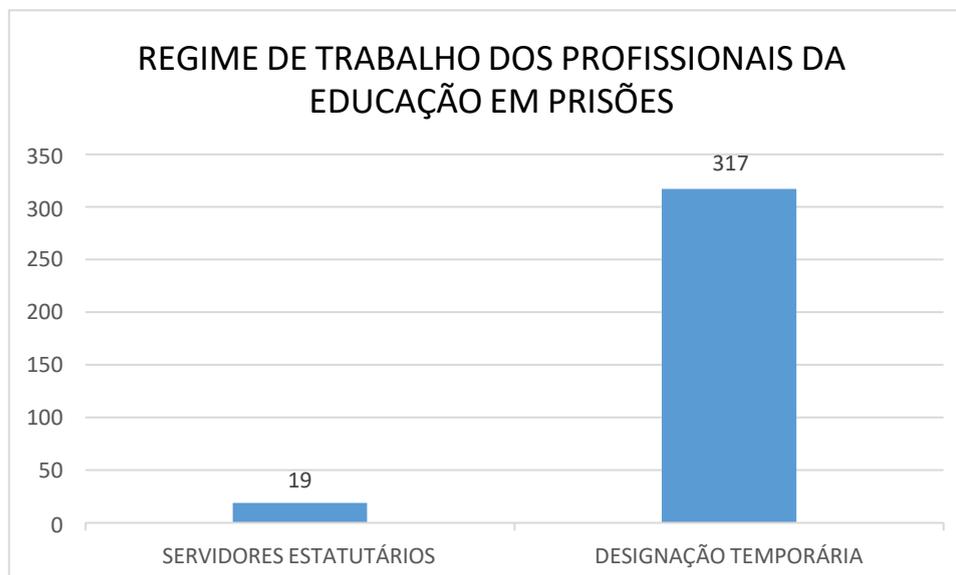
Quadro 3 - Profissionais que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo.

<b>Profissionais da Educação em Prisões</b>	<b>Total</b>
Diretores das Escolas Exclusivas e Escolas Referência	08
Pedagogos	32
Professores regentes de classe	270
Técnicos da Sedu Central	02
Supervisores escolares das Superintendências Regionais de Educação	06
Professores vinculados à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia	10
Técnicos da Sejus	04
Não identificaram as funções	04

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dos profissionais que responderam ao questionário semiestruturado, apenas 19 (5,6%) são servidores estatutários na rede pública estadual de ensino. Os demais 317 (94,4%), atuam sob o regime de designação temporária (DT), conforme gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Regime de trabalho dos profissionais que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo e que responderam ao questionário semiestruturado.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

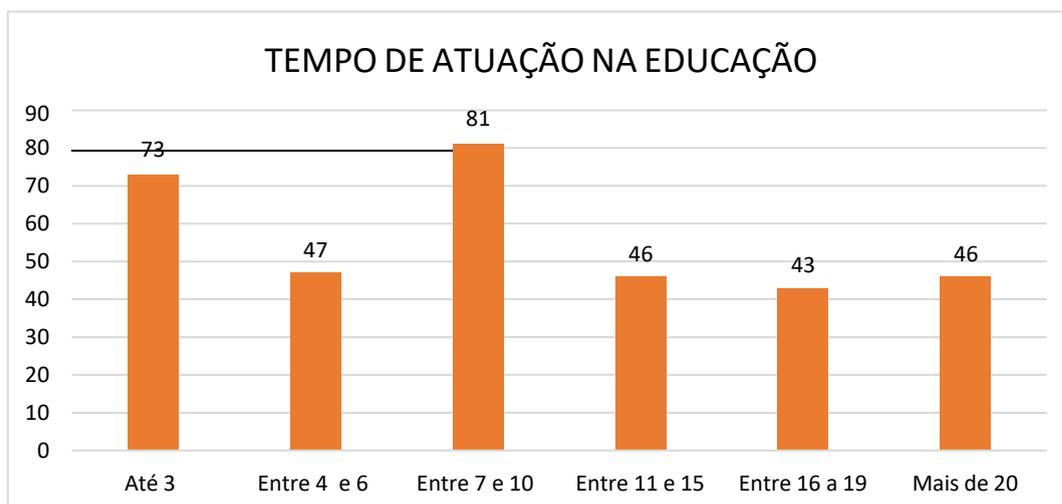
Os números nos conduzem a discussões sobre a carência de concursos públicos justificados pela contenção de gastos nas esferas públicas e sobre os motivos que tornam reduzidos os cargos efetivos e elevam a contratação temporária de profissionais pelo prazo de um ano ou prorrogável por igual período.

Sobre o tempo de trabalho na educação, nos amparamos na discussão trazida por Gatti (1996) ao discutir o tempo e o lugar do educador:

[...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado [...]. Mas ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional (GATTI, 1996, p. 88).

O gráfico 8, que segue, traz as informações quanto ao tempo de trabalho desses profissionais na educação: 73 (21%) profissionais têm até 3 anos de atuação; outros 47 (14%) têm entre 4 e 6 anos; 81 (24%) têm entre 7 e 10 anos; 46 (14%) têm entre 11 e 15 anos; 43 (13%) têm entre 16 e 19 anos e; 46 (14%) têm mais de 20 anos de atuação.

Gráfico 8 - Tempo de atuação dos profissionais na Educação.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

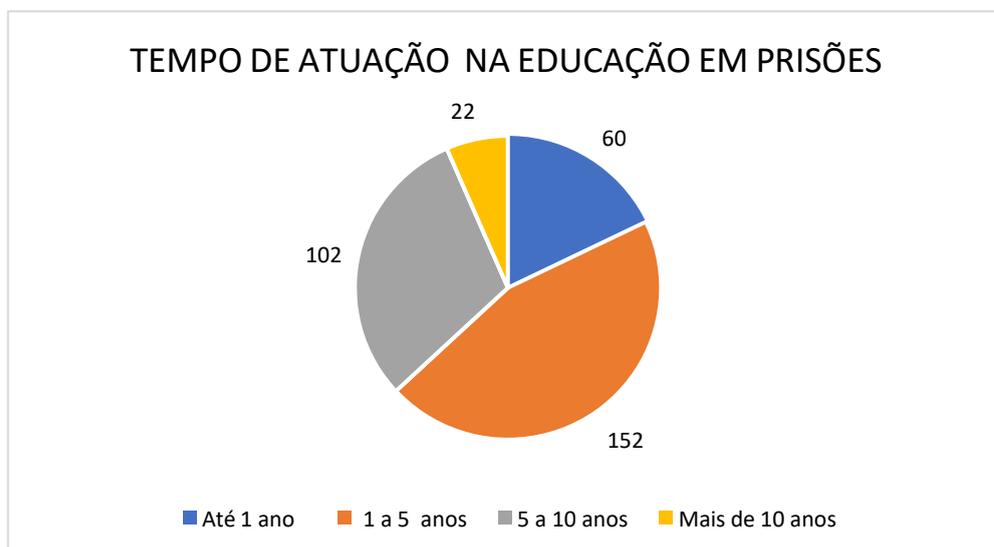
O gráfico apresenta os dados que identificam diferentes tempos de atuação na carreira docente e são importantes para que as identidades desses profissionais sejam construídas por eles. Os processos de formação inicial e continuada e o acúmulo do tempo de serviço na educação auxiliam na manutenção dos vínculos de contratação por designação temporária dos educadores, que ocorre por meio de editais públicos, e em sua maioria, indicam entre os critérios de pontuação as certificações de formação continuada e o tempo de serviço na área pleiteada.

Julião (2016) traz a atenção aos profissionais que atuam direta e indiretamente no espaço da escola no interior das prisões afirmando que

[...] todos que atuam nessas unidades (pessoal dirigente, técnico, professor e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independente da sua função, estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo (JULIÃO, 2016, p. 36).

Em relação ao tempo de trabalho específico na Educação em Prisões (Gráfico 9), dos respondentes do questionário, 60 (18%) profissionais têm até 1 ano de trabalho, enquanto 152 (45,2%) têm de 1 a 5 anos, 102 (30,3) têm 5 a 10 anos e 22 (6,5%) têm mais de 10 anos.

Gráfico 9 - Tempo de atuação dos profissionais na Educação em Prisões.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

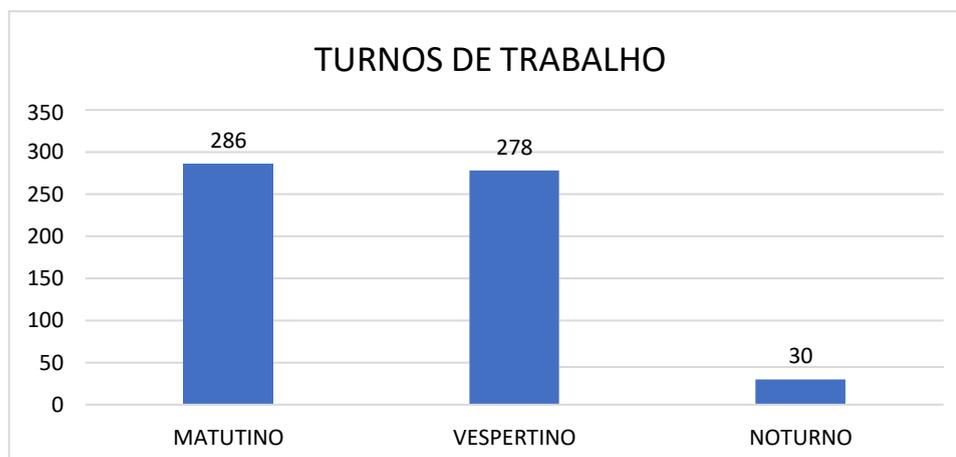
Sobre o educar no espaço das prisões, sobre o tempo de chegada dos educadores nesse espaço e a permanência nele, sobre a construção e reconstrução da identidade docente, Nóvoa (1992) adverte que

[...] a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 16)

Cabe-nos refletir sobre as diferenças nos processos de construção e reconstrução da identidade dos educadores, independentemente dos espaços de atuação; processos não lineares, de reflexão permanente, de experiência positivas e negativas com a docência.

Os profissionais apontaram, ainda, que 69 (21%) deles atuam em mais de uma rede de ensino, enquanto 237 (70%) apenas na rede pública estadual, sendo que 30 (9%) respondentes não indicaram atuação em rede de ensino, o que nos leva a ponderar a respeito da sobrecarga de trabalho e seu impacto na saúde desses trabalhadores e na sua própria atuação em sala de aula. Essa condição pode ser agravada considerando os turnos de trabalho desses profissionais, pois, do total geral de profissionais, 286 (85%) trabalham no turno matutino, 278 (83%) no vespertino e 30 (9%), no turno noturno (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Turnos de trabalho dos profissionais na Educação em Prisões.

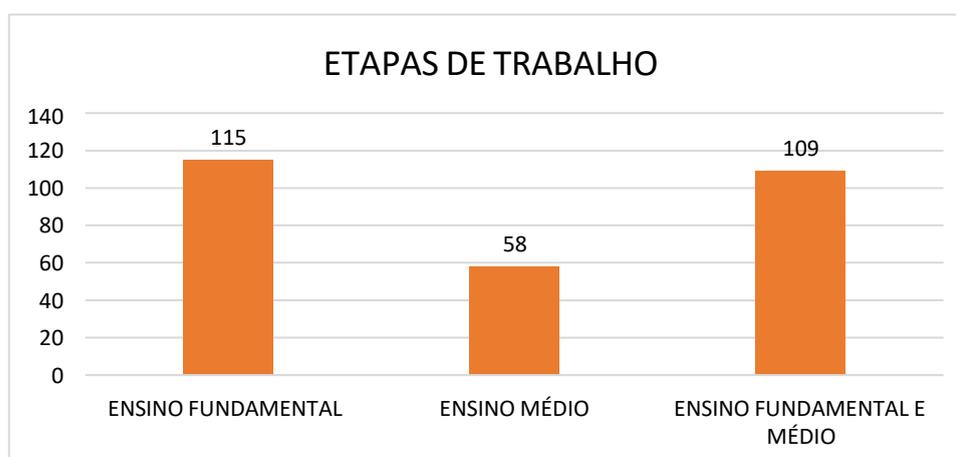


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observa-se que, pelo número de respondentes, há profissionais que atuam em mais de um turno de trabalho, o que nos conduz à reflexão acerca da precarização do trabalho docente e do adoecimento em função da intensificação da jornada. Diante disso, entendemos mais sobre o ato de esperar trazido por Freire (2000, p. 6), de que “[...] sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate”.

Quanto às etapas de trabalho, de acordo com os dados da oferta de vagas e matrículas, 115 (34,2%) profissionais atuam no ensino fundamental, 58 (17,3%) no ensino médio, e 109 (32,4%) nas duas etapas. Relacionando essa informação aos dados da Tabela 3, que estabelece a relação entre oferta e demanda educacional, observa-se que a maior oferta de escolarização nas prisões está no ensino fundamental, o que justifica um número reduzido de profissionais do ensino médio.

Gráfico 11 - Etapas de trabalho na Educação em Prisões.



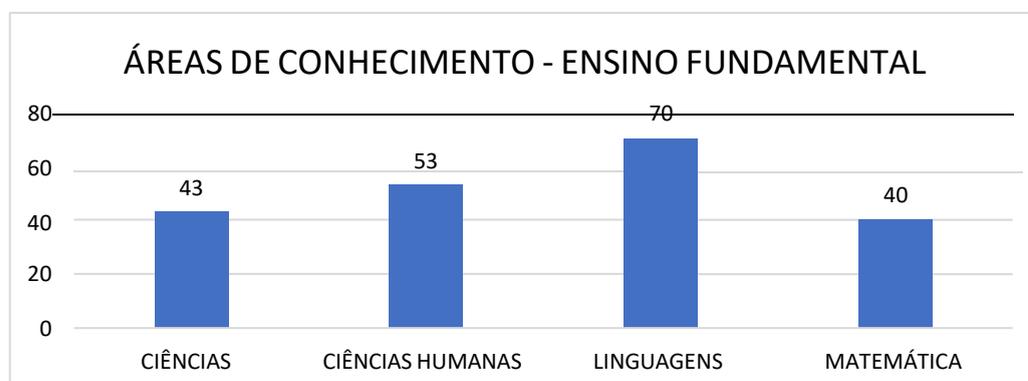
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os outros 54 (16,1%) profissionais que não aparecem no gráfico 11 atuam nas funções de direção, função pedagógica, de supervisão escolar e técnica da Sedu Central e Sejus, não se identificando em atuação específica nas etapas de ensino, apesar de suas funções impactarem em ambas as etapas.

