

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

RUTE CARDOSO MONTEIRO DE ARAÚJO

PRÁTICA DOCENTE NA EJA PRISIONAL DA PARAÍBA: RELEVÂNCIA E IMPASSES.

JOÃO PESSOA
Agosto, 2026

RUTE CARDOSO MONTEIRO DE ARAÚJO

PRÁTICA DOCENTE NA EJA PRISIONAL DA PARAÍBA: RELEVÂNCIA E IMPASSES.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial.

Orientador: Prof. Dr. José Vaz Magalhães Neto

JOÃO PESSOA

Agosto, 2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663p Araújo, Rute Cardoso Monteiro de.
Prática docente na EJA prisional da Paraíba: relevância e impasses / Rute Cardoso Monteiro de Araújo. - João Pessoa, 2026.
53 f. : il.

Orientação: José Vaz Magalhães Neto.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Sistema prisional - Paraíba. 3. Prática docente. I. Magalhães Neto, José Vaz. II. Título.

UFPB/CE CDU 374.7(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

RUTE CARDOSO MONTEIRO DE ARAÚJO

PRÁTICA DOCENTE NA EJA PRISIONAL DA PARAÍBA: RELEVÂNCIA E IMPASSES.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial.

Orientador: Prof. Dr. José Vaz Magalhães Neto

Aprovada em: 14/08/2026

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
QUEZIA VILA FLOR FURTADO
Data: 15/08/2026 18:44:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Quezia Vila Flor Furtado

Documento assinado digitalmente
gov.br
LUCIANO DE SOUSA SILVA
Data: 15/08/2026 19:41:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Me. Luciano De Sousa Silva

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSE VAZ MAGALHAES NETO
Data: 15/08/2026 17:15:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr.José Vaz Magalhães Neto

JOÃO PESSOA

Agosto, 2026

Àquele que detém o conhecimento supremo, que com seu amor me trouxe até aqui e por sua misericórdia me capacitou a concluir, tributo toda honra e glória. Meu amigo, Jesus!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus que, desde o meu ingresso na universidade, me ajudou a trilhar essa jornada com força, coragem e determinação; sem Ele, não teria motivação suficiente para ter chegado até aqui. Ele me deu um propósito e fez com que eu me encontrasse na Educação. Sonhei em me tornar uma educadora que via a vida pela ótica da fé, da responsabilidade de lidar com pessoas e seus sonhos, do afeto e da gentileza em servir a outros tantos, independentemente de suas idades.

Agradeço à minha mãe, por resistir e se dedicar a me oportunizar o acesso a uma educação que me possibilitou chegar até aqui. À minha pequena Ester, que eu possa ser uma referência e uma motivadora dos seus sonhos.

Agradeço ao amor da minha vida, Gilson, que com muito carinho e apoio me acompanhou durante os meses de produção deste trabalho. Sou grata pela motivação, por ser meu companheiro e por sempre me relembrar que eu seria capaz de conseguir; tê-lo nesse processo foi essencial.

Agradeço a Maria Helena, minha diretora em 2019, que me fez admirar a profissão e plantou em meu coração o desejo de tocar outras vidas através da educação, assim como ela fez comigo. Admiro-a muito por alcançar pessoas que, para além da sala de aula, precisam de acolhimento e motivação. Estendo os agradecimentos a todos aqueles que, durante minha jornada acadêmica, me ajudaram, me apoiaram e me motivaram a não desistir: professores, colegas de trabalho e minhas gestoras, que confiaram em minha atuação e potencial.

Às minhas saudosas avós, que me deixaram no início dessa caminhada, mas tiveram a chance de me ver como universitária, diferente daqueles que questionaram minha decisão de cursar Pedagogia, elas se mostraram orgulhosas e me deixaram palavras de incentivo para que eu me dedicasse e fosse atrás dos meus sonhos.

Às minhas queridas amigas, que ao longo da vida sempre foram incentivadoras e companheiras dessa jornada: todas as bênçãos e o sucesso que me desejam, desejo-lhes de volta, que celebremos sempre as nossas conquistas juntas.

Agradeço ao professor Dr. José Vaz pela orientação deste trabalho, pela paciência e por toda a ajuda.

“Aquele que os chama fará isso acontecer, pois ele é fiel.”1 Tessalonicenses 5:24

A todos, o meu muito obrigada, com muito carinho e gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como as condições pedagógicas configuram a prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em unidades prisionais da Paraíba, buscando sistematizar o percurso histórico da EJA no Brasil e sua inserção no sistema prisional, bem como caracterizar as condições pedagógicas que impactam essa prática. Trata-se de pesquisa qualitativa, com utilização complementar de dados quantitativos, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo, com aplicação de um questionário semiestruturado a treze professores atuantes em unidades prisionais de diferentes municípios do estado. Os dados quantitativos foram tratados estatisticamente, e as respostas discursivas, submetidas à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram a predominância feminina entre os participantes e um tempo considerável de experiência na modalidade, ainda que a maioria não tenha recebido formação específica para atuar nesse contexto. Constatou-se que a entrada na EJA prisional ocorreu, predominantemente, por vias institucionais e circunstanciais, e não por escolha vocacional deliberada, embora parte dos docentes tenha ressignificado sua atuação ao longo do tempo. Entre os principais desafios relatados, destacam-se a precariedade da estrutura física, a escassez de materiais didáticos, a rotatividade dos estudantes e a dificuldade de conciliar segurança e pedagogia. Conclui-se que a prática docente na EJA prisional paraibana é marcada por condições de trabalho instáveis e pela ausência de formação continuada, reforçando a necessidade de políticas voltadas à valorização desses profissionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sistema prisional. Prática docente. Paraíba.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar cómo las condiciones pedagógicas configuran la práctica docente en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en unidades penitenciarias de Paraíba, buscando sistematizar el recorrido histórico de la EJA en Brasil y su inserción en el sistema penitenciario, así como caracterizar las condiciones pedagógicas que impactan esa práctica. Se trata de una investigación cualitativa, con utilización complementaria de datos cuantitativos, de naturaleza exploratoria y descriptiva, desarrollada por medio de revisión bibliográfica e investigación de campo, con aplicación de un cuestionario semiestructurado a trece docentes que actúan en unidades penitenciarias de diferentes municipios del estado. Los datos cuantitativos fueron tratados estadísticamente, y las respuestas discursivas fueron sometidas a análisis de contenido. Los resultados evidenciaron el predominio femenino entre los participantes y un tiempo considerable de experiencia en la modalidad, aunque la mayoría no haya recibido formación específica para actuar en ese contexto. Se constató que el ingreso a la EJA penitenciaria ocurrió, predominantemente, por vías institucionales y circunstanciales, y no por elección vocacional deliberada, aunque parte de los docentes haya resignificado su actuación con el tiempo. Entre los principales desafíos relatados, se destacan la precariedad de la estructura física, la escasez de materiales didácticos, la rotatividad de los estudiantes y la dificultad de conciliar seguridad y pedagogía. Se concluye que la práctica docente en la EJA penitenciaria paraibana está marcada por condiciones de trabajo inestables y por la ausencia de formación continua, reforzando la necesidad de políticas orientadas a la valorización de estos profesionales.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Sistema penitenciario. Práctica docente. Paraíba.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....9
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA PARAÍBA 14
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....19
4 A PRÁTICA DOCENTE NA EJA PRISIONAL.....23
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....27
5.1 Caracterização dos participantes.....28
5.2 Instrumentos e procedimentos de análise dos dados 29
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....31
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....47
REFERÊNCIAS.....50
APÊNDICE 53

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental assegurado a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua condição social, econômica ou jurídica. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade considerada regular, configurando-se como uma importante ferramenta de inclusão social, promoção da cidadania e garantia dos direitos humanos. Ao longo da história brasileira, a EJA tem desempenhado papel relevante na redução das desigualdades educacionais, possibilitando que jovens, adultos e idosos retomem sua trajetória escolar e ampliem suas oportunidades de participação social.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada por avanços e retrocessos, acompanhando as transformações políticas, econômicas e sociais do país. Durante décadas, a modalidade foi compreendida apenas como uma ação compensatória voltada à alfabetização, desconsiderando as especificidades dos sujeitos atendidos. Entretanto, com as contribuições de estudiosos como Paulo Freire, a EJA passou a ser concebida como uma prática educativa fundamentada no diálogo, na valorização das experiências de vida dos educandos e na construção crítica do conhecimento; para o autor, a educação deve promover a autonomia dos sujeitos, permitindo-lhes compreender e transformar a realidade em que vivem (Freire, 1996). Nessa mesma direção, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) compreendem a EJA como um campo de práticas e reflexões que ultrapassa os limites da escolarização formal, abrangendo diferentes processos formativos relacionados à qualificação profissional, à participação social, ao desenvolvimento comunitário e ao exercício da cidadania, ampliando a relevância da modalidade, especialmente em contextos marcados por processos históricos de exclusão educacional.

Entre os diversos contextos em que a EJA é ofertada, destaca-se o sistema prisional, espaço marcado por múltiplas vulnerabilidades e desafios. Embora a privação de liberdade imponha restrições aos indivíduos, o direito à educação permanece garantido pela legislação brasileira, sendo reconhecido como elemento essencial para a formação humana e para os processos de reintegração social. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) asseguram o acesso à

educação às pessoas privadas de liberdade, reforçando o compromisso do Estado com a garantia desse direito.

A educação prisional ultrapassa a simples transmissão de conteúdos escolares. Trata-se de uma prática que possibilita aos estudantes privados de liberdade a reconstrução de trajetórias marcadas pela marginalização social, pelo fracasso escolar e pela negação de direitos. A escola no ambiente prisional representa uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, fortalecimento da autoestima e construção de novos projetos de vida, desempenhando um importante papel na reparação de desigualdades educacionais historicamente produzidas e possibilitando o acesso a um direito que, para muitos desses sujeitos, foi negado ao longo de suas trajetórias. Nesse sentido, a educação assume papel fundamental na promoção da dignidade humana e na ampliação das possibilidades de participação social após o cumprimento da pena.

Contudo, apesar de sua relevância social, a oferta da EJA no sistema prisional enfrenta diversos obstáculos que comprometem a efetivação do processo educativo. A escassez de recursos pedagógicos, as limitações estruturais das unidades prisionais, as restrições impostas pelas normas de segurança, a rotatividade dos estudantes, a insuficiência de investimentos públicos e a carência de formação específica para os docentes constituem alguns dos desafios frequentemente apontados pela literatura especializada. Tais condições afetam diretamente o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, exigindo-lhes constante adaptação e criatividade para garantir o direito à aprendizagem, e evidenciam que as privações presentes no ambiente prisional não atingem apenas os estudantes privados de liberdade, mas também repercutem sobre o exercício da docência, restringindo possibilidades pedagógicas, limitando o acesso a recursos educacionais e impondo desafios adicionais ao desenvolvimento das práticas educativas.

No contexto específico da Paraíba, essa realidade também tem sido marcada por desafios que merecem atenção acadêmica e institucional, tais como o fechamento de turmas, a carência de investimentos, a limitação de recursos didáticos e as dificuldades relacionadas à permanência e ao acompanhamento dos estudantes, fatores que tornam necessário investigar como os professores enfrentam tais impasses e quais estratégias desenvolvem para garantir o acesso ao conhecimento em um contexto marcado por múltiplas restrições.

Nesse cenário, a prática docente assume papel central para a manutenção e o fortalecimento das ações educativas nos estabelecimentos penais. Os professores que atuam na EJA prisional desenvolvem seu trabalho em um contexto diferenciado, marcado por tensões, limitações institucionais e desafios pedagógicos específicos. Além das atribuições inerentes à docência, esses profissionais precisam lidar com questões relacionadas à segurança, às condições de confinamento dos estudantes e às dificuldades decorrentes da própria estrutura do sistema penitenciário.

Ainda assim, muitos docentes reconhecem a relevância de sua atuação, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e envolve também uma postura de acolhimento, diálogo, humanização e incentivo à transformação das trajetórias educacionais e sociais e à construção de novas perspectivas de vida dos sujeitos privados de liberdade. Essa compreensão dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual ensinar não consiste apenas na transmissão de conhecimentos, mas na criação de possibilidades para a produção e construção do saber (Freire, 1996); no contexto prisional, essa dimensão torna-se ainda mais significativa, uma vez que o trabalho docente ultrapassa o caráter conteudista e assume uma função humanizadora, pautada no diálogo, no respeito à dignidade humana e no reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos capazes de transformação.

A escolha desse tema justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão acerca das condições de trabalho dos professores que atuam na EJA em contexto de privação de liberdade, reconhecendo-os como sujeitos fundamentais para a efetivação do direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Essa relevância também se fundamenta na compreensão de que a EJA prisional constitui um importante instrumento de democratização do acesso à educação e de garantia dos direitos humanos: grande parte dos sujeitos privados de liberdade possui trajetórias marcadas pela exclusão social, pela evasão escolar e pela negação de direitos básicos, tornando a educação uma possibilidade de retomada dos processos formativos e de construção de novas perspectivas de vida.

Nesse sentido, compreender os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nesses espaços significa refletir sobre as condições necessárias para que a educação cumpra seu papel social e transformador. Do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa busca, assim, contribuir para a ampliação das discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade, especialmente no que se refere à atuação docente, temática que ainda necessita de maior

aprofundamento no contexto paraibano, dialogando com referenciais teóricos que discutem a história da EJA, as políticas públicas educacionais e as especificidades da educação nesses espaços.

Para além da fundamentação teórica que sustenta este estudo, o interesse pelo tema também nasce de vivências pessoais. Ao ingressar na universidade, não tinha noção do que era educação popular; no decorrer da graduação, pouco se falou sobre essa temática, mas, ao chegar aos períodos finais, e tendo em vista minha aproximação com a EJA, esse tema se tornou mais presente nas disciplinas e nas pesquisas. Com isso, pude perceber o quanto a educação era um instrumento potencializador de transformação social na vida das pessoas que tinham acesso a ela; no entanto, constatei que algumas classes, em razão da desigualdade social, do meio em que estavam inseridas, de questões de cor e de gênero, eram, de certa forma, alijadas desse direito. Diante disso, fui desenvolvendo minha criticidade frente às demandas da educação popular e da Educação de Jovens e Adultos, voltada a pessoas que, de certa forma, foram privadas, na idade regular, de serem assistidas pela educação. Dentro dessa perspectiva, tive algumas experiências a partir da capelania religiosa, em instituições que atendem crianças em situação de vulnerabilidade, e em visitas a presídios. Foi a partir dessas vivências que percebi a necessidade de implementar a educação de forma mais consistente, tanto como via de reinserção social das pessoas privadas de liberdade, quanto como instrumento de prevenção para que jovens não ingressem no mundo da criminalidade. Entre essas visitas, conheci a história de um detento que já havia cumprido sua pena, mas não podia deixar o presídio, pois não era alfabetizado e não possuía família que o acolhesse; além dele, outras histórias parecidas me foram relatadas. Essa experiência me fez supor que isso poderia acontecer com outros detentos que, por falta de acesso à educação ou de qualificação profissional, não conseguem dar continuidade à vida após o cumprimento da pena.

A motivação para a realização desta pesquisa está, portanto, relacionada à minha compreensão da educação como uma importante ferramenta de transformação social e de ampliação das oportunidades de vida, e do entendimento de que o conhecimento constitui um patrimônio permanente, capaz de promover autonomia, desenvolvimento pessoal e participação cidadã.

No estado da Paraíba, a oferta da Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais representa uma importante iniciativa de garantia do direito à educação para

uma população historicamente marginalizada. Entretanto, as condições em que essa modalidade é desenvolvida ainda demandam maior visibilidade acadêmica e institucional, especialmente no que se refere à realidade vivenciada pelos professores. Embora existam estudos voltados para a educação prisional, observa-se a necessidade de aprofundar as discussões acerca dos impasses enfrentados pelos docentes, das privações que limitam o exercício da prática pedagógica e da relevância atribuída ao trabalho educativo desenvolvido nesses espaços.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como as condições pedagógicas configuram a prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em unidades prisionais da Paraíba. De forma específica, buscou-se sistematizar o percurso histórico da EJA no Brasil e sua inserção no sistema prisional, destacando marcos legais e políticas, bem como caracterizar as condições pedagógicas das unidades prisionais paraibanas que impactam a prática docente na EJA.

O trabalho está organizado em capítulos sendo eles, a educação de jovens e adultos no Brasil e na Paraíba, a educação de Jovens e adultos em espaço de privação de liberdade, a prática docente na EJA prisional, procedimentos metodológicos, resultados e discussões e considerações finas.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA PARAÍBA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve suas primeiras iniciativas ligadas às campanhas de alfabetização, mas foi somente a partir da década de 1940 que passou a ocupar espaço relevante nas políticas educacionais, ainda que já houvesse menção a ela na Constituição de 1934, que previa o ensino primário gratuito também para adultos. Entre as décadas de 1940 e 1950, diante de um alto índice de analfabetismo, o governo federal criou mecanismos como o Fundo Nacional de Ensino Primário (1942) e a Campanha de Educação de Adultos (1947), que induziam os estados a estruturar serviços de ensino supletivo, ainda sem uma proposta pedagógica própria para a alfabetização de adultos. Essa lacuna metodológica só seria superada no início dos anos 1960, com Paulo Freire, cujo método baseado no diálogo e nas palavras geradoras inspirou experiências como o Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular do Recife, culminando no Programa Nacional de Alfabetização de Adultos de 1964, interrompido pelo golpe empresarial militar do mesmo ano, embora o paradigma freireano tenha sobrevivido no exílio de seu criador (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

O regime militar respondeu ao analfabetismo com a criação do MOBRAL (1969), programa centralizado que, apesar do volume de recursos investidos, foi progressivamente desacreditado por resultados questionáveis, sendo extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar. No plano legal, a Lei nº 5.692/1971 ampliou a escolaridade obrigatória e dedicou um capítulo à educação supletiva, com forte flexibilidade de organização, mas manteve a restrição da obrigatoriedade escolar apenas a crianças e adolescentes, deixando para a Constituição Federal de 1988 a garantia plena do direito à educação básica gratuita também a jovens e adultos (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Contudo, o avanço legal não se traduziu em expansão efetiva do atendimento nos anos 1990: o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, e o governo Fernando Henrique Cardoso aprofundou o retrocesso ao suprimir, por emenda constitucional, a obrigatoriedade do ensino fundamental para adultos, excluir as matrículas supletivas do financiamento do FUNDEF e diluir a especificidade da EJA na nova LDB de 1996. Esse enfraquecimento nacional se somou a uma conjuntura internacional que, a partir da Conferência de Educação para Todos (Jomtien, 1990), acabou por restringir a

noção de educação básica à alfabetização infantil, desestimulando o investimento em educação de adultos. Paralelamente, verificou-se a chamada juvenilização do público da EJA, com a crescente presença de adolescentes com defasagem no ensino regular: 5,3 milhões de jovens entre 15 e 19 anos frequentavam a escola com defasagem de um ano ou mais, índice que se aproximava de 90% entre os de 18 anos (IBGE, 1997 apud Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Ao encerrar o século XX, o Brasil acumulava uma dívida educacional de grandes proporções que o campo da EJA era chamado a enfrentar com recursos insuficientes, identidade pedagógica ainda em construção e um público cada vez mais diversificado em suas trajetórias e necessidades formativas.

Na primeira década dos anos 2000, a EJA passou por um processo de institucionalização, iniciado pela aprovação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade e definiram a EJA a partir de três funções: a de reparar, ofertando educação de qualidade para aqueles que não tiveram acesso anteriormente; a de equalizar, possibilitando a reintegração de sujeitos de várias camadas da sociedade no sistema educacional e propiciando, assim, novas inserções no mundo do trabalho e na vida social; e, por fim, a de qualificar, capacitando os que ainda não são empregados para atuar no mercado e para atribuir significado às suas vivências socioculturais (Brasil, 2000).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) incorporou metas específicas voltadas à erradicação do analfabetismo e à ampliação da oferta, ao mesmo tempo em que o governo federal lançava o Programa Alfabetização Solidária, criticado por transferir à filantropia parte da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (Di Pierro, 2005). Em 2002, foi criado o ENCCEJA como instrumento de certificação, e, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado assumiu o papel de principal ação de alfabetização de jovens, concentrada nos municípios com maiores índices de analfabetismo, sobretudo no Nordeste.

O período também marcou a aproximação entre a EJA e a formação profissional, com a criação do PROEJA em 2005 e sua ampliação em 2006, integrando a educação básica à educação profissional técnica. No campo do financiamento, a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB em 2007 passou a incluir a EJA na contagem

de recursos da educação básica, ainda que de forma proporcionalmente limitada, e, ao final da década, a modalidade também foi contemplada por programas suplementares, como a merenda escolar e o livro didático específico. Apesar desses avanços institucionais e legais, os autores Di Pierro e Haddad (2015) apontam que a década se caracterizou por uma tensão constante entre o reconhecimento da EJA como direito e sua subordinação a lógicas compensatórias e à qualificação aligeirada de mão de obra, refletindo a permanência de desafios estruturais que a modalidade arrastava desde sua origem histórica.

Atualmente no Brasil, o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuiu 24% entre 2021 e 2025, chegando a 2,3 milhões em 2025. A queda no último ano foi de 5,8%, sendo mais intensa no nível médio do que no nível fundamental, que apresentaram, respectivamente, redução de 13,4% e 0,6% (INEP, 2026). Essa queda pode está associada ao fechamento de turmas citado nos resultados dessa pesquisa.

No que se refere ao contexto paraibano, historicamente, a EJA acompanhou o processo mais amplo de expansão da educação de adultos no Brasil, que se intensificou a partir da década de 1930, quando o Estado passou a assumir maior responsabilidade sobre essa oferta educacional. Já no final dos anos 1940, durante a gestão de Oswaldo Trigueiro (1947-1950), a Paraíba institucionalizou o Ensino de Adultos como política pública local (Santos, 2008 apud Sarmento, 2015).

A CEPLAR (Campanha de Educação Popular) nasceu em 1961, na Paraíba, da conexão entre um grupo de universitários ligados à Juventude Universitária Católica (JUC) da Faculdade de Filosofia e o projeto do governo estadual de Pedro Moreno Gondim de lançar um movimento de educação popular no estado. Iniciou sua atuação na povoação Índio Piragibe (Ilha do Bispo), combinando educação infantil, mobilização comunitária e, a partir de 1962, a alfabetização de adultos pelo Método Paulo Freire, com quem a equipe estabeleceu contato direto. Integrada ao Programa Educacional de Emergência do ministro Darcy Ribeiro e, depois, ao Plano Nacional de Alfabetização do ministro Paulo de Tarso, a CEPLAR expandiu-se rapidamente, chegando a manter cerca de 80 núcleos de alfabetização na capital, cidades do interior e na zona rural paraibana (Sapé, Mari, Miriri, Rio Tinto), sempre associando

alfabetização à conscientização política das massas populares, ao trabalho em equipe horizontal e à valorização da cultura popular (teatro, rádio, música).

A mobilização em torno da EJA na Paraíba ganhou maior organicidade com a criação do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, instalado em 1999, resultado da necessidade de articulação entre os diferentes segmentos envolvidos na execução de programas voltados a essa modalidade (Lima, 2006). O Fórum passou a atuar na formulação de políticas públicas educacionais e ampliou gradativamente sua atuação para além de João Pessoa e Campina Grande, alcançando também Guarabira e, mais recentemente, Bayeux, com o propósito de aproximar o debate das realidades do interior do estado. Paralelamente, iniciativas como o Programa Escola Solidária contribuíram para fomentar discussões sobre a qualidade do