

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Roselaine de Jesus Medeiros ¹

Resumo

Este artigo busca trazer uma reflexão sobre a importância da educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade como direito fundamental e a importância de programas e ações para a formação do docente que atua nas salas de aula das prisões. Pensar educação nesse contexto de privação de liberdade significa repensar em que moldes essa educação é ofertada, o atual contexto que ela está inserida e a necessidade de um professor que tenha uma formação que dialogue com o cárcere. Assim, faz-se necessário redesenhar valores e conceitos a que esses jovens e adultos estão submetidos, reconhecê-los sujeitos de direitos, construindo oportunidades para convergir educação e segurança. Os docentes são, na maioria das vezes, um dos grandes responsáveis pelas possibilidades de um processo de ressocialização consciente. Importante dizer que todas essas mudanças passam por uma concepção de políticas públicas que entendam as particularidades das prisões e a valorização dos docentes que atuam nesse contexto. Objetiva-se fazer inicialmente uma reflexão e contextualização da educação em contextos de privação de liberdade e seus principais atores na veiculação da educação em contextos de privação.

Palavras-chave: Educação; segurança; prisões; professores; EJA.

Introdução

Propõe-se uma reflexão sobre as políticas públicas que tratam da formação docente e que atuam em contextos de privação de liberdade, em consonância com os pressupostos educacionais para o desenvolvimento de reinserção social desses dos jovens e adultos da EJA em contextos de privação de liberdade.

A importância da formação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade requer um processo educacional que traduza múltiplos olhares e políticas públicas que consigam dialogar com esse universo em descobrimento. Entre várias questões que podem ser objeto de reflexão, citamos, por exemplo, a formação docente que, também, deve ser tratada como um dos desafios

¹ Mestranda em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduado em Pedagogia UEMG - E-mail: rjmedeiros@bol.com.br

dessa modalidade de ensino, uma vez que é também o professor responsável por dialogar nessa missão de levar a formação e o conhecimentos para o ambiente intramuros.

Pensar ações educativas e um processo educacional que consiga preparar os indivíduos para assumirem seus diferentes papéis frente a sociedade, torna-se de ímpar importância para compreendermos qual sociedade e sujeitos queremos construir. Reconhecer a EJA em contextos de privação de liberdade como sendo uma modalidade que carrega em si tantas singularidades, é fundamental para construirmos uma educação que irá refletir a sociedade que queremos.

A educação como um direito precisa entender seus sujeitos, compreender seus espaços e adentrar no campo da resignificação das aprendizagens e capacitação de seus profissionais. Como destaca Bobbio (1992), a grande questão dos direitos do homem não é tanto justificá-los, mas de protegê-los. E é essa proteção que é necessária zelar para que a Educação de Jovens e Adultos em contextos de privação de liberdade consiga transformar e ressignificar conceitos, levando esperança e mudanças a esses jovens e adultos que já não enxergam mais a educação como uma oportunidade.

Diante do exposto, de acordo com Costa (2006), podemos dizer que:

(...) a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, terá como bases os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e, como fim, a formação integral da pessoal do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (COSTA, 2006, p. 23).

Neste contexto os esforços que iremos erguer neste trabalho passa por refletir sobre a educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade como uma modalidade de educação que ultrapassa o campo filosófico e entra nas políticas públicas, por se tratar de uma questão que promoverá o bem estar da sociedade. Não podemos tratar a EJA apenas como mais uma modalidade para esses sujeitos que não tiveram oportunidade na idade correta, mas como forma de rever valores, despertando neles uma busca para novos caminhos e conhecimentos. Assim, é fundamental políticas públicas que desenhem um cenário favorável ao desenvolvimento e implementação dessa modalidade de ensino, trazendo novas perspectivas e formatação do ensino a esses jovens e adultos.

Desenvolvimento

Segundo Oliveira (2010), a expressão *política pública* visa definir uma situação específica da política. Uma forma de melhor compreensão deste conceito seria, do ponto de vista etimológico, participação do povo nas decisões locais, tendo como um dos agentes principais o Estado. Existe um conjunto de conceitos de políticas públicas originário das questões históricas, temporais, territoriais e representantes com atuação direta e indireta.

Assim, um conceito para políticas públicas poderia ser tratado como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer e seus impactos pela ação ou omissão, baseado em uma decisão (Oliveira, 2010, apud AZEVEDO, 2003). Percebe-se que existe uma distinção entre política pública e política. Na primeira temos ações e omissões, praticadas exclusivamente pelo governo desde sua formulação, deliberação, implementação e monitoramento, ao passo que, na segunda, a sociedade civil tem participação e influência no processo e nos resultados.

Tomando como base o conceito apresentado anteriormente para políticas públicas, pode-se deduzir que políticas públicas educacionais retrata tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer e seus impactos pela ação ou omissão, baseado em uma decisão. Sua importância está diretamente associada com a Constituição da República de 1988 (CR88), na qual temos o art. 205, que diz que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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.

Analisando a CR88 e o estudo de Hachem & Forigo (2017), identificamos algumas informações importantes para as políticas públicas educacionais com foco no sistema carcerário:

1. A Constituição brasileira de 1988, embora tutele a dignidade da pessoa humana, admite a pena de restrição ou privação da liberdade (art. 5º, XLVI, “a”). Contudo, pelo fato de o cárcere implicar uma fortíssima restrição aos direitos fundamentais que integram o núcleo básico da dignidade humana, os egressos do sistema penitenciário necessitam de ações estatais capazes de promover a sua dignidade em um grau máximo, o que requer a adoção de medidas de ressocialização;

2. A Constituição brasileira de 1988 instituiu um Estado Social e Democrático de Direito, com um amplo rol de direitos fundamentais sociais e uma série de imposições ao Poder Público no sentido de reduzir as desigualdades, combater as discriminações, instituir uma sociedade solidária e promover a dignidade do ser humano. Nesse quadro, exsurge um modelo de Administração Pública inclusiva, à qual compete implementar a dimensão objetiva dos direitos fundamentais sociais, adotando de ofício estruturas normativas, organizacionais e procedimentais capazes de promover a satisfação de tais direitos por toda a coletividade. Por esse motivo, diante da existência de um problema social tão relevante quanto a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho por um número alarmante de egressos do sistema penitenciário, decorre da Constituição da República o dever jurídico da Administração Pública de formular e executar políticas públicas voltadas à resolução desse problema e à efetivação do direito fundamental social ao trabalho desses indivíduos;

Atualmente percebemos ações governamentais isoladas, e não um programa contínuo de desenvolvimento como política forte e integradora, que seja capaz de fortalecer e consolidar, em nível nacional, essa importante temática. Para Foucault (2004), a educação do detento é parte (dever) do poder público e, ao mesmo tempo, uma precaução indispensável ao interesse da sociedade, concomitante a uma obrigação para com o detento.

É preciso refletir que parte dessa descentralização acionária faz com que essas políticas sejam realizadas pelos Estados, sem que haja uma aproximação articulada pelos principais órgãos de segurança e educacionais responsáveis pela oferta dessa modalidade de educação, comprometendo, assim, a efetividade desse processo educacional e sua finalidade.

Como bem acentua Pereira (2011), para entendermos um pouco das perdas históricas da Educação de Jovens e Adultos, precisamos nos debruçar na história e na organização social de uma sociedade estruturada a partir de determinados elementos, como a economia e a educação.

As décadas de 80 (oitenta) e 90 (noventa) apresentaram significativas mudanças sociais e econômicas, principalmente com o advento da promulgação da Constituição da República de 1988, que trouxe a garantia de educação para todos, inclusive para aqueles que nunca tiveram acesso, mas legalmente detentores desses direitos. Ainda assim, para Pereira (2011), o Estado não

foi capaz de suprir as necessidades de políticas públicas no campo histórico e social.

Esse público, que ao longo da história faz parte da contradição do capitalismo, eleva os índices de reclusão e da marginalidade, carregando em si a exclusão dos bens e direitos sociais e legais.

Quando tratamos a educação em contextos de privação de liberdade, remetemo-nos a uma temática jovem, mas que vem ganhando destaque nas produções científicas, acadêmicas e também no diálogo que traz a formação de seus profissionais.

É nesse embate entre cultura, história e construção, ou reconstrução dos sujeitos, que o projeto educacional para essa modalidade de ensino ganha destaque. Esse mesmo projeto precisa ser preenchido com um saber-fazer prático, que faça nascer uma necessidade e consciência desse público e que contemplem uma trabalhosa e sociológica mudança. Na visão de Sacristán (1999), devolver aos sujeitos a consciência de suas ações significa desmascarar o caráter histórico herdado pelos *habitus* das instituições. Vislumbrar e contemplar o novo significa oferecer oportunidades que irão romper com a tradicionalidade e o formalismo. É diante desse contexto de ruptura que a educação de jovens e adultos restritos de liberdade precisa ser orquestrada. Esse cenário precisa ser montado não somente pensando em uma variável, mas nas diversas variáveis a que essa educação está submetida.

As políticas educacionais para educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade, sem a participação dos seus principais atores, como professores, agentes de segurança, equipe técnica e todos os envolvidos, torna-se ineficiente no sentido de sua aplicabilidade e função social. Diante desse cenário, uma das principais questões na atualidade em relação à educação de jovens e adultos em contextos de privação passa pela formação do professor:

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colocar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 2000, p. 20).

É preciso estar atento às necessidades e políticas públicas de formação inicial a que esses docentes se submetem:

A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar passar a imagem de um modelo profissional e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de

técnico-continuista, que reflete um tipo de educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos a ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011, p. 62-63).

Pensar em políticas públicas, ou em um projeto pedagógico que atenda às características do contexto de privação, é dialogicizar, indistintamente, o saber pedagógico e o fazer, que cercam uma educação realizada em um contexto recheado de situações singulares, interesses difusos, oprimidos, adversos, especialmente marcados pelo próprio momento da privação a que esses jovens e adultos estão submetidos. Essa modalidade de Educação precisa identificar as singularidades do ambiente, pluralidade de sujeitos, culturas, voltadas à realidade e projeções daquela pessoa que está cumprindo seu dever para com a sociedade e que, ao mesmo tempo, possui oportunidades de reencarnar a sociedade e nela se restabelecer. Nesse contexto, identificar a identidade do docente nesse cenário torna-se importante:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2000, p. 19).

Colocar em processo de suspeição as conclusões já assinaladas para um modelo de educação que traz conforto intelectual, talvez seria o início para podermos superar as conclusões já assumidas como verdades.

Refletir sobre políticas públicas em espaços de privação de liberdade significa ter consciência das restrições e singularidades que o próprio ambiente carrega em si. Normas e orientações devem assegurar a ordem do local e, ao mesmo tempo, tratar com o individual de cada sujeito que ali se encontra, nesse processo de aprendizagem. Para Pérez (1998), há um complexo dialético no processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporâneas é que é imprescindível que compreendamos os objetivos, mecanismos e procedimentos utilizados para realização desse processo.

Esses jovens e adultos, em sua grande maioria, foram privados de seus direitos básicos elementares e agora encontram-se impossibilitados de assumirem um projeto próprio de vida que seja capaz de vislumbrar uma vida social, que ainda não lhes fora apresentada.

O grande desafio, em termos de políticas públicas voltadas para esses jovens e adultos, é o desenvolvimento de um processo educacional que seja alicerçado nos direitos humanos e que traga significados e resignificados de conceitos e teorias, mas que consigam ganhar força, características e fundamentação próprios.

Ao redesenhar o processo de ensino e aprendizagem para jovens e adultos em contextos de privação de liberdade, destacamos a importância de uma modalidade específica, que seja capaz de abordar contornos no âmbito da formação humana.

(...) que deve ser preservado e enfatizado é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira. A pena de prisão é definida como sendo um recolhimento temporário suficiente ao preparo do indivíduo ao convívio social e não implica a perda de todos os direitos (TEIXEIRA, 2007, p. 15)

Nesse âmbito, destacamos, também, a formação dos professores com aporte teórico e metodológico que atenda às demandas e questões desse processo educativo.

Não podemos contar apenas com a sensibilidade em relação aos problemas sociais que esses educadores carregam em comum dentro de si. Esses docentes precisam pautar suas práticas na instauração do diálogo, na liberdade metodológica e, muitas vezes, no ativismo pedagógico. Nesse esteira e de acordo com Freire (1999), além desses pressupostos sensibilizadores, de conscientização e humanização, a formação do professor precisa se pautar na teoria, na continuidade e, também, no diálogo de diversas experiências vividas.

Ao lado do trabalho produtivo pedagógico, é a ambiência educativa que deve imperar na penitenciária. Não se trata apenas de oferecer educação formal, sobretudo aquela prevista na constituição como direito de todos – 1º grau – mas de envolver o preso dentro da ecologia da educação, incluindo cultura, lazer, instrução, etc. Ao contrário das condições atuais imperantes, de total degradação humana, deveria emergir o lado sadio, promocional, desafiador da educação crítica e criativa, uma das bases mais seguras da formação da cidadania popular (DEMO, 1993, p. 111).

É preciso caminhar para uma aprendizagem significativa e que seja capaz de dialogar com as políticas públicas baseadas na continuidade, no respeito das pessoas enquanto sujeitos do reingresso e da formação humana.

Ao pensarmos essa educação, que requer tantas especificidades, é preciso refletir na formação

humana como um direito à reinserção, e não apenas como um benefício. A estrutura social, aparentemente receptiva, oculta, nos mais diversos níveis, discriminações históricas e de segregação dos sujeitos.

A sociedade brasileira entende as prisões como uma forma de castigo e imposições de lições para que seus membros busquem agir de forma correta, dentro de um padrão social, de forma a não cometer atos contrários às regras e pactos estabelecidos socialmente. A prisão precisa pensar, no âmbito educacional e da reinserção, que a punição no âmbito pedagógico, talvez, não seja a forma mais correta para que os indivíduos possam ser reinseridos no convívio social com avanços sociocomportamentais. É preciso refletir o papel social e pedagógico das prisões neste processo, tendo em vista nossas leis frente aos princípios básicos da dignidade.

É notório que há, na atualidade, uma maior preocupação na elaboração de projetos e políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos, porém o acesso, motivação e permanência traz grandes desafios no processo de significação da educação.

Pensar a educação, nos moldes do cárcere, significa trazer o que chamamos de “regular” para o “não regular e com inúmeras reflexões”, pois tratamos de um processo que desafia os moldes padrões. Sobrinho (2009) acentua que é dever do Estado garantir amplas possibilidades de oferta de educação de forma qualitativa a todas as camadas sociais independente do público e não apenas como privilégio de alguns e seus interesses exclusivos.

Ao pensarmos o processo educacional, no âmbito da formação humana de direito fundamental e desenvolvimento social, não podemos desprezar as possibilidades futuras de redesenhar a vida de muitos desses jovens e adultos, que podem encontrar no processo educacional um novo significado para convivência em sociedade.

[...] porque a visão que se tem da pessoa presa é aquela que a destitui de todo o direito, considerando-a um escárnio social, portanto, não teria que ter acesso a direitos concedidos às pessoas de bem. A educação é vista então como uma “esmola” do Estado e da sociedade para o preso, uma esmola cara porque desvia verbas da educação para atender quem está à margem da sociedade por uma opção, não por uma determinação das condições materiais postas por um sistema (PEREIRA, 2011, p. 45).

A cidadania deve ser reconhecida como um pressuposto básico para a educação em contextos de privação de liberdade:

O processo educativo tem início quando o detento se torna (provisoriamente) um educando e este educando encontra sua identidade social e afetiva profunda. Com esse estatuto de educando, reconhecido por si e pelos outros, ele poderá desenvolver os projetos para si e para os outros. É por isso que a prisão é ante educativa (MAEYER, 2013, p. 43).

O sujeito precisa ser capaz de pensar um projeto social para si mesmo. Para Maeyer (2013), ter essa consciência e essa capacidade significa oportunizar um novo projeto a esses jovens e adultos que não tiveram, ou experimentaram, devido a sua condição social.

A educação em contexto de privação de liberdade vem refletir a promoção cognitiva e social para reconstrução de uma cidadania possível, mesmo que o mercado não tenha como aliado essa ideia. Nesse contexto, para Rodrigues (2001), a cidadania é um atributo aplicado ao cidadão e, mais importante ainda: recebe sua legitimidade na ação educativa. A educação, independente do contexto, assume esse papel ao dotar os sujeitos dos instrumentos que lhes são adequados, necessários e pertinentes. A educação de jovens e adultos em regime de privação de liberdade redesenha toda a função social dos pressupostos educacionais e lança um grande desafio na vida desses jovens que é vislumbrar um caminho ainda não percorrido.

Conclusão

Tendo em vista o histórico social positivista de nossa sociedade e, partindo do pressuposto que esse processo permeou toda a nossa história, podemos compreender toda a disfunção marginalizada que estamos enfrentando e seus reflexos na veiculação da educação de jovens e adultos.

Um fenômeno social recheado de distinções e dualidades balizam esse processo educacional no sentido de encontrarmos inúmeros lacunas provenientes da história e dos fatos.

Avançamos em relação ao nosso percurso, mas refletir sobre o que consagra as nossas leis não significa garantia de direitos concretos.

Percebemos que os direitos e garantias não representam um rompimento com a divisão social destacada por essa educação positivista e excludente. Dentro desse contexto, a educação para jovens e adultos em contextos de privação de liberdade torna-se emancipadora e reparadora por tentar consertar, ainda que de forma tardia, mas impossível de ser descartada, por fazer parte desse fenômeno social.

A ideia da punição retira desses jovens e adultos as premissas do direito, impedindo a harmonização entre ‘as políticas públicas e a pedagogia social’ de desenvolverem um trabalho sistemático e integrado, que intencionalmente objetiva promover a cidadania e resgatar um pouco da história desses sujeitos, formando-os na sua integralidade e contribuindo com a reinserção e emancipação do homem.

Enquanto a sociedade não encarar os problemas que ela mesma cria, buscando mecanismos de humanização e inserção social de todos, por meio da redução da desigualdade social e econômica e de garantia de oportunidades dignas, o problema da violência continuará penalizando a todos, inclusive a esta mesma sociedade que se sente confortável em seu mundo de muros e câmeras de segurança, com medo de tudo que está fora dele. (CUNHA 2010, P. 176)

Sendo assim, as políticas públicas precisam ser permeadas de significados históricos, sociais e voltadas à construção de valores e do bem social comum, uma vez que a qualidade e a oportunidade devem ser pares perfeitos e inseparáveis para todos os atores envolvidos nesse processo, principalmente no âmbito educacional, onde se busca formar, fortalecer e oportunizar sujeitos sociais para um possível regresso ao convívio social.

Las políticas públicas de educación en las prisiones deben valorar las experiencias, expectativas y esfuerzos de las personas en las prisiones. Fomentar el compromiso personal del que habla Mandela es sin duda una misión de los programas educativos en las prisiones. Esto significa valorar el concepto de la educación a lo largo de toda la vida en las prisiones. La persona debe estar al fin de cuentas en el centro de las iniciativas educativas. (RANGEL 2009, p. 111)

No que tange as políticas públicas para educação nas prisões, é preciso que haja uma valorização das experiências e esforços nas diferentes áreas do conhecimento e seus profissionais para que essa modalidade de educação seja mais que um compromisso social, mas que seja um compromisso com a história.

Sendo o processo de educação contínuo, é preciso repensar o significado dado à (re)educação do aprisionado. Trata-se de um processo de educação que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas que continua, sempre, processo

educativo. (ONOFRE 2007, P. 26)

Repensar os espaços em que a educação para jovens e adultos acontece é tão importante quanto valorizar o professor que dela faz parte. A própria natureza dessa educação requer que o seu processo seja constantemente revisto e seus atores sempre cientes e partícipes dessas mudanças.

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu caminho de ação, a saber, o eu-aprisionado, mas aprisionado por um certo tempo. (MAEYER 2013, p. 39)

Diante desse cenário e partindo de algumas considerações já expostas, tão importante quanto o reconhecimento de políticas públicas para um cenário adverso, seria a defesa de um processo de construção e formação docente a partir de uma imersão nesse universo do enclausuramento que consiga esse diálogo entre esses jovens.

A formação, de acordo com Nóvoa (1995), se relaciona com questões temporais, sociais e culturais que englobam o indivíduo, sendo um processo permanente construído ao longo da vida, dialogando com a condição de inacabado do homem. Essa concepção de não estar pronto, ou seja, sempre em construção, “(...) nos leva a refletir a formação, como um caminho que trilhamos ao longo de nossas vidas, um caminhar que é marcado pelo contexto histórico-social do qual fazemos parte” (TAVARES & ALVARENGA, 2014, p. 217).

Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem a ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. (FREIRE, 2004, p. 102)

As reflexões aqui expostas, onde tratamos a formação humana e o processo educacional para sujeitos em contextos de privação de liberdade, nos fazem avançar para algumas conclusões sobre a importância dessa modalidade de educação a ser ofertada, não como “favor”, mas como direito que cumpra possibilidades positivas.

Apesar dos paradoxos e dificuldades encontradas na garantia desses direitos, sabemos que a prática educativa pode dar credibilidade a esses jovens e adultos restritos de liberdade em refazer-

se e serem mais.

Já o docente, figura que contempla nosso cenário de mudanças e perspectivas positivas para essa modalidade de educação, deverá se alicerçar na credibilidade e capacidade do recomeço diário desses jovens e adultos, preparando-se teoricamente e utilizando de toda a sua sensibilidade. Acreditar que seu trabalho faz parte dessa reparação histórica e social já pode ser considerado o começo de uma possível mudança.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. [S.l.: s.n.], 1988. 87 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 jul. 2018.

COSTA, Karina. *Estudo deve diminuir pena em presídios*. 2006. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/thogesticl.mmp>.

CUNHA, Elizangela Lelis da. *Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, maio-ago. 2010.

DEMO, Pedro. *Ideias preliminares para uma Política Penitenciária*. In: Ministério da Justiça. *Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*, vol. 1, nº 1, 1993. 111p.

DIAS SOBRINHO, J. Higher education: a public good, a State duty. In: POLAK, E.E et al. (Ed.). *Public responsibility for higher education*. Paris: UNESCO, 2009. p. 99-119

DIAS SOBRINHO, J. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 04.06.2019

FREIRE, Paulo. *A sociedade brasileira em transição*. In: *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. (39-63).

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo, Paz

e Terra, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir a História da Violência nas Prisões*. SP: Vozes, 2004.

HACHEM, Daniel Wunder; FORIGO, Camila Rodrigues. *O dever constitucional da Administração Pública de promover políticas públicas de reintegração dos egressos do sistema penitenciário ao mercado de trabalho*. 2017. Disponível em: <<https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/508/430>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a Incerteza*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAEYER, Marc de. *A educação na prisão não é uma mera atividade*. Revista Educação & Realidade, v.38, n.1. Porto Alegre 2013, p.33 – 49. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade > Acessado em: 20 abr. 2015.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1995.

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 Carlos: EdUFSCar, 2007, p.11-28.

OLIVEIRA, A. F. de. *Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. In: Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. OLIVEIRA, A. F. de, PIZZIO, A., FRANÇA, G. (Orgs.). Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso: 10 out. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. I.. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RANGEL, H. Mapa regional latino-americano sobre educación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Paris: Centre International D'Études Pédagogiques (CIEP), 2009.

RODRIGUES, Neidson. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf> .

SACRISTÁN, J. G. *A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos da escolaridade*. In: Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAVARES, M. T. G., & ALVARENGA, M. S. Pensando a formação de professores das infâncias e de jovens e adultos a contrapelo: Desafios contemporâneos da educação em periferias urbanas. *Olh@res-UNIFESP*, 2, 1-508, 2014.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. *EJA e Educação Profissional*. BRASIL. MECSEED Boletim nº 06, maio 2007 (Salto para o Futuro).