Destacamos aqui a existência de componentes curriculares da área técnica trabalhados pelos educadores vinculados à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, bem como de respondentes que, atuando em áreas específicas e não na regência de classe, não responderam às questões referentes às etapas de trabalho e áreas de conhecimento, pois os componentes da área técnica e as funções específicas (exceto a regência) não foram contempladas nas questões do questionário.

Em relação ao ensino fundamental, no gráfico 12, a seguir, observamos que 45 (13,4%) dos profissionais responderam que lecionam na área de Ciências, 48 (14,3%) atuam na área de Ciências Humanas, 88 (26%) na área de Linguagens, e 56 (16,6%) na área de Matemática. Por se tratar de um espaço de atuação específico do educador regente de classe, 43 (13%) dos profissionais não aparecem no gráfico pelo fato de não atuarem em nenhuma dessas áreas na função que exercem no âmbito da escolarização.

Gráfico 12 - Áreas de conhecimento – Etapa Ensino Fundamental.

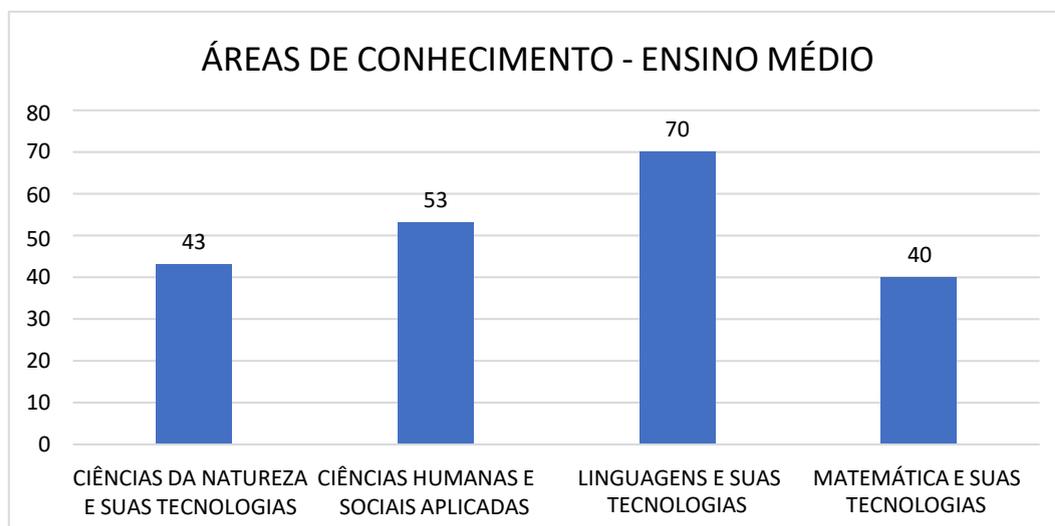


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao analisarmos o gráfico 13, nota-se que no ensino médio, 43 (13%) profissionais atuam na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, 53 (15,5%) lecionam na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 70 (21%) são da área de Linguagens e suas tecnologias, 40 (12%) atuam na área de Matemática e suas tecnologias, 9

(2,5%) em outras áreas, e 70 (21%) não atuam em nenhuma dessas áreas anteriores.

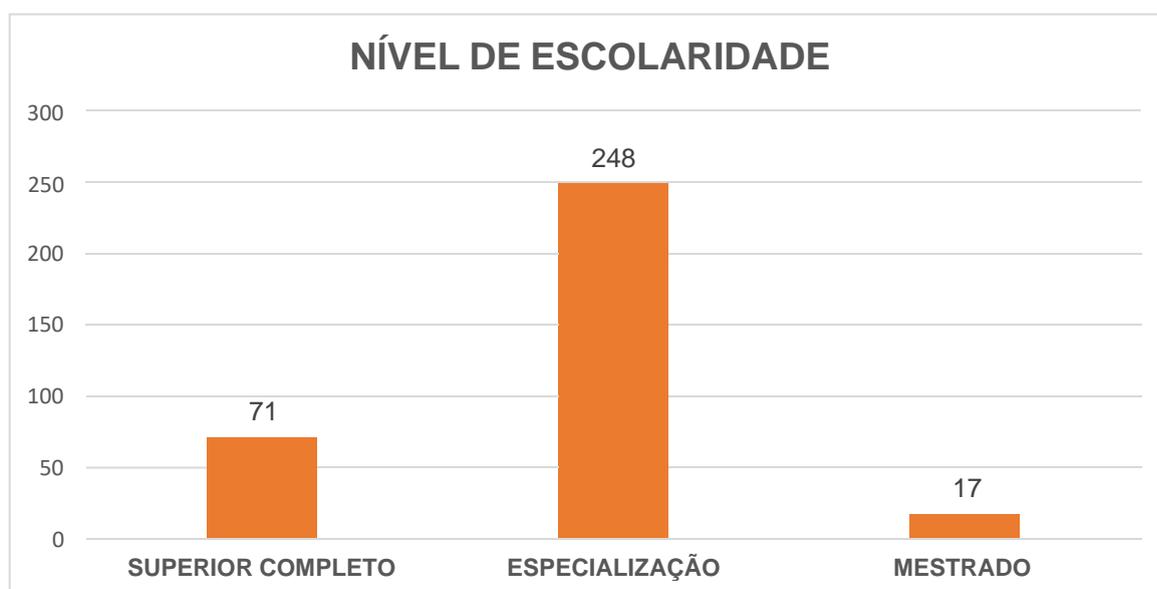
Gráfico 13 - Áreas de conhecimento – Etapa Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

O olhar sobre os dados refletidos nos gráficos 12 e 13 nos inquieta, pois parecem indicar um distanciamento em relação ao número de professores por área de conhecimento e, nessa esteira, pensarmos sobre a hierarquização de componentes curriculares, que é um fator que acreditamos impactar nos saberes e nos processos de ressignificação dos conhecimentos e vivências dos educandos.

Gráfico 14 - Nível de escolaridade dos profissionais que atuam na Educação em Prisões no ES.

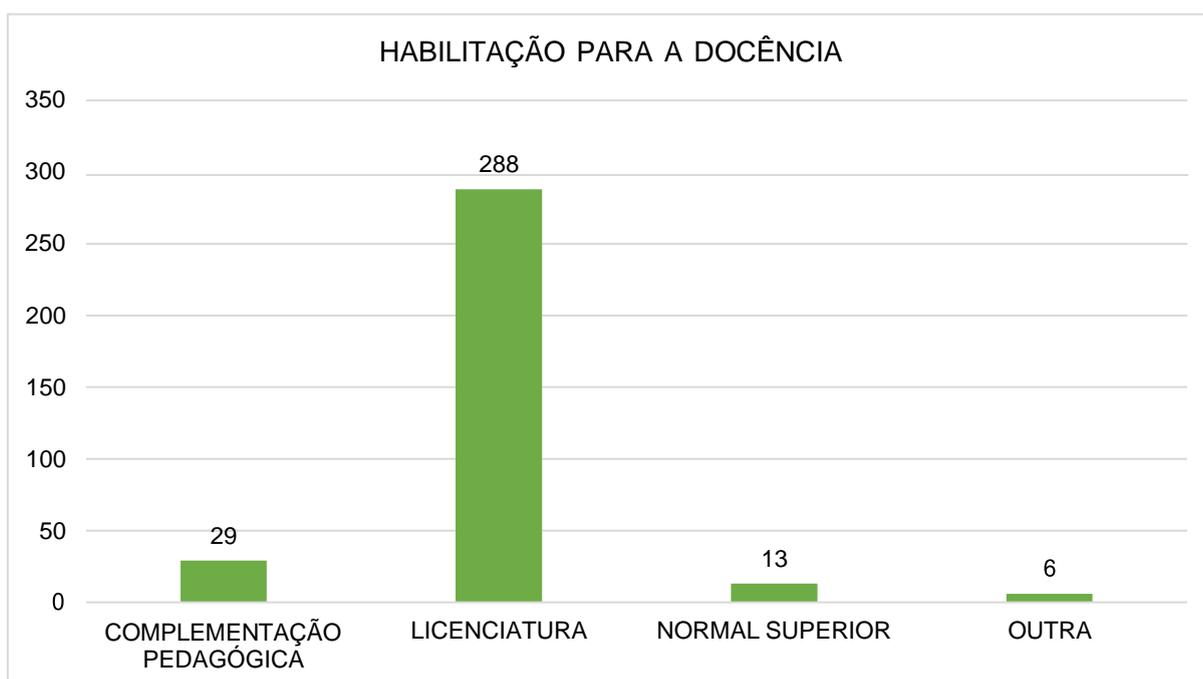


Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O gráfico 14 mostra que todos os 336 profissionais que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo têm formação de nível superior, sendo que 21% deles declararam possuir somente a graduação. 74% avançaram no processo de escolarização ao realizarem cursos de pós-graduação *lato sensu*, e outros 5% declararam ter feito curso de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado.

Cabe aqui a reflexão sobre o grande número de profissionais (248) que possuem especialização, o que nos leva a duas linhas de discussão: a primeira, referente à necessidade de apresentar títulos nos editais dos processos seletivos de contratação de designados temporários (DT), na disputa por espaços de trabalho. A segunda aponta para o reduzido acesso aos programas de mestrado e doutorado, que pode se justificar pela ausência de implementação de políticas públicas de apoio aos processos de formação continuada que permitam a redução da jornada de trabalho ou a licença para estudo, sem que haja redução no valor do salário.

Gráfico 15 - Habilitação para docência dos profissionais que atuam na Educação em Prisões no ES.



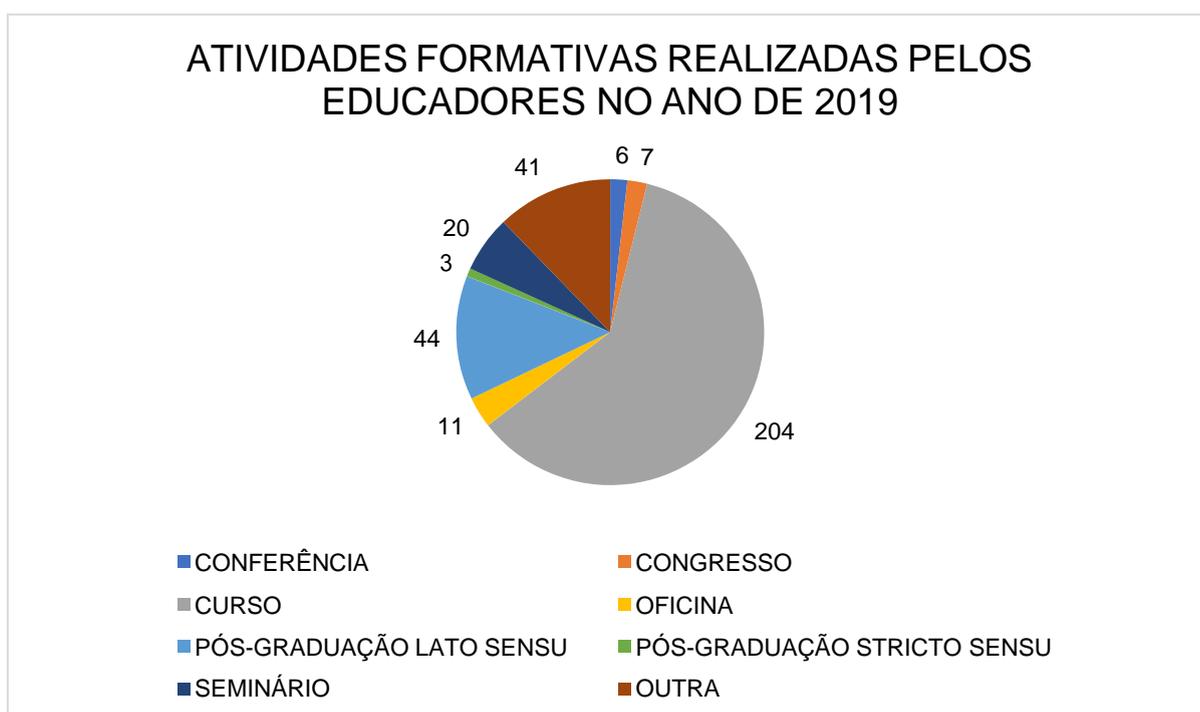
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Das formações em nível superior, no âmbito da habilitação para a docência, 8,5% dos profissionais possuem complementação pedagógica e 85,5%, licenciaturas plenas, porcentagem significativa para a formação inicial; 4% têm como formação inicial o normal superior e 2% têm outras formações não indicadas. Há que se considerar que

10% dos respondentes indicaram a Ufes como instituição formadora, e os demais indicaram instituições de ensino particular.

Das participações em atividades formativas realizadas em 2019, os cursos aparecem na monta de 61% das respostas, seguidos de 13% de especialização *lato sensu*, e seminários, em número de 6%. Conferências, congressos, oficinas, e pós-graduação *strictu sensu* somam, juntas, 8% das participações. 12% dos profissionais não participaram de nenhuma das atividades indicadas no questionário.

Gráfico 16 - Atividades formativas realizadas pelos educadores no ano de 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Adentrando o campo da Educação em Prisões, o questionário (ESPÍRITO SANTO, 2021) trouxe, como levantamento necessário, a participação dos profissionais em processos formativos de educação em direitos humanos, e as respostas apontaram que 299 (89%) profissionais não participaram de formações sobre o tema em 2019, enquanto 37 (11%) afirmaram ter realizado, sendo, desse total, 9 (24%) pela Ufes.

Ao serem questionados sobre processos formativos para atuação em ambientes de privação de liberdade no ano de 2019, 296 (88%) dos profissionais disseram que não participaram de formações, e 40 (12%) responderam que participaram, sendo que 14 (35%) fizeram a formação via Sedu. No que tange à formação nos últimos 4 anos,

somente 212 (63%) respondentes indicaram participação, tendo como temáticas a Educação em Prisões, a Educação de Jovens e Adultos, os direitos humanos, racismo, segurança pública e relações de gênero.

Em relação às temáticas de formação de interesse dos profissionais que atuam diretamente no processo de escolarização nas prisões, e considerando que cada respondente poderia indicar até 5 opções de respostas, destacamos, por ordem de seleção, as temáticas mais indicadas, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 4 - Temáticas de interesse para formação continuada x total de indicações.

Temáticas	Total de indicações
Direitos humanos	190
Legislação no campo da Educação em Prisões e sistema prisional	178
Educação formal e não-formal no cárcere	164
Relações étnico-raciais e encarceramento	147
Alienação e pensamento crítico	111
Dignidade humana e mulheres encarceradas	100
Encarceramento em massa	76
Segurança pública	76
Educação e gênero	69
Violências	58
Tráfico de drogas	43

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observa-se que cinco dos temas de maior relevância para os profissionais que responderam ao questionário fizeram parte do processo de formação continuada proposto pela Sedu, em parceria com o Nevi/Ufes. As temáticas em direitos humanos tiveram 190 indicações; as indicações para a temática das legislações no campo da Educação em Prisões e sistema prisional foram 178; os processos de educação formal e não-formal no cárcere, 164; as relações étnico-raciais e o encarceramento aparecem com 147 indicações; a alienação e pensamento crítico são em número de 111; e a dignidade humana e mulheres encarceradas, 100.

A formação teve o tema dos direitos humanos como linha de discussão e permeou as demais indicações por compreender que as realidades vividas nas prisões apontam para as formas desumanas de tratamento de sujeitos privados ou restritos de liberdade.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de integração entre as categorias educação e trabalho no sistema prisional, visando à (re)socialização, 228 (67,8%)

profissionais sugeriram a EJA integrada à Educação Profissional<sup>50</sup>. Outros 4 (1,2%) indicaram os princípios da Economia Solidária<sup>51</sup> a serem inseridos nos documentos curriculares da EJA; 64 (19%) sugeriram parcerias com empresas do “Selo Social”<sup>52</sup>, visando à inserção no mundo do trabalho, enquanto outros 3 (0,9%) indicam a parceria com a Aderes<sup>53</sup>, visando linhas de créditos e orientações a microempreendedores; e, por fim, 37 (11%) profissionais indicaram a inserção da disciplina “Formação Geral para o Mundo do Trabalho”.

É importante ressaltar, que o questionário (ESPÍRITO SANTO, 2021) acolheu as respostas dos profissionais sobre a adoção da perspectiva crítica para a abordagem dos conteúdos da formação. Do total de 336 respondentes, 302 consideraram importante para o desenvolvimento da criticidade, como caminho para reflexão das práticas pedagógicas e, de forma mais ampla, de reflexão da práxis docente. Não consideraram relevante, 3 participantes; 6 não souberam responder; e, 25, preferiram não responder. Apoiados, em sua maioria, na perspectiva crítica para a realização da formação, e indicando a EJA integrada à Educação Profissional para integrar educação e trabalho, os profissionais ainda registraram expectativas em relação às propostas formativas por meio de questões acerca da Educação em Prisões.

Os registros que marcam essas respostas abertas mostram perspectivas da formação como possibilidades de crescimento profissional e de partilha de experiências; de discussão sobre a utilização de materiais didáticos nas salas de aula nas prisões e de ressignificação das relações humanas nos espaços que constituem o cárcere.

Aparecem, também, como respostas ou propostas, a criticidade, as políticas que

---

<sup>50</sup> Forma de ofertar a EJA que por meio de componentes de área técnica inseridos de forma integrada à organização curricular permitem ao educando a conclusão do curso na forma técnica ou de qualificação para o mundo do trabalho.

<sup>51</sup> Economia Solidária é o nome dado ao conjunto de atividades econômicas, seja de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito organizadas sob a forma de autogestão (forma de organização onde a administração da empresa é feita pelos seus participantes, com democracia direta, sem a figura do “patrão” e com igualdade entre seus membros). Disponível em: [https://aventuradeconstruir.org.br/o-que-e-economia-solidaria/?gclid=EAlaIqobChMI0\\_m1-eDp9QIVDYiRCh3JlwwXEAAAYASAAEgJlyPD\\_BwE](https://aventuradeconstruir.org.br/o-que-e-economia-solidaria/?gclid=EAlaIqobChMI0_m1-eDp9QIVDYiRCh3JlwwXEAAAYASAAEgJlyPD_BwE). Acesso em: 05 fev. 2022.

<sup>52</sup> Selo Social é uma certificação concedida a empresas, entidades sociais e órgãos públicos que trabalham ações vinculadas ao compromisso social.

<sup>53</sup> Agência de Desenvolvimento das Micro e Pequenas Empresas e do Empreendedorismo - A Aderes tem a missão de elaborar políticas públicas que estimulem o desenvolvimento do Espírito Santo a partir dos pequenos negócios, tendo seus setores de atuação voltados para as micro e pequenas empresas e microempreendedores individuais, associativismo, cooperativismo, economia solidária e agroindústria de base familiar. Disponível em: <https://www.es.gov.br/autarquias-e-orgaos/aderes>. Acesso em: 05 fev. 2022.

impactam a escolarização no cárcere, por apoiarem a inserção dos educandos no mercado de trabalho; a proposição de novas metodologias e os avanços nas práticas pedagógicas; a identificação do papel do educador no espaço de conflito presente no espaço das prisões; as discussões acerca das especificidades curriculares da EJA, e os variados regimes de privação de liberdade.

Houve destaque, ainda, para a proposição de processos de formação continuada como ação necessária e urgente para os profissionais que atuam nas prisões, abrangendo pontos sobre o currículo voltado à Educação em Prisões; os tempos de estudo para educadores e educandos; e a reafirmação de que a formação cria elementos para atuação na escolarização no cárcere, tendo como princípio a educação em direitos humanos, a (re)socialização e o encarceramento em massa.

Em seguida, trataremos as concepções sobre os temas indicados no questionário (ESPÍRITO SANTO, 2021) e discutidos na formação dos profissionais que atuam na Educação em Prisões no Espírito Santo, sob a perspectiva de suas vivências.

As concepções serão analisadas a partir da leitura dos relatos (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b) elaborados pelos participantes da formação e inseridos como atividades nas salas de aula virtuais do *Google*, que são plataformas que apoiam as ações de ensino e aprendizagem, acolhem as turmas e onde cada educando pode ter acesso às produções dos demais educandos, no caso dessa pesquisa, os educadores participantes da formação.

## 6 CONCEPÇÕES SOBRE OS TEMAS QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: O QUE NOS DIZEM OS EDUCADORES?

Neste momento da pesquisa, cabe-nos ampliar o cuidado em relação aos relatos dos educadores que estão no espaço das prisões. É possível que as entrelinhas das escritas que traduzem as falas ampliem nossas percepções em relação às concepções dos educadores. Cabe-nos cuidar desse processo com sensibilidade.

Iniciaremos esse percurso que envolve os relatos dos educadores que atuam nas prisões considerando que, nos dois primeiros encontros síncronos do processo de formação dos educadores em parceria com o Nevi/Ufes, os pensamentos de Paulo Freire apoiaram um movimento atemporal de construção e reconstrução de ideias.

As histórias e as vivências trazidas pelos educadores que estão no espaço do cárcere permitem a partilha de conhecimentos de mundo, que vão sendo ressignificados nos processos formativos e ampliados nas tessituras de suas vidas. Apoiamo-nos em Nóvoa (2009) para demarcarmos a importância da partilha nas práticas de formação:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

Os relatos realizados durante o processo formativo (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b), foram acomodados pelos próprios educadores em duas salas de aula do *Google*, numa dinâmica processual da formação entre os tempos síncronos e assíncronos. As atividades virtuais que comportavam os relatos tratavam de momentos reflexivos sobre os temas de formação propostos pelos educadores no questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021) apontavam sugestões para questões relacionadas aos eixos do Peep/ES e proposições a partir dos textos-base utilizados nos encontros síncronos.

Os 336 educadores que participaram da formação e que responderam ao questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021), registraram os relatos (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b) com suas concepções sobre a Educação em Prisões e os

processos formativos vinculados a essa forma de oferta da EJA. É importante considerarmos que esse processo de registro dos relatos nos inquieta pelas inúmeras traduções, olhares e vivências da/na Educação em Prisões feitas pelos educadores. Desse modo, organizamos os relatos dos educadores numa sequência em que destacamos suas concepções sobre a Educação em Prisões e sobre a formação permanente.

Visando alcançar as concepções dos educadores acerca dos temas da formação e a relação entre o vivido e o praticado em sala de aula, partilhamos os relatos registrados nas salas de aula virtuais, que foram propostos de forma vinculada à formação. Mapeamos as cinco atividades assíncronas que foram propostas aos educadores nas salas virtuais do *Google* e selecionamos três, por meio de sorteio manual, objetivando atender uma amostra representativa dos relatos e, ao mesmo tempo, não trabalharmos na perspectiva de abordagem intencional, mantendo o princípio da equidade.

Na atividade 01, os educadores foram convidados a fazer a leitura e registrar suas contribuições na minuta de texto-referência do Documento do Peep/ES 2021-2024. A minuta foi elaborada pelas equipes técnicas da Sedu e da Sejus, com orientação do DEPEN, e estruturada de modo a apresentar um diagnóstico da Educação em Prisões no Espírito Santo. A seguir, destacamos os 7 eixos que estruturam ações e metas do Peep/ES 2021-2024, a saber: I – Gestão: regulamentações e normas de funcionamento da oferta educacional; II – Educação formal/alfabetização; III – Educação não-formal; IV – Exames Nacionais: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); V – Qualificação Profissional; VI – Estrutura física: salas de aula, bibliotecas, espaço de leitura; e VII – Formação continuada de professores.

A atividade 02 aconteceu de forma coletiva e propunha a produção de uma resenha do artigo *“Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade”*, da professora Elenice Onofre. A atividade 3 trazia questões envolvendo as práticas de sala de aula e as ressignificações necessárias para a Educação em Prisões. Nela, os educadores discutiam as questões propostas no encontro síncrono sobre pobreza, encarceramento e escravidão. As discussões eram registradas em dois fóruns, um em cada sala, onde, por meio de perguntas e respostas, os

educadores indicavam divergências e concordâncias de opiniões.

Elencamos, também por sorteio manual, uma amostra dos relatos dos 336 educadores que expressavam concepções, demandas, desafios, identidades e subjetividades dos educadores sobre os processos formativos propostos e sobre o processo de educar nos espaços do cárcere. Cada educador foi representado por um número ordinal e selecionamos excertos dos relatos dos educadores registrados nas três atividades assíncronas selecionadas.

Para diferenciarmos os educadores e seus respectivos relatos, utilizamos a sigla EP, que indica *Educação em Prisões*, seguida de um número ordinal. Os relatos nos conduziram às reflexões que qualificaram as análises das concepções dos educadores sobre diversos aspectos da docência, entre os quais destacam-se a formação permanente, o alcance da autonomia, o inacabamento, as experiências compartilhadas, a desvalorização profissional, a produção de novos saberes, a implementação de políticas públicas existentes.

## 6.1 ROMPENDO AS GRADES QUE SILENCIAM: RELATOS SOBRE A OUSADIA DE EDUCAR NAS PRISÕES

Para que as vozes ultrapassassem as grades que as aprisionam, os educadores traduziram em relatos as palavras silenciadas (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b). A arte da escuta pressupõe sensibilidade para perceber a linha tênue que existe entre o que é dito e o que ouvido. Freire (1996), sobre o ato de dialogar, sobre o estar aberto ao outro, diz de sua compreensão que

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1996, p. 69-70).

Dos 336 educadores que participaram da formação com o Nevi/Ufes, 270 registraram os relatos nas salas de aula do *Google* de forma aleatória, sem o objetivo da

obrigatoriedade das respostas. Os educadores trouxeram suas concepções sobre o educar nas prisões a partir de suas experiências construídas, partilhadas, atualizadas, refletidas em processos formativos. Vozes estas que, se ouvidas, trarão consigo o eco das vozes das pessoas privadas de liberdade.

Com o propósito de selecionarmos os relatos das três atividades registradas nas salas virtuais (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b) que indicassem as concepções dos educadores sobre o educar no cárcere, considerando os referenciais teóricos deste estudo, utilizamos a opção *localizar* do *word* como identificador de palavras que são base para continuarmos na busca pelas concepções atribuídas aos processos de formação permanente pelos educadores, à identidade, à condição docente, às relações da formação continuada; e os desafios vivenciados na Educação em Prisões. Reunimos, por sorteio, as palavras-chaves em dois grupos: o primeiro, com a pretensão de alcançarmos conceitos sobre a concepção de formação continuada, que é o primeiro campo dessa pesquisa; e o segundo, com base nos conceitos vinculados à EJA e discutidos por Paulo Freire, sendo esse o principal referencial teórico neste estudo da Educação em Prisões.

Tabela 04 – Palavras-chave presentes nos relatos que indicam concepções dos educadores sobre educar no cárcere.

<b>Palavras-chave</b>	<b>Número de mapeamentos</b>	<b>%</b>
Formação	138	86,2
Formação inicial	03	2,0
Formação continuada	05	3,1
Cursos	14	8,7
<b>Total</b>	160	100

Fonte: Dados produzidos pela autora.

No primeiro grupo de palavras selecionadas, observa-se a ênfase na palavra *formação* enquanto a palavra *cursos* supera as indicações de formação inicial e continuada. Os dados nos levam a pensar sobre os processos formativos vividos pelos educadores que atuam nas prisões, seus entendimentos sobre a relação entre formação inicial e continuada e sobre quem é o educador nesse trajeto, bem como sobre a essência, o contexto social em que se insere, e de onde ele parte antes de acessar a sala de aula na prisão.

Compreendemos a impossibilidade de separar os contextos formativos dos educadores e de seu ambiente de trabalho por considerarmos a ideia de que as

formações pré-definidas não alcançam todos os educadores, onde quer que estejam exercendo a docência, mas que, de todo modo, devem partir de um processodialógico. Os educadores têm suas identidades e, agregadas a elas, as possibilidades de ressignificação da práxis, de saírem da condição de quem ensina para acolher o aprender.

Na sequência da seleção de palavras-chave, partindo do recorte de conceitos freirianos, encontramos o nome de *Paulo Freire* em destaque nos relatos (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b). Na sequência, muito próximas, apareceram as palavras-chave *Educação de Jovens e Adultos* e *autonomia*. Seguindo a ordem de ocorrência, estão *esperança*, *consciência* e *diálogo* e, para finalizar, *trabalho docente*.

Tabela 05 – Palavras-chave presentes nos relatos que indicam conceitos discutidos por Paulo Freire vinculados à EJA em sua forma de oferta discutida nessa pesquisa que é a Educação em Prisões.

Palavras-chave	Número de mapeamentos	%
Paulo Freire	65	31,1
Educação de Jovens e Adultos	34	16,3
Autonomia	34	16,3
Esperança	32	15,3
Consciência	23	11,0
Diálogo	18	8,6
Trabalho docente	3	1,4
<b>Total</b>	209	100

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Nesta linha de análise, vinculando a Educação em Prisões e os processos de formação permanente, buscamos nos relatos as concepções dos educadores para identificar as questões elencadas nos objetivos desse estudo e refletir sobre eles. Antes de discorrer sobre os relatos dos educadores, e com a proposta de ilustrar as ocorrências das palavras-chave selecionadas nos dois grupos, utilizaremos a ferramenta digital chamada *WordArt*<sup>54</sup> para criar nuvens de palavras, imagem em que as repetições numa seleção são destacadas.

É pertinente informar que a nuvem de palavras é uma representação visual de um texto no qual as palavras mais proeminentes aparecem em destaque de cor e tamanho. A proposta com as duas imagens não é responder uma questão que instigue

<sup>54</sup> O WordArt é uma ferramenta que permite a criação de nuvens de palavras a partir de textos fornecidos pelo usuário. Acesso em 21/02/2022. Disponível em: <https://wordart.com/>.

a pesquisa ou estudo, mas indicar apontamentos de relevância e torná-los facilmente visualizados.

Figura 2 – Palavras-chave presentes nos relatos que indicam concepções dos educadores sobre educar no cárcere.



Fonte: Dados produzidos pela autora (2022).

Figura 3 – Palavras-chave presentes nos relatos que indicam conceitos discutidos por Paulo Freire vinculados à EJA em sua forma de oferta discutida nessa pesquisa que é a Educação em Prisões.



Fonte: Dados produzidos pela autora (2022).

Isso posto, passamos para o momento de leitura dos relatos (ESPÍRITO SANTO,

2021a; 2021b), nos quais buscamos dados para evidenciar as reflexões neste estudo.

Observamos a preocupação dos educadores que atuam nas prisões em problematizar as realidades das pessoas privadas de liberdade. Onofre (2007) elenca uma questão latente sobre o processo educativo no cárcere: “[...] diante dos dilemas e das contradições do ideal educativo e do real punitivo, de tantos fatores que obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, cabe perguntar: o que pode fazer a educação escolar por trás das grades?” (ONOFRE, 2007, p. 14).

Nas vozes dos educadores, sob a forma de relatos, observamos as concepções de formação continuada e os conceitos vinculados à EJA discutidos por Paulo Freire, e por eles indicados nas atividades do *Google* sala de aula. Após a leitura, compilamos as respostas que traziam marcas dessas compreensões. Iniciamos a seleção dos relatos pelo descritor *formação*.

EP- 01 O despertar da autonomia e do protagonismo dos educandos está vinculado aos processos de formação do educador que permite trabalhar os saberes curriculares a partir dos saberes vividos pelos educandos e de suas expectativas.

EP- 02 A relação educador-educando deve ser dialógica e para isso, depende entre outros fatores, de uma formação que rejeite a discriminação para atuar no contexto da prisão.

EP-03 É importante ressaltar o aligeiramento da educação que impacta na qualidade e na equidade, que acontece, entre outros fatores, devido à falta de recursos materiais e tecnológicos além de falta de investimento na formação dos profissionais (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Na leitura dos relatos dos educadores sobre a importância da formação, percebemos em EP-01 a presença dos ensinamentos de Freire sobre o ato de ensinar, que deve considerar os saberes trazidos pelos educandos, suas experiências e culturas, em que o autor nos questiona

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 15).

O educador EP-02 nos traz a reflexão sobre o ato de ensinar rejeitando todas as formas de discriminação. Quanto à essa relação entre a formação e o ensinar, Freire

traz contribuições que devem fazer parte do pensar a prática.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações [...] (FREIRE, 1996, p. 17).

A formação, como importante aspecto de valorização, elencada pelo educador EP-03, e a denúncia sobre o aligeiramento da educação feita por ele nos indicam a realidade vivida no contexto de sua atuação: a formação como exigência no mundo do trabalho nem sempre dialogada e ofertada a eles que já vivenciam a lógica capitalista. O relato de EP-03 nos remete aos dados da condição de trabalho dos educadores que atuam nas prisões, em que 94,4% desses profissionais são contratados temporariamente, realidades que nos levam a refletir sobre a necessidade de implementação de políticas de formação continuada para esse grupo de profissionais e, em outro momento, de identificação dos investimentos nos processos formativos dos educadores que atuam no espaço das prisões.

Associando os relatos dos educadores ao contexto das prisões, compreendemos a inquietude na busca uma educação que seja significativa para ambos, educandos e educadores, no encontro constante entre a qualidade na educação e a ampliação das possibilidades dos educandos no enfrentamento dos desafios, das desigualdades que oprimem, do racismo que segrega.

Sousa Junior (2010) traz em sua abordagem, pelo viés marxista, a associação entre as vertentes de pensamentos dos educadores EP-01, EP-02 e EP-03, indicando as consequências da educação não crítica.

A educação para o trabalho, isto é o treinamento dedicado aos que são lançados no mundo das incertezas e de feroz competitividade, passa a se distanciar cada vez mais da formação de razoável qualificação vinculada ao emprego formal e estável. Esse tipo de educação para o trabalho, atualizado pelas circunstâncias do capital mundializado e financeirizado na periferia capitalista, se estriba numa concepção, de formação, ou melhor, de treinamento, de acordo com as exigências do mercado [...] (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 162).

Os excertos trazidos a partir da palavra-chave *formação inicial* dizem do

reconhecimento de quão importante é a formação inicial para a atuação como educador no contexto das prisões.

EP-04 O professor se constitui em sua prática estabelecendo relações com a formação inicial, a qual não priorizou o contexto de privação de liberdade.

EP-05 Para o professor construir uma prática com os alunos, é preciso de pelo menos uma formação inicial básica, no qual auxilie no contexto da educação prisional (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

As discussões sobre a relação teoria e prática se constituem no campo das políticas públicas, nas pesquisas acadêmicas, nas análises sobre as práticas pedagógicas diversas, nas intencionalidades e institucionalidades das ações educacionais. Freire nos traz a prática educativa transformadora vinculada ao processo de formação permanente que nos remete ao ato de aprender ao longo da vida.

Os relatos dos dois educadores EP-04 e EP-05 conduzem ao descritor *formação continuada*, visto que, na perspectiva freiriana, as dimensões de formação inicial e continuada são incorporadas num processo permanente. Assim, identificamos três relatos – EP-06, EP-07 e EP-08 – que trazem a dimensão continuada da formação, com destaque para a EJA nas prisões, e na relação entre a formação inicial e continuada.

EP-06 Ao produzir uma educação significativa na modalidade EJA para alunos privados de liberdade provenientes, em sua maioria, de contextos de exclusão social deve-se repensar a prática educativa e a formação continuada do professor

EP-07 Essas aulas serão atrativas a partir de práticas eficientes que são adquiridas desde a formação inicial até o processo de busca pelo aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada

EP-08 Como educador, o professor de adultos, precisa de uma formação continuada, que lhe capacite para atender às demandas da educação de jovens e adultos. Pois são transmissores de normas e valores que norteiam e preparam o indivíduo para viver coletividade (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Sob a ótica do cuidado, compreende-se a formação permanente como um diálogo processual entre a formação inicial, o aprender com a prática do exercício da docência, e com os processos formativos ao longo da carreira. Porém, necessita, entre outros fatores, que as realidades sejam problematizadas e que os movimentos dialógicos tenham a escuta atenta como intencionalidade educativa, base do processo de formação. Para Freire (1991), o ato de escutar não se resume ao potencial auditivo

da fala do outro, mas implica estar aberto às distâncias e proximidades do outro em relação a mim, ao que ele diz a partir de suas vivências, e que eu acolho, refletindo sobre o que escutei.

Os educadores, cujos relatos trazem as concepções sobre os processos de formação inicial e continuada, nos dizem de suas necessidades, dos desafios de educar no espaço das prisões, de como essa educação pode ser e como os processos formativos impactam na práxis e na formação das pessoas ao longo da vida.

Durante a leitura dos relatos, antes da aplicação de descritores, chama a atenção a presença de registros relativos a cursos. Aplicamos o descritor *cursos*. Três educadores nos inquietaram nessa conceituação.

EP-09 É preciso criar políticas públicas voltadas para melhorar a ressocialização dos cidadãos privados de liberdades por meio da educação com parceria com o Sistema S (Sesc, Senac, Senai) com cursos profissionalizantes e encaminhamento ao emprego.

EP-10 As instituições poderiam fazer cursos para os processos de seleção para compreender melhor todas as situações que envolvem o presidiário, pois todas as pessoas que resolvem trabalhar nessa área direta ou indiretamente estão envolvidas no processo de ressocialização desses sujeitos.

EP-11 A SEJUS oferece cursos diversificados, de beleza, estética, artesanatos, enfim, tudo para agregar conhecimentos (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

O educador EP-09 apresenta a proposição de políticas públicas em parceria com o Sistema S<sup>55</sup>, constituído pelas empresas Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e o Serviço Social do Comércio, Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

O pensamento do educador EP-09 parece indicar essa proposta considerando a rapidez e a agilidade na mão de obra formada para atender ao mercado e abrigar as

---

<sup>55</sup>Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 08 ago. 2022.

pessoas com as respectivas qualificações preparatórias que atendem as indústrias. Por meio de cursos de curta duração, os educandos e egressos da escolarização no cárcere estariam aptos a atuarem no mercado de trabalho, o que reforça a manutenção da desigualdade social.

O que nos inquieta nesse pensamento é o discurso hegemônico que está agregado ao sucesso do Sistema S. Ramos (2010) nos convida à discussão sobre como trazer o trabalho para a EJA de forma que aconteça na perspectiva do avanço ético-político da modalidade e sem que haja a distorção do trabalho como princípio educativo para o objetivo de produzir forças para o mercado de trabalho. Alguns caminhos se tornam possíveis por meio dos currículos integrados, nos quais os conhecimentos gerais estariam vinculados aos conhecimentos profissionais, por meio da integração entre a educação básica e a educação profissional. Ramos (2010) complementa,

[...] não se pode admitir que a educação profissional seja planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista, antes de tudo, os interesses da produção e, só depois, os interesses dos trabalhadores. Essa abordagem coloca os trabalhadores como objetos da produção e do mercado de trabalho, contrariamente ao compromisso ético-político de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo. Sujeitos esses concretos, que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, no sentido não de se adequarem à realidade dada, mas de compreendê-la, apropriar-se de seus potenciais e transformá-la. Espera-se que um projeto educacional com esses princípios pode estar comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e das injustiças sociais. (RAMOS, 2010, p. 77)

O relato do educador EP-09 abre, em outro momento, a possibilidade de ampliação da discussão sobre a responsabilidade e o compromisso da oferta da educação profissional integrada à EJA. Compreendemos que o Estado deve promover a educação democrática com equidade, o que não nos parece ser o objetivo do setor privado e suas parcerias.

O educador EP-10 traz a proposta de cursos promovidos com o propósito de acesso ao espaço das prisões para que os profissionais que iniciam seus percursos de trabalho nesses locais tenham noção de como é constituído, de quais são as regras que ali existem. Enquanto isso, EP-11 sinaliza a educação não-formal como possibilidade de ampliação de conhecimentos. Essas concepções desvelam questionamos sobre a possibilidade da integração dos momentos de educação não-formal às organizações curriculares para ampliação da formação dos educandos.

Um percurso que se descortina diante desse cenário é a política da EJA de ensino médio integrado à educação profissional, que agrega os conhecimentos da formação básica aos conhecimentos do mundo do trabalho, associando o direito à cidadania e ao trabalho. A Sedu, em parceria com a Sejus, oferta hoje, em uma unidade prisional, o curso técnico em logística<sup>56</sup>, que acontece em três semestres letivos, sendo que cada semestre corresponde a uma etapa da EJA em nível médio.

Composto pela formação geral básica, com carga horária de 1.200 horas, e pela formação técnica, com 880 horas, o curso possui a carga horária total de 2.080 horas. A hora-aula é de 60 minutos. As duas primeiras etapas têm carga horária de 800 horas, enquanto a terceira etapa possui 480 horas. O curso acontece em tempo integral e permite que, no caso de alvará, transferência de unidade prisional ou outromotivo, os estudantes saiam do curso com três certificações: com a 1ª etapa do curso concluída, o estudante recebe o certificado de assistente de suprimentos; concluída a 2ª etapa, a certificação será de assistente de logística e, por fim, concluído todo o curso, o certificado de técnico em logística.

Na sequência das leituras dos relatos, aplicamos o descritor *Paulo Freire* para compreender sob quais outros aspectos o autor era citado nos registros, para além dos conceitos já apresentados.

EP-12 O educador Paulo Freire, nossa referência traz para a Educação em Prisões a possibilidade do sonho e da esperança, que ensinar é ato desafiador por exigir risco, aceitação do novo e rejeição a toda forma de discriminação.

EP-13 Paulo Freire diz que ensinar exige convicção de que a mudança é possível e permite intervir na realidade; que o educador deve considerar as vivências dos educandos; nos ensina que faz parte da docência a busca e a pesquisa; ele nos traz a educação libertadora (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Observamos a presença de Paulo Freire em diversos relatos até aqui identificados. Excertos que trazem a força da pedagogia freiriana, a possibilidade de mudança de

---

<sup>56</sup> De acordo com Portaria nº 279-R, de 06 de dezembro de 2021 que define procedimentos e diretrizes para implementação das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/279-R-Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20de%202022-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022. O documento que abriga a organização curricular do curso Técnico em Logística nas unidades prisionais faz parte das “Matrizes Organizações Curriculares”. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Matrizes\\_Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_Curricular\\_1%C2%AAvers%C3%A3o-2.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Matrizes_Organiza%C3%A7%C3%A3o_Curricular_1%C2%AAvers%C3%A3o-2.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

um cenário opressor pelo viés da educação libertadora, que inclui ao invés de excluir e criar pré-conceitos. Relatos de educadores impulsionados pelo sonho, pela esperança, pela docência que intervém na realidade e pela pesquisa, caminhando para a educação que liberta para além do cárcere.

Na análise do escritor *Educação de Jovens e Adultos*, identificamos e selecionamos dois relatos:

EP-14 Educação de Jovens e Adultos que se desenvolve nas prisões deve observar as particularidades, diferenças, características e contextos; saberes prévios dos estudantes, suas experiências de vida anteriores e aquelas construídas após sua inserção no espaço das prisões.

EP-15 O ambiente escolar do sistema prisional vai muito além do espaço físico, sala de aula, as vezes o espaço educacional não é valorizado. A EJA (Educação de jovens e Adultos) que é desenvolvida em outro espaço que não é de privação e restrição de liberdade não tem os mesmos princípios (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Discutimos anteriormente o Parecer CNE/CEB nº 11/200 que trata da EJA como modalidade educacional e suas três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Os relatos de EP-14 e EP-15 trazem essas funções da EJA para a discussão quando reconhecem a importância de se respeitar os saberes dos educandos e de se pensar a EJA, independentemente dos espaços onde ela acontece, seja na EJA “regular”, na EJA diurna, na Socioeducação, na EJA campo, na EJA em prisões. Freire (1981) convida-nos a pensar sobre o cuidar para que o educando reflita sobre sua realidade e sua relação no mundo e com o mundo.

Pensar a *autonomia* a partir dos relatos EP-16 e EP-17, identificados via descritor, nos mostra a dificuldade de potencialização, pelos educadores no espaço das prisões, de ações pedagógicas, cujo foco seja a autonomia, e o alcance pode ser limitado em função da discriminação e da opressão. “As classes dominantes tentam silenciar as classes dominadas para que essas últimas não se revolucionem, vivendo entre as estruturas da opressão” (FREIRE, 1981, p. 41).

EP-16 Os estudantes do estabelecimento penal, sofrem várias formas de discriminação onde há uma disciplina tão rígida e conseqüentemente a dificuldade de exercer a autonomia.

EP-17 Despertar a autonomia é se libertar de toda opressão (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Sobre a *esperança* no ato de educar, partilhamos os achados nos relatos dos

educadores EP-18, EP-19 e EP-20.

EP-18 O sonho e a esperança se fazem necessários para que os sujeitos que atuam nas unidades prisionais continuem a se questionar sobre a maneira como a educação pode contribuir para modificar a prisão e o encarcerado;

EP-19 Estamos dando um grande passo com essa formação da Sedu, conversando, analisando, refletindo, e buscando juntos, um caminho concreto, para uma educação prisional que os eduque para além das grades psicológicas. Esperança sempre!

EP-20 Vivemos num misto de esperança e incertezas e o caminho a percorrer ainda é muito longo, mas devemos acreditar nas políticas nacionais justas, inclusive para nós, educadores, e que estas preservem os direitos humanistas igualitários (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Podemos nos referir ao ato de esperar? Esperar pode ser um verbo quando se trata da Educação em Prisões? A esperança é trazida pelos três educadores como fator impulsionador para a educação libertadora no cárcere. A esperança nos parece ser o sentimento que nasce ou renasce quando a formação continuada é proposta e dialogada com os educadores, na busca por caminhos que conduzam às especificidades da Educação em Prisões. Apostamos e nos envolvemos nas lutas para que as escolas públicas sejam populares, democráticas, com educadores recebendo remuneração justa, com condições dignas de trabalho, adequadas, com formação consistente, e continuamente vivenciando processos formativos.

Na análise dos relatos sobre o descritor *consciência*, nos deparamos com as angústias dos educadores em relação aos desencontros de perspectivas, o que, segundo eles, limita a atuação docente e, por conseguinte, a aprendizagem dos educandos. Segundo os relatos dos educadores, observa-se que compreendem a importância de seu papel na problematização de situações que levem os educandos à consciência crítica, à ressignificação das condições de opressão, de exploração que vivem.

EP-21 A linha de pensamento freiriana e a minha concepção de educador nem sempre convergem com o Sistema Prisional, pois a estrutura nos impossibilita de colocarmos em prática o que precisamos para alcançar a aprendizagem dos alunos. Foi tirada dessa classe a consciência de sua exploração e de sua alienação.

EP-22 O aluno com privação de liberdade não tem consciência de que ele é escravo da pobreza, do capitalismo exacerbado, das regras impostas para favorecer um grupo de pessoas, das classes sociais dominantes.

EP-23 Acredito que Freire enfatizaria no Sistema Prisional, que a condição do sujeito estar preso é algo transitório, "ele está, não é"; mas ainda longe de sua consciência crítica apesar de saberem que o poder público não dá conta

de resolver os problemas sociais que oprimem os direitos dos presos (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

O relato do educador EP-23 nos remete a questões voltadas à negação dos direitos sociais e distantes de práticas sociais igualitárias. A escola não pode ser espaço de fortalecimento desse cenário, mas de um (re)pensar uma educação que, comprometida, permita ao educando o protagonismo de sua aprendizagem, abominando todas as formas de opressão. Considerando que a Educação em Prisões tem a intersectorialidade marcada pelas bases da educação e da segurança, percebe-se a urgência de ampliação dos debates sobre os direitos das pessoas privadas ou restritas de liberdade para as demais esferas de atuação do poder público como assistência social, saúde e trabalho. A rede é complexa e todos devem estar comprometidos com a liberdade e a justiça social.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que o *diálogo* é premissa na educação freiriana no resgate da dignidade dos sujeitos oprimidos, considerando que a educação é alicerce para a educação que liberta. A marca trazida pelo educador EP-24 indica a necessidade das ações de formação continuada que dialoguem, não só entre os pares, mas na lida com os educandos.

EP-24 No sistema prisional sentimos falta de formações onde possamos estabelecer o diálogo com nossos estudantes e entre nós mesmos, educadores (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Quando aplicamos o descritor *trabalho docente*, deparamo-nos novamente com a perspectiva dialógica e de relações do educador com o educando e suas especificidades.

EP-25 A perspectiva dialógica e relacional a ser construída no trabalho docente é uma das questões que se evidenciou na Educação em Prisões foi reconhecer na ação pedagógica o aluno interno e suas especificidades,

EP-26 Com relação ao papel do professor e ao trabalho docente na Educação em Prisões, os professores têm papel de mediadores de saberes em que as relações, se estabelecem com os alunos e com os agentes penitenciários (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

O descritor *trabalho docente* nos conduziu ao pensamento de mais dois educadores e seus relatos:

EP-27 Quanto ao papel do professor e seu trabalho docente nos espaços de privação e restrição de liberdade, os professores atuam como mediadores de saberes em que as relações, seja com os alunos seja com os agentes

penitenciários, estão sempre presentes.

EP-28 O trabalho docente nas prisões, deve considerar quem são os estudantes em suas totalidades e como chegaram a ser quem são atrelando ao histórico de vida. Não considerar essa realidade, poderia gerar reflexões alienadas e pouco significativas para estudantes. A abordagem freiriana propõe um ensino cuidadoso, humano e libertador (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Sobre os quatro relatos, observa-se que dialogar com os educandos, com os demais educadores e com a própria práxis é premissa para a concepção de trabalho docente que, sob a perspectiva freiriana, é constituída por respeito aos saberes dos educandos, pela exigência que o educador se integre com a pesquisa, pela rigorosidade metódica (Freire, 1996), entre outras premissas.

Nos sentimos instigados a buscar relatos que trouxessem o olhar dos educadores sobre a *Educação em Prisões*. Por esse descritor, buscamos identificar as demandas, os desafios, as identidades e as subjetividades dos educadores que vivenciaram e vivenciam os processos formativos propostos nos espaços do cárcere. Os indícios sobre a concepção de ser educador no espaço das prisões não nos parecem escondidos:

EP-29 Para pensar a Educação em Prisões [...] gosto de primeiramente problematizar. Creio que com isso sinalizo para o caminho da educação como libertadora, não messiânica, não único, não romântica e inalcançável, mas libertadora.

EP-30 Como profissional da Educação em Prisões devemos levar os alunos a conhecerem conteúdos, mas não como verdade plena, pois ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Observamos nos relatos dos educadores EP-29 e EP-30 que existem apontamentos de caminhos por meio das perspectivas de problematização e do aprender em comunhão, não só no espaço do cárcere. É pertinente destacar a concepção dos educadores, considerando significativas as vivências do cotidiano escolar sem a ingenuidade e o romantismo dos currículos que desconsideram as realidades vividas, mas valorizam o ato de problematizar e, dessa forma, propor uma educação libertadora.

Sobre as vivências dos educandos, Nóvoa (1995) nos conduz a uma reflexão que orienta sobre a possibilidade de construção de uma escola menos excludente:

Mesmo sabendo ser impossível uma escola igual para todos, acreditar que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. Assim, pode ser possível construir uma escola menos excludente, que efetivamente busca uma cidadania real e humanitária (NÓVOA, 1995, p. 90).

Os processos de formação docente que tendem a se constituir de momentos em que o discurso teórico caminha ao encontro da prática, em sua maioria, são afetados pela criticidade. Na sala de aula, é nesse momento em que os educandos conseguem assumir a condição de seres sociais e históricos e, com eles, os outros educandos e educadores, assumem suas incompletudes como realidades de vida, pois enquanto há vida, há inacabamento (FREIRE, 1996, p. 22).

O educador EP-29 traz a problematização para a prática da sala de aula, onde os educandos e as leituras de mundo que carregam em suas constituições permeiam caminhos para a educação que liberta. Há que se considerar como prática assertiva e necessária, a relação entre as experiências trazidas pelos educandos e as propostas pedagógicas que os educadores estabelecem nas práticas de sala de aula quando a “leitura do mundo” é precursora da “leitura da palavra” (FREIRE, 1996).

Ainda em relação à preocupação do educador EP-29, sobre a problematização, consideramos a ideia de que, se os educandos tiverem respeitados seus saberes vividos, revelar-se-á o sentido para ampliação na produção dos conhecimentos, e o educador, de forma humilde, assumirá, verdadeiramente, sua posição científica (FREIRE, 1996).

Na sequência de análise dos relatos, aplicamos o descritor *concepção* e trouxemos para esse momento os 3 pensamentos dos educadores EP-30, EP-31 e EP-32.

EP-30 A linha de pensamento de Paulo Freire e a minha concepção de educador nem sempre convergem com o Sistema Prisional, pois sua estrutura nos impossibilita de colocar em prática o que precisamos para alcançar a aprendizagem dos alunos.

EP-31 Freire toma a conceito de cultura, como essencial para introduzir uma concepção de educação que seja capaz de desenvolver a impaciência, a vivacidade, os estados de procura da invenção e da reivindicação.

EP-32 Paulo Freire, pensando no tema escravidão, propõe uma forma de ressignificar o tema, que seria trabalhando a expressão de realidades vividas, no resgate de uma concepção de cultura no sentido marxista como o resultado do fazer do humano na relação com a materialidade e a história,

considerando que o homem vive a sua realidade de vida (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Os registros feitos pelos três educadores sobre as concepções de educação trazem discussões que nos conduzem à concepção freiriana de educação que, por meio da ação – reflexão, possibilita que educadores e educandos sejam capazes de recriar a realidade vivida no espaço físico da prisão, de reconhecer a riqueza de suas culturas, de recriar suas próprias realidades em contextos sociais diversos, na busca constante pelo conhecimento, reconhecendo-se como inacabados.

Paulo Freire (2006, p. 61) afirma que “[...] a educação é uma forma de intervenção”. Intervenções por meio das possibilidades de ressignificação das realidades dos educandos e educadores no espaço das prisões, pelas interlocuções que precisam ser feitas entre educadores e educandos para que sigam juntos na busca pelo conhecimento e sobre o ato de educar nas prisões.

Na busca por alguma resposta acerca das questões trazidas a partir dos relatos anteriores, utilizamos o descritor *educar nas prisões* e nos deparamos com os relatos, EP-33 e EP-34, que indicam a importância do repensar a atuação dos educadores no espaço das prisões:

EP-33 O sonho e a esperança se fazem necessários, indispensáveis para o educar nas prisões [...] é fundamental que os sujeitos que atuam nas unidades prisionais continuem a se questionar sobre a maneira de como a Educação podem contribuir para modificar a prisão e o encarcerado. Significa, ainda num pensar pedagógico descolonializante.

EP-34 O primeiro passo para educar nas prisões, acredito é a conscientização do aluno, [...] ter um aluno questionador e com pensamento crítico é o passo mais importante para que haja a transformação, vou usar essas ideias de Paulo Freire nas minhas aulas (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Vinculando a questão trazida por Onofre (2007) sobre o papel da educação nas prisões, o educador EP-33 traz o sonho e a esperança como forças recriadoras capazes de conduzir os sujeitos a questionarem-se sobre as mudanças possíveis a partir de um pensar descolonializante, e EP-33 acredita na conscientização como caminho para a transformação. Freire (1996) traz sua contribuição para os educadores que, por meio dos relatos, indicam suas concepções sobre o educar nas prisões, ponderando como força motriz a esperança e a conscientização,

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a

esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança (FREIRE, 1996, p. 37)

Sobre a conscientização trazida na discussão do educador EP-34, e a perspectiva da educação freiriana, a consciência crítica é despertada, não como mágica, mas de forma processual, por meio de processos dialéticos, na práxis do educar nas prisões.

Destacando a dialética como caminho para o trabalho com os estudantes, buscamos nos relatos a *dialética* como mais um importante descritor para esse estudo. Identificamos o educador EP-35, que atua com o componente curricular de Língua Portuguesa, e que destaca a formação de opinião e ressignificação de saberes a partir dos temas trabalhados na sala de aula. EP-35 indica que esses temas devem ser amplos, abrangentes.

EP-35 Na disciplina de Língua Portuguesa também procuro trabalhar de forma dialética, oferecendo aos alunos pontos de vista diferentes para que eles formem suas opiniões e externem suas próprias ressignificações a respeito dos temas tratados em sala de aula (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Buscando a continuidade do pensamento sobre a dialética e os saberes dos educandos para darmos força à ação educativa desenvolvida por EP-35, coadunamos com Freire (1996) quando nos diz que,

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p. 16).

Freire (1996) se manifesta sobre a criticidade como sendo um processo resultante da prática educativo-progressista. Considera valorosa a sensibilidade, a afetividade e afirma que nenhuma formação docente pode desconsiderar o trilhar da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. O cuidado com a sensibilidade e com a afetividade sem ingenuidade é pontuado pelo educador EP-36, identificado pelo descritor *pensamento crítico*.

EP-36 Ao estudar textos que levam ao pensamento crítico, à uma reflexão sobre o modelo educacional em nossas escolas e ao modelo educacional nas

unidades prisionais, não tenho como deixar de relacionar a vida de pobreza, desigualdade e miséria do público para o qual nos dispomos a ensinar.

EP-37 Quando o professor trabalha o pensamento crítico, a memória de sofrimento e dor da classe pobre, negra, excluída, dentro ou fora das unidades prisionais, poderá ser tratado de subversivo, no sentido que subverte o direito do aluno de aprender o conteúdo pragmático exigido pela grade curricular (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Os relatos de EP-36 e EP-37 trazem o cenário de modelos educacionais e dos conteúdos pragmáticos determinados, muitas vezes distantes das realidades dos educandos, que também são sugeridos como ponto de análise por Freire (1996) nas indagações sobre os motivos que levam a não discussão das questões políticas e ideológicas, dos descasos com as periferias das cidades. EP-36 e EP-37 seguem seus relatos apresentando a discussão sobre a realidade dos educandos que estão nas unidades prisionais e os processos de escolarização que ocorrem nesses locais. EP-36 relata que o educador corre o risco do julgamento da práxis, em virtude da intervenção nos currículos cristalizados e distantes das realidades dos educandos.

As ausências de políticas públicas comprometem as singularidades que compõem a pluralidade dos educandos e os anseios dos educadores que visam ressignificar as práticas pedagógicas, considerando as limitações de acesso a materiais didáticos. Comprometem os processos educativos que podem contribuir para a criticidade e a autonomia. Pelo descritor *realidade*, EP-38, EP-39 e EP-40 nos conduzem a caminhos que auxiliam na compreensão de algumas dessas questões:

EP-38 Sempre digo: quer se confrontar com as desigualdades sociais, de uma maneira clara, totalmente desnuda, sem que haja desculpas? Trabalhe no sistema prisional! Mas para isso, prepare seu psicológico, pois é comum o professor assumir a aula em um dia, e deixar no outro, tamanho choque de realidades.

EP-39 Atuando como pedagoga, após seis anos, me confronto com realidades, histórias, que me desmontam, e que me revelam a crueldade de uma sociedade que não tem apenas um submundo, e sim vários submundos.

EP-40 Paulo Freire diz que "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e assim nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela" (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

O espaço do cárcere é terreno fértil para as discussões trazidas por Paulo Freire sobre a descolonialidade da educação, sobre as condições subalternas a que as pessoas privadas de liberdade são submetidas. Nesse contexto está o educador que vivencia

processos de opressão e que busca caminhos para seguir, superando essa realidade. Entrelaçados pelo ato de educar em comunhão, estão educadores e educandos e suas especificidades (FREIRE, 1987). Seguindo a ideia das especificidades, nessa condução de pensamento, pelo descritor *identidade*, nos deparamos os seguintes relatos:

EP-41 Nesse espaço, na ação pedagógica, está o aluno interno, sua identidade e suas especificidades, insucesso escolar, baixa autoestima, suas experiências de vida, sujeitos marcados pelo preconceito, pelos rótulos de 'bandidos', 'vagabundos', 'marginais', mas que na sala de aula precisam ser reconhecidos como sujeitos em busca de construção de identidade e de saberes.

EP-42- Pensando na disciplina de História é preciso trazer para o contexto da Educação Prisional a criticidade que se desenvolverá à medida que os fatos ocorridos no passado forem sendo apresentados, justificando as consequências no mundo de hoje.

EP-43 Em minhas disciplinas os alunos são levados a refletirem quanto a sua identidade cultural e valorizar a si e o outro através da conscientização de que o preconceito precisa ser eliminado a partir da construção de uma nova leitura e visão de mundo (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b).

Freire (1987) nos leva a outra importante questão quando enfatiza que a educação libertadora é aquela que verdadeiramente livra os educandos da opressão. Considerando os relatos dos educadores EP-41, EP-42 e EP-43, compreendemos que, de acordo com a pedagogia freiriana, o não reconhecimento da identidade do educando e de suas histórias conduz os sujeitos envolvidos no ato de educar a uma educação bancária, que não promove a criticidade, que não problematiza, e que compromete a existência de educar para a liberdade, pois nesse contexto não há amorosidade nem boniteza (FREIRE, 1996).

Os documentos curriculares, muitas vezes distantes das realidades dos educandos, construídos sem o processo de escuta, sem discussão, acabam por se tornarem documentos que cultivam a ingenuidade dos educandos, regando-os com a prática da dominação (FREIRE, 1987).

Nessa esteira do pensamento freiriano, o educador é convidado a compreender e colocar em prática a concepção de que a consciência do educando, e de si mesmo, não é fruto de um movimento mecanicista, mas processual, reflexivo, crítico, problematizador, amoroso, esperançoso, e nunca resultado de acúmulo de conteúdos desconexos da identidade dos sujeitos constituintes do ato de educar, estejam eles

dentro do espaço da sala de aula, ou fora dele, como no caso dos demais profissionais que atuam na Educação em Prisões.

Os relatos dos educadores nos trouxeram o princípio da singularidade dos sujeitos frente à diversidade, de seres históricos, inacabados; e os educadores como aqueles que, conscientes de seu papel no ato de educar, são permeados pelo compromisso, pelo respeito aos saberes do educando. Os educadores consideram a dialética como princípio entre as relações educador-educando, ação-reflexão, teoria-prática, e dessa forma, promovem a educação que liberta dentro e fora das grades que promovem silêncios.

## **7 O QUE DIZER SOBRE UM TEMPO DE ESCRITA QUE NÃO REPRESENTA O FIM?**

Chegando a esse momento da escrita, nos colocamos a pensar sobre a possibilidade dos entrelaçamentos que nos motivaram no percurso da pesquisa, sobre a ousadia de pensarmos na maneira como acontecem os momentos e processos formativos que constituem os educadores das/nas prisões que atuam nas salas de aula. Encontramos entrelaçamentos nas experiências formativas propostas aos educadores que atuam nas prisões, por meio das identidades e subjetividades dos educadores, seus campos de atuação e em suas angústias. Os desafios que esses educadores enfrentam foram elencados e discutidos durante os momentos formativos.

Escrever é traduzir em palavras o que se sente, de forma que o outro leia esse sentimento, ainda que as expressões faciais não estejam presentes para facilitar a compreensão. É possível que todos os processos vividos, desde o início do mestrado, tenham nos impedido de sermos transparentes na medida em que desejávamos. Um turbilhão de ideias sempre acompanhado da despretensão de afirmar definitivamente alguma ideia, mas com a intenção evidente de encontrar novos caminhos pelas trilhas dos processos ininterruptos de aprender e aprender com o coletivo.

Dessa forma, com a riqueza da pedagogia freiriana, com as falas e com os silêncios dos educadores que atuam nas prisões, com a escola que resiste e insiste em existir naquele espaço, com as incertezas e desconfianças que a própria pesquisadora tinha de si sobre a escrita acadêmica no processo da pesquisa, algumas grades foram sendo lentamente e duramente rompidas.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? (FREIRE, 1987, p. 20).

Freire (1987) trouxe-nos a certeza da liberdade como possibilidade de ser conquistada durante todo o processo desse estudo.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (FREIRE, 1987, p. 22).

Se a busca pela liberdade deve ser permanente nos processos de constituição

humana, cabe-nos a sensibilidade de ver nos outros sujeitos, as complexidades de suas relações consigo mesmo e com o trabalho.

Propor *uma conversa esperançosa sobre a educação no cárcere* permitiu que ampliássemos as lentes sobre os desafios e as possibilidades da Educação em Prisões; reconhecêssemos identidades e concepções que constituíram partilhas nos diálogos entre os educadores; vivenciássemos encontros e desencontros nos processos formativos necessários para a educação no cárcere e os que são propostos aos educadores. É preciso avançar nas discussões e, como sujeito de vivências, como parte dos educadores, não nos sentimos desejosos do empoderamento das questões, mas da busca permanente por respostas que geram outras perguntas.

Não pretendemos imprimir a ideia de que a escola no espaço das prisões é um local que não deve ser acessado. Na discussão sobre educar para a libertação no tempo e no espaço do cárcere: reflexões sobre a arquitetura da educação em prisões, apresentamos a cela, cujo espaço de tensão e de vivências é onde estão os educandos que, em sua maioria, tiveram negado o direito à educação, sujeitos despossuídos que têm cor, raça e classe social definidas. Trouxemos para o texto o educar para a libertação no tempo e no espaço do cárcere: apontamentos normativos educacionais que indicam as normativas que asseguram, ou que deveriam assegurar, a escolarização no cárcere.

Isso posto, começamos a dialogar com os dados do questionário semiestruturado (ESPÍRITO SANTO, 2021), e com os relatos (ESPÍRITO SANTO, 2021a; 2021b) das salas do *Google*. Convém refletirmos sobre os incômodos apresentados pelos educadores que traduziram suas concepções sobre a formação permanente durante o processo de formação continuada. Eles nos ofereceram indícios e nos mostraram estranhamentos que indicam a urgência de aprofundamento da reflexão sobre os modelos de formação continuada propostos para a Educação em Prisões.

A formação integrada e convergente, no âmbito da intencionalidade político-pedagógica, discutiu processos formativos intersetoriais capazes de fortalecer as dimensões propostas pelas funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, exercidas pela EJA, contribuindo para a formação permanente tanto de educadores quanto de educandos. Processos capazes de entrelaçar saberes e romper com as

camadas sobrepostas de visões distorcidas sobre as pessoas privadas de liberdade, sobre os educadores, sobre os profissionais que cuidam do trânsito das pessoas que se deslocam da cela à sala de aula, de forma que todos sejam comprometidos com a conquista da autonomia pelas pessoas privadas de liberdade.

Considerando o objetivo geral dessa pesquisa de analisar as concepções atribuídas aos processos de formação docente pelos educadores que atuam Educação em Prisões no Espírito Santo e, a seguir, buscar identificar os elementos constitutivos da identidade e da condição docente desses educadores e analisar as relações entre as ações de formação continuada propostas e os desafios vivenciados pelos docentes nas práticas educacionais nos processos de escolarização no espaço das prisões, encontramos um cenário de ausências de implementação das políticas públicas de formação em prol de uma educação que liberta. Identificamos nos relatos que a segurança predomina no espaço da escolarização em prisões e, como imaginávamos, fomos entrelaçados por outras questões que nos inquietaram sobre os modelos de formação possíveis e necessários à Educação em Prisões.

Talvez seja ousadia intersetorializar as experiências formativas na Educação em Prisões, dialogando com outros saberes que, por vezes, estão externos ao campo pedagógico e das licenciaturas. Emerge dessa ideia, a possibilidade de busca sobre a existência de outras ocorrências formativas no Brasil que seguem, na Educação em Prisões, o modelo integrado que foi referência nesse estudo, considerando que a convergência de saberes, pelo viés da intersetorialidade da formação, apontou caminhos para o avanço na formação continuada no espaço das prisões, ainda que essa convergência não dê conta da inclusão em sua totalidade.

Considerando os limites e as possibilidades de cada profissional que atua na Educação em Prisões, e que vive a complexidade daquele lugar e das demais relações ali estabelecidas, emerge e permanece o desafio de entender se, por meio da formação continuada integrada, numa concepção ampliada de formação permanente pelos profissionais envolvidos, o movimento de inclusão é possível, e como ele é possível.

Com os registros do questionário (ESPÍRITO SANTO, 2021), conseguimos informações sobre as identidades dos educadores e com os relatos (ESPÍRITO

SANTO, 2021a; 2021b) que descreveram suas concepções, identificamos as demandas de formação continuada e as relações com os desafios vivenciados pelos docentes que, por vezes, limitam as práticas educacionais. Compreendemos ainda, por meio dos registros sob a forma de relatos, a experiência formativa envolvendo o Nevi/Ufes como avanço para a Educação em Prisões, considerando a ausência de propostas formativas pela Sedu/ES em tempos anteriores ao momento formativo descrito neste estudo.

Ao descrevermos a experiência formativa do Nevi/Ufes, em parceria com Sedu e Sejus, proposta e desenvolvida junto com os educadores, mapeamos elementos que, no decorrer do cotejamento dos dados, podem indicar caminhos para a análise e a formulação de propostas de formação continuada em diálogo com os educadores e, nesse trilhar, para a formulação de políticas de formação continuada com foco na Educação em Prisões.

Os dados que serviram de base para essa pesquisa traduziram as concepções dos educadores diante dos desafios de educar no cárcere, a partir das vivências e das provocações da formação. Observamos que a formação continuada realizada no tempo da atuação docente foi possível em virtude da pandemia pelo Sars-Cov-2, e que, dentro de um padrão de “normalidade” – sem os impactos da pandemia –, a formação em serviço é uma fragilidade, em virtude da própria dinâmica da escolarização.

Ressaltamos ainda que não surgiram discussões sobre as organizações curriculares da EJA em Prisões e sobre as possibilidades de planejamento coletivo ou por área de conhecimento, logo, podemos inferir que, naquele momento da formação, o planejamento coletivo não foi tema que impactou a reflexão, ainda que produza efeitos sobre a prática educativa. Nesse cenário, há um campo fértil para discussões sobre os tempos e as condições necessárias a que os educadores têm direito, no que se refere à formação em serviço, e sobre a operacionalização desse tempo e dessas condições.

Do mesmo modo, foi possível identificar, em vários momentos do cotejamento dos dados, a referência do movimento dialógico entre educadores e educandos, proposto por Paulo Freire, e o respeito aos saberes dos educandos. Os educadores marcaram

também a importância da rejeição a toda forma de discriminação, considerando que os educandos já vivem essa angústia.

Os educadores nos indicam que a problematização e o aprender em comunhão são passos para a educação libertadora, que supera os currículos engessados que desconsideram as realidades dos educandos. Pela problematização, educandos e educadores alcançam a perspectiva da formação da consciência crítica.

Nessa esteira, os educadores destacaram a necessidade de assumirem, verdadeiramente, sua posição política e científica e, juntos, lutarem pela descolonialidade da educação. Entretanto, sinalizaram para a distância entre as discussões ocorridas na formação, que foi iniciada por reflexões a partir do livro de Paulo Freire (1996) - Pedagogia da Autonomia, e a prática na Educação em Prisões, o que implica na efetivação da busca pela autonomia na prática profissional. Percebemos que frustrações são mais fortes na prática docente que possibilidades de avanço, mas que existe a esperança.

A formação proposta pela Sedu, em parceria com o Nevi/Ufes, visou contribuir para a qualificação dos discursos e práticas dos educadores, por meio de subsídios teóricos para a implementação de políticas públicas na Educação em Prisões. Políticas públicas acerca dos currículos, dos materiais didáticos, da formação continuada em que haja a relação e a conciliação entre trabalho e formação, na associação entre os fatores espaço-tempo, e no fortalecimento do protagonismo de educadores e educandos.

Percebemos ainda, pelos dados apresentados no questionário semiestruturado, que até o momento da formação proposta e aqui discutida, os educadores buscavam momentos formativos externos à Sedu e Sejus, por sentirem necessidade de procurar novos conhecimentos que apoiassem a prática docente. Porém, notamos a busca pela formação continuada também pelo viés do espaço de trabalho, no que diz respeito aos processos seletivos que pontuam certificações e classificam educadores numa listagem ordinal para contratação em regime de designação temporária, realidade da maioria dos educadores que atuam na Educação em Prisões, apresentada nesta pesquisa.

Reiteramos que o Estado deve ouvir os educadores e educandos das escolas

públicas, discutir e propor ações sistêmicas e de continuidade, de forma a fortalecer políticas públicas que não sejam descontinuadas a cada gestão, ou seja, que as políticas de Governo não sejam maiores que as políticas de Estado.

Os dados que serviram de base para esse estudo indicam à Sejus e à Sedu que pensem as próximas propostas formativas partindo das escutas, dos relatos e das identidades dos educadores. Diante dos olhares e leituras feitos a partir dos dados coletados, confirma-se nossa hipótese da complexidade do educar para a liberdade nas prisões e de que os processos de formação continuada são caminhos possíveis e necessários para a conquista da autonomia dos educadores e dos educandos. As políticas intersetoriais devem marcar a formação continuada como meta de ação, respeitando as identidades e os campos de atuação de cada grupo dos profissionais envolvidos no processo de escuta coletiva.

Destacamos a importância das presenças da Ufes e da UFSCar nos processos formativos na Educação em Prisões, juntamente com CNJ, Sedu e Sejus, por se tratar de uma forma de oferta da EJA que tem a intersetorialidade como mola de execução e abrange temas muitas vezes externos às discussões da educação básica, como as questões da segurança e dos princípios da LEP.

Essa integração entre os setores na Educação em Prisões amplia a relevância da pesquisa acadêmica sobre o tema da formação continuada como processo constituinte da formação permanente dos educadores que atuam nos espaços de privação e restrição de liberdade. Contribuí, ainda, para a sistematização de novas propostas e políticas de formação continuada de educadores em prisões do/noEspírito Santo e do/no Brasil.

Engendrar-me pelo campo da Educação em Prisões me permitiu romper grades, muros e paradigmas de minha existência e de meus conceitos sobre a formação continuada e permanente, seja na vida, seja na docência. As rupturas e (re)significações contribuirão para minha vida profissional docente e para meu trabalho na Sedu. Certamente minha prática será impactada e cada ação que me cabe como técnica pedagógica da Educação em Prisões será vista como espaço de escuta sensível e de proposição dialógica com os demais educadores e educandos.

Nas linhas que finalizam a escrita desse texto, fica a certeza de que a discussão

trazida e aqui registrada permite aprofundamentos; que outras lentes possam tecer outros tantos comentários e conclusões; que uma palavra não comentada possa gerar um tema de discussão em outro momento formativo. Temos ciência que confirmações empíricas podem ser demonstradas por meio de pesquisas que sinalizem ações promovidas nos espaços de atuação dos educadores que participaram dos momentos formativos e que dão vida, junto com os educandos, a esta pesquisa.

Destacamos que, certos do inacabamento (FREIRE, 1996), a proposta do Nepe, grupo de pesquisa a que está vinculada esta pesquisa, de inventariar processos formativos e registrá-los no repositório não se esgota. Ao PPGE, em especial à linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, fica a proposta de ampliação desta pesquisa para que outros desdobramentos temáticos sejam compreendidos, e que a análise dos cursos de formação de professores discuta o tema da formação continuada docente na Educação em Prisões que, apesar de ser um campo ainda pouco explorado e visitado, tem avançado no campo acadêmico. Compreendemos a importância deste estudo como fonte de reflexões e proposições de políticas públicas para a EJA em prisões e seguimos na busca pela ruptura das grades que aprisionam nossa práxis como educadores.

Após esse tempo de escrita, que não termina por aqui, com as palavras que nem sempre traduzem nossa intenção na escrita e, por vezes, omitidas ou não muito adequadas pela incompletude que nos constitui, deixamos como registro uma releitura do pensamento de Simone de Beauvoir, que nos diz que *para os outros apenas crio pontos de partida*.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade** [online], v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>. Acesso em 25 ago. 2021.
- AMORIM-SILVA, K. O. **Educar em prisões**: um estudo na perspectiva das representações sociais. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11320>. Acesso em: 08 set. 2021.
- AMORIM-SILVA, K. O.; ANTUNES-ROCHA, M. I. O Trabalho Docente em Prisões: considerações acerca da formação. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 1, p. 203-217, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9650>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/h7PxbDjyRGDzDhMQrWQKSty/?lang=pt#>. Acesso em: 21 mar. 2013.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2017.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J.; **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In.: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 dez. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192). Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o plano estratégico de educação no âmbito do sistema prisional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm). Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da república. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, página 1 (publicação original). Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da república. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 15/8/2018, Página 1 (Republicação). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13709-14-agosto-2018-787077-norma-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União** - Seção 1e - 9/6/2000, Página 15. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 4, de 07 de maio de 2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category\\_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base** - Ministério da Educação: Brasília, DF: s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de**

2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_1407\\_14122010.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf). Acesso em: 4 fev. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Fórum Nacional da Educação. Conferência Nacional de Educação. **Documento Base: Relatório Final**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [Http://Fne.Mec.Gov.Br/Images/Documento\\_Base-Relatorio\\_Final\\_Da\\_Conae\\_2018.Pdf](Http://Fne.Mec.Gov.Br/Images/Documento_Base-Relatorio_Final_Da_Conae_2018.Pdf). Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf/view>. Acesso em: 24 nov. 2021.

DE MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. 2012. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/Peep-es.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 10.382, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE/ES período 2015/2025. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=32833#>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 4.502, de 19 de setembro de 2019. Altera a estrutura organizacional e transforma cargos de provimento em comissão e funções gratificadas na Secretaria de Estado da Educação - SEDU, sem elevação da despesa fixada. **Diário Oficial do Estado**. Edição n. 25072, p. 1. Publicado em 20/09/2019. Disponível em: [https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/diario\\_oficial](https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/diario_oficial). Acesso em: 05 fev. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Educação em Prisões: diagnóstico profissional**. Vitória, ES, 2021. (Arquivos Internos). Acesso em: 06 set. 2021.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES** (online), turma I, Vitória, ES, 2021a. (Arquivos Internos). Acesso em: 06 set. 2021.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES** (online), turma II, Vitória, ES, 2021b. (Arquivos Internos). Acesso em: 06 set. 2021.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/8rGTrz3HTMFpBjKGkQgKQbG/?format=pdf&lang=pt#:~:t ext=Nessa%20perspectiva%20dial%C3%A9tica%2C%20simplesmente%20n%C3%A3o,identidade%20imagi%2D%20n%C3%A1ria%20entre%20ambas>. Acesso em: 06 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, D. S. R. B. **Educação em Prisões: a formação docente**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia: Licenciatura. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206670>. Acesso em: 21 mar. 2021.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2021.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**. Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4800/pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

GADOTTI, M.; ABRÃO, P. (org.). **Paulo Freire**. Anistiado político brasileiro. São

Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/bitstream/handle/7891/3628/FPF\\_PTPF\\_12\\_096.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://acervo.paulofreire.org:8080/bitstream/handle/7891/3628/FPF_PTPF_12_096.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 24 ago. 2021.

GALLISA, Cristine. Pesquisas apontam educação como 'escudo' contra criminalidade. **RBS TV**, G1, publicado em 07/08/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/pesquisas-apontam-educacao-como-escudo-contra-criminalidade.ghtml>. Acesso em: 04 fev. 2022.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago., 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 31 mar. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf) Disponível em:

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em:

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1961.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714/2452>. Acesso em: 12 nov. 2021.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.

JOSÉ, G. O. M.; TORRES, E. N. S. Docência no sistema penitenciário: o que as narrativas de professores revelam sobre a educação de adultos privados de liberdade. **Rev. Reflex.**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 56-76, maio 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-99492019000200056&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492019000200056&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 fev. 2022.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.

JULIÃO, E. F. O impacto da educação e do trabalho como programas de (re)inserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 529-596, 2010.

LAFFIN, M. H. L. F.; NAKAYAMA, A. R. O trabalho de professores/as em um Espaço de privação de liberdade. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RKH5yPBvcVjLwjRf4mj4VBM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: Acesso em: 12 nov. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MADERS, S.; BARCELOS, V. Educação de jovens e adultos em privação de liberdade: escutando vozes silenciadas. **Rev. Reflex.**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 112-129, maio 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-99492019000200112&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492019000200112&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 fev. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MODELO panóptico prega o poder por meio da vigilância total do homem. **Globo Ciência**, [S.l.], 10/03/2012. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2012/03/modelo-panoptico-prega-o-poder-por-meio-da-vigilancia-total-do-homem.html>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MORAES, L.F.S. Necessidades formativas de professores que atuam nos espaços de privação de liberdade em Cuiabá e Várzea Grande-MT. Tese de doutorado. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGmvBrxpHbQHLXLtIXIjXkDFhxK?projector=1&messagePartId=0.2>. Acesso em: 13 mar. 2022.

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

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora: Porto, 1992.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Educar. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 25 set. 2017

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017. p. 1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 mar. 2022.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de Professor**, v. 9, n. 1, 18 fev. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68490102.pdf>. Acesso em: 03

fev. 2022.

RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, jan.-abr., 2010, p. 65-85 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227076006.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RANKINGS. In: DICIO, Dicionário Online de Português. **7Graus**, Porto, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rankings/>. Acesso em: 03 fev. 2022.

ROSEMBERG, C. O riso a cavalo e o galope do sonho. **Outras palavras**, publicado em 24 jul. 2014. Disponível em: <https://outraspalavras.net/poeticas/o-riso-a-cavalo-e-o-galope-do-sonho/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

OLIVEIRA, E. C. **Os Processos de Formação na Educação de Jovens e Adultos: a "panha" dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES**. 2005. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, Rio de Janeiro, 2005.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Paulo: Edufscar, 2007. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178646/mod\\_resource/content/1/14.%20A%20educa%C3%A7ao%20escolar%20entre%20as%20grades.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178646/mod_resource/content/1/14.%20A%20educa%C3%A7ao%20escolar%20entre%20as%20grades.pdf). Acesso em: 03 fev. 2022.

ONOFRE, E. M. C. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, v. 7, n. 14, p. 271-297, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051604008.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

ONOFRE, E. M. C. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de educadores. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169-181, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9285/6667>. Acesso em: 01 jan. 2022.

ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3sNgrtVpNzqQHLnmZmT5QVR/?lang=pt>. Acesso em 03 mar. 2022

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. Apresentação: Educação em Prisões. Seção Temática: Educação em Prisões. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/76f5PvkNS9GZYtcRmSkdXdF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2022.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 [III] A. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PEREIRA, A. A Educação em Prisões e a formação dos profissionais do sistema prisional: uma análise a partir dos Planos Estaduais de Educação em Prisões. **Contemporâneos**, [S.l.], n. 17, nov./maio 2018. Disponível em: <https://revistacontemporaneos.com.br/a-educacao-em-prisoas-e-a-formacao-dos-profissionais-do-sistema-prisional-uma-analise-a-partir-dos-planos-estaduais-de-educacao-em-prisoas/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 382 f. Tese (Doutorado). – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História. Niterói, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22302/tese-2009\\_pereira\\_joao\\_marcio\\_mendes-s.pdf?sequence=1&isallowed=y](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22302/tese-2009_pereira_joao_marcio_mendes-s.pdf?sequence=1&isallowed=y). Acesso em: 09 dez. 2021.

POPE, C.; MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. **British Medical Journal**, [S.l.], n. 311, 1995.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SILVA, D. N. Golpe Militar de 1964. [S.l.], **História do mundo** [online], s.d. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/golpe-de-64.htm>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. Educação em prisões: apontamentos para um projeto político pedagógico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092012000200026&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200026&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 25 ago. 2021.

SOUSA JUNIOR, J. **Marx e crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.

SOUSA, A. R. **Sociedade, gestão penal e tratamento ao preso – uma pedagogia de despossuição**. - 27ª Reunião Anual da Anped, **GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos**, Caxambu, n. 03, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t033.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: <https://territoriosinsurgentes.com/wp->

[content/uploads/2021/03/Danilo\\_R\\_Streck\\_Dicionario\\_Paulo\\_Freirez-lib.org\\_epub.pdf](content/uploads/2021/03/Danilo_R_Streck_Dicionario_Paulo_Freirez-lib.org_epub.pdf). Acesso em: 25 ago. 2021.

UNESCO. A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos/Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. In: **Educação de jovens e adultos: memória contemporânea**, 1996-2004. Brasília: Unesco, MEC, 2004. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume1\\_eja\\_uma\\_memoria\\_contemporanea\\_1996\\_2004.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf). Acesso em: 04 fev. 2022.

UNESCO. **Educação para Todos: compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacao-paratodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao-paratodosocompromissodedakar.pdf). Acesso em: 04 fev. 2022.

UNESCO. Confintea VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: Unesco, MEC, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acesso em: 04 fev. 2022.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino**: 1994-2000. 2005. 345 f. Tese (Doutorado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85EPZ5>. Acesso em: 10 fev. 2022.

VIEIRA, E. L. G. **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.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Unesco. Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 maio 2021.

**ANEXO 1****ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO: EDUCAÇÃO EM PRISÕES:  
DIAGNÓSTICO PROFISSIONAL****Educação em Prisões - Diagnóstico Profissional**

Prezados e Prezadas  
Professores(as), Pedagogos(as), Diretores(as),

Iniciamos uma etapa importante para a Educação em Prisões.  
O presente formulário tem como objetivo obter informações para melhor compreensão do diagnóstico dos profissionais que atuam nos espaços de privação de liberdade, bem como seus interesses e perspectivas para nossas formações, de forma a aprimorar a experiência da educação nesses ambientes, tanto para o(a) professor(a) quanto para os estudantes.

Para isso, contamos com a sua colaboração em responder as questões que aqui estão. Suas respostas serão fundamentais pra subsidiar as nossas próximas ações.

Contamos com sua participação!

1. Função na Educação em Prisões:

- Diretor/Diretora da SEDU
- Pedagogo/Pedagoga da SEDU
- Professor/Professora da SEDU
- Técnico/Técnica da SEDU Central
- Supervisor/Supervisora da SRE
- Professor/Professora da Secretaria de Ciência e Tecnologia
- Técnico/Técnica da SEJUS - Subgerência de Educação em Prisões
- Outra

2. SRE na qual sua escola está inserida:

3.[SRE] Barra de São Francisco

- EEEFM GOVERNADOR LINDENBERG

4.[SRE] Cachoeiro de Itapemirim

- EEEFM PROFESSORA INAH WERNECK
- EEEFM DOMINGOS JOSE MARTINS

5.[SRE] Carapina

- EEEFM PROFESSORA ADEVALNI AZEVEDO

6.[SRE] Cariacica

- EEEFM NELSON MANDELA

7.[SRE] Colatina

- EEEFM LIONS CLUB

- EEEFM SÃO DOMINGOS  
8.[SRE] Linhares
- EEEFM ERMENTINA LEAL  
 EEEFM PROFESSOR MANOEL ABREU  
9.[SRE] São Mateus
- EEEFM CECILIANO ABEL DE ALMEIDA  
10.[SRE] Vila Velha
- EEEFM CORA CORALINA  
11. Nome completo (sem abreviações)
12. CPF
13. Sexo
- Feminino  
 Masculino
14. Idade
- 20 a 25 anos  
 26 a 30 anos  
 31 a 35 anos  
 36 a 40 anos  
 41 a 45 anos  
 acima de 45 anos
15. Município que mora:  
Selecionar sua resposta
16. Como você classificaria sua cor ou raça (segundo as categorias usadas pelo IBGE)?
- Branca  
 Parda  
 Preta  
 Amarela  
 Indígena  
 Prefiro não declarar
17. Estado Civil:
- Solteiro(a)  
 Casado(a)  
 Separado(a)  
 Divorciado(a)  
 Viúvo(a)

- Vivo com companheiro(a)
18. Vínculo de trabalho na Educação em Prisões atualmente:
- Efetivo
- Designação Temporária
- Carga horária especial (CHE)
19. Tempo de trabalho na Educação em Prisões:
- Até 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos
20. Tempo de trabalho na Educação:
- 0 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 19 anos
- 20 anos ou mais
21. Trabalha em mais de uma rede de ensino?
- Sim
- Não
- Não se aplica [diretores(as), pedagogos(as), supervisores(as) e técnicos(as)]
22. Turno de trabalho (geral):  
(marque mais de um, se necessário)
- Matutino
- Vespertino
- Noturno
23. Etapa:
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Fundamental e Ensino Médio
- Não se aplica [diretores(as), pedagogos(as), supervisores(as) e técnicos(as)]
24. [Ensino Fundamental] Área de conhecimento que leciona:
- Ciências da Natureza e suas tecnologias
- Ciências Humanas e suas tecnologias
- Linguagens e suas tecnologias
- Matemática e suas tecnologias
- Outra(s)

25.[Ensino Fundamental] Componente curricular que leciona:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciências
- Artes
- Inglês
- Educação Física
- Ensino Religioso

26.[Ensino Médio] Área de conhecimento que leciona:

- Ciências da Natureza e suas tecnologias
- Ciências Humanas e suas tecnologias
- Linguagens e suas tecnologias
- Matemática e suas tecnologias
- Outra(s)
- Não se aplica

27.[Ensino Médio] Componente curricular que leciona:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Química
- Física
- Artes
- Educação Física
- Inglês
- Não se aplica

28.Nível de escolaridade:

- Superior Completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Pós-doutorado

29. Habilitação para docência:

Complementação Pedagógica

Licenciatura

Normal superior

30. Em qual instituição?

31. Atividades formativas realizadas em 2019:

Conferência

Congresso

Curso

Oficina

Pós-graduação Lato Sensu

Pós-graduação Stricto Sensu

Seminário

32. Já realizou Curso e/ou Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos?

Sim

Não

33. Em qual instituição?

34. Já realizou Curso e/ou Formação Continuada para atuar em ambientes de privação de liberdade?

Sim

Não

35. Em qual instituição?

36. Realizou Formação Continuada nos últimos 4 anos?

Sim

Não

37. Em qual área?

Educação em Prisões

Direitos Humanos

Educação de Jovens e Adultos

Racismo

- Segurança Pública
- Relações de gênero
- 

38. Qual temática você tem interesse em realizar uma Formação Continuada?  
[marque até 5 (cinco) opções]

- Direitos Humanos
- Tráfico de drogas
- Alienação e pensamento crítico
- Relações étnico-raciais e encarceramento
- Educação e Gênero
- Encarceramento em massa
- Violências
- Legislações no campo do Sistema Prisional e Educação em prisões
- Segurança Pública
- Educação formal e não formal no cárcere
- Dignidade humana e mulheres encarceradas

39. A educação e o trabalho são condições para a ressocialização. O que você sugere como perspectivas para a integração dessas duas categorias no sistema prisional?

- EJA integrada à Educação Profissional.
- Princípios da Economia Solidária no currículo.
- Parceria com empresas do "Selo Social" visando a inserção no mundo do trabalho.
- Parceria com a Aderes visando linha de créditos e orientações para microempreendedores.
- Inserção da disciplina "Formação Geral para o Mundo do Trabalho".

40. Adotaremos uma perspectiva crítica na abordagem do conteúdo. O que acha?

- Acho importante, é preciso promover a criticidade
- Não acho legal
- Não sei responder
- Prefiro não responder

41. Neste espaço, você poderá registrar:

- Quais são suas expectativas para as propostas de Formação Continuada;
  - Quais questões mais te chamam atenção como educador e educadora da Educação em Prisões;
- ou caso queira, algum outro comentário.

## ANEXO 2

## GOOGLE SALA DE AULA - TURMA I

The screenshot shows the Google Classroom interface for 'Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES - Turma I'. The page title is 'Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES - Turma I' with the subtitle 'Profissionais que atuam no turno matutino'. The navigation tabs are 'Mural', 'Atividades', 'Pessoas', and 'Notas'. The main content area features a dark blue header with the course title and subtitle, a 'Personalizar' button, and a 'Código da turma' (eu6wn3d). Below this, there is a section for 'Próximas atividades' (None for the next week) and a post from a user saying 'Boa Noite! Gostaria de informações sobre nosso curso e o Certificado?'. A comment input field is at the bottom.

## GOOGLE SALA DE AULA - TURMA II

The screenshot shows the Google Classroom interface for 'Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES - Turma II'. The page title is 'Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES - Turma II' with the subtitle 'Profissionais que atuam no turno Vespertino'. The navigation tabs are 'Mural', 'Atividades', 'Pessoas', and 'Notas'. The main content area features an orange header with the course title and subtitle, a 'Personalizar' button, and a 'Código da turma' (k23trlt). Below this, there is a section for 'Próximas atividades' (None for the next week) and a post from a user saying 'Ate hoje não recebi meu certificado.'. A comment input field is at the bottom.

## ANEXO 3

### RELATÓRIO TÉCNICO DA FORMAÇÃO – GEEJA

**TÍTULO DA PROPOSTA FORMATIVA:** Curso de Extensão em Direitos Humanos para educadores da Educação em Prisões do Espírito Santo em tempos de pandemia

**COORDENAÇÃO SEDU:** Gerência de Educação de Jovens e Adultos

**Gerente:** Mariane Luzia Folador Dominicini Berger

**Período de execução da formação a que se refere o relatório :** maio/2020 a dezembro/2020.

### RESUMO DAS ATIVIDADES EXECUTADAS NO PERÍODO

#### **1 - Objetivo da proposta inicial:**

Contribuir para a qualificação teórico-metodológica dos/as professores/as do sistema prisional capixaba

#### **2 - Objetivos específicos:**

- a) Discutir as particularidades da educação no sistema prisional.
- b) Aprofundar temáticas que possibilitem compreender o processo de encarceramento em massa a partir das categorias classe, raça e gênero.
- c) Correlacionar a fase neoliberal do Estado ao processo de encarceramento em massa no Brasil
- d) Contribuir para o processo pedagógico nos EP por meio de discussões de temáticas, relatos e experiência de educadores/as.
- e) Contribuir para a explicitação da tensão histórico-política entre pobreza, cidadania e direitos humanos no capitalismo dependente.

#### **3 – Pontos de atenção em relação às etapas de ação do processo formativo:**

Apresentação e discussão sucinta dos resultados obtidos, informando o avanço, teórico, experimental ou prático obtido pela atividade de extensão, evidenciando aspectos como impacto e abrangência social, interdisciplinaridade e publicidade.

- O conteúdo formativo oferecido contribuiu significativamente para uma releitura do processo de encarceramento e de suas interfaces com a pobreza, racismo e relações sociais de gênero.
- Possibilitou o compartilhamento de experiências e situações vivenciadas pelos/as professores/as do sistema prisional – foi um processo muito rico, de reflexões profundas e da emergência de muitos incômodos acerca da condição dos profissionais da educação no contexto prisional
- As tensões produzidas durante o curso, devido à existência de perspectivas conservadoras (moralistas e religiosas) impactaram grande parte dos/as

cursistas. Isso influenciou o processo de discussão.

- O estímulo a uma leitura crítica acerca do processo de encarceramento no Brasil e no Espírito Santo sobre as condições prisionais e sobre as condições práticas em que se operam a ação dos/as profissionais da educação: estudantes não têm acesso aos livros e cadernos fora da sala de aula. Os agentes penitenciários se fazem presentes durante toda a aula. Ao professor/a é proibido qualquer contato físico ou de cunho pessoal com o/a estudante.
- A elaboração de 23 projetos de intervenção (PI) é uma proposta da Sedu como ação futura seguinte a esse processo formativo. Nos PI deverão existir ações e atividades a serem desenvolvidas pelos/as professores/as correlacionando o conteúdo recebido no processo de formação à sua atuação pedagógica e de docência em sala de aula
- O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) acompanhou todo o processo e manifestou interesse em replicar a experiência para outros estados brasileiros.
- A formação permitiu que aflorasse a temática dos direitos humanos: muitos relatos orais que evidenciaram a soberania da segurança sobre a educação no sistema penitenciário capixaba.

#### **4 - Principais fatores negativos e positivos que interferiram na execução da atividade.**

\*Fatores negativos (Análise da GEEJA e do Nevi/UFES):

- Como o curso foi programado para ser ministrado remotamente, os/as formadores/as e orientadores/as não puderam acessar o sistema prisional.
- A quantidade excessiva de participantes impediu que fosse possível uma participação maior dos/as cursistas.
- O fato de os/as cursistas voltarem ao trabalho presencial no momento da finalização do curso foi um elemento limitador para avaliação da formação. Muitos trabalhavam nos dois turnos, em presídios distintos; outros chegavam a trabalhar três turnos.
- Foram demandadas oficinas com orientações de cunho didático-pedagógico, mas isso não foi possível, porque não houve tempo hábil para oferecê-las. Isso gerou frustração entre os/as cursistas. A GEEJA estrutura desenvolvê-las no ano de 2022.
- A dificuldade dos cursistas em acessarem salas do Google, a postagem das atividades e a utilização da ferramenta. Uma técnica pedagógica da GEEJA precisou fazer um momento online com os cursistas para que compreendessem o processo.

\*Fatores positivos (Análise da GEEJA e do Nevi/UFES):

- A totalidade dos/as professores/as do sistema prisional capixaba participaram da formação.

- Os cursistas terão a emissão dos certificados pela Proex.
- A postura da Gerência da Educação de Jovens e Adultos (GEEJA/SEDU/ES): ética, disponível, aberta ao diálogo e muito respeitosa. Revelou um compromisso com a formação desses/as professores/as ímpar, a despeito das condições adversas que enfrentou. Não interferiu na orientação teórico-política do conteúdo do curso, pelo contrário, quando esta gerava tensão entre os/as cursistas, as colegas da Gerência estavam prontas para o diálogo com os cursistas.
- O NEVI – conseguiu reunir professores/as altamente qualificados/as, militantes das causas ligadas ao encarceramento no Brasil e estudiosos dos temas que foram abordados. Todos seguiram a linha teórico-crítica.
- Sobre os/as formadores/as: foram convidados/as colegas de outros estados, que aceitaram prontamente. O que contribuiu para qualificar ainda mais o processo formativo, permeado por diálogos e forte interação com os/as cursistas. Houve um cuidado com a dimensão pedagógica da formação.

#### • 5- A PRESENÇA ATIVA DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA

A presença do educador Carlos José Pinheiro Teixeira foi muito importante para o avanço nas discussões entre a educação e as ações da LEP.

#### 6 –Formadores voluntários

William Berger  
 Pollyanna Labetta Iack  
 Hosana Ferraz  
 Ellen Souza Alves  
 Bruna Cabral  
 Bruna Menezes  
 Carlos Fabian Carvalho  
 João José Barbosa Sana  
 Lívia de Azevedo Silveira Rangel  
 Ricardo Figueiredo  
 Soraya Gama de Ataíde Prescholdt  
 Márcia Smarzaró  
 Maria Emília Passamani  
 Sílvia Neves Salazar  
 Maria Angelina Baia de Carvalho de Almeida Camargo  
 Alex Silva Ferrari  
 Renata Duarte Simões  
 Adriana de Cássia Peterlini Tavares  
 Marlene Cararo  
 André Luiz Ferreira  
 Lívia de Azevedo Silveira Rangel  
 Júlia Nascimento Barbosa

#### 7 - Colaboradores

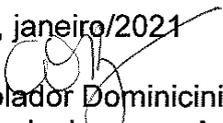
Ana Maria Petronetto

Eugênia Célia Raizer  
Vanda de Aguiar Valadão  
Suellen Cruz  
Pedro José Bussinger  
Mariane Luzia Folador Dominicini Berger  
Flávia Demuner Ribeiro  
Marco Aurélio Borges Costa  
Sílvia Moreira Franco Garcia  
Vanda de Aguiar Valadão  
Flávio da Conceição  
Verônica Bezerra  
Andrea Cantelli  
Rebeca Valadão Bussinger  
Bruna Benevides  
Débora Sabará  
Mãe Flávia da Silva Pinto

**7- Documentos/ferramentas (de acesso restrito) que comportaram os dados da formação:**

- Questionário semiestruturado – Educação em Prisões: diagnóstico profissional aplicado via forms e respondido pelos 336 educadores participantes da formação. O questionário foi aplicado no início do processo formativo.
- Duas salas de aula do Google onde os educadores que participaram da formação ingressaram pelos respectivos códigos das turmas, divididos em dois grupos de acordo com o turno de trabalho na Educação em Prisões: Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES - Turma I (matutino) e Curso de extensão SEDU/SEJUS/UFES – Turma II (vespertino). Nelas, aconteceram os estudos e reflexões dos momentos assíncronos da formação e os registros foram feitos sob a forma de relatos.

Vitória, janeiro/2021

  
Mariane Luzia Folador Dominicini Berger  
Gerência de Educação de Jovens e Adultos- Sedu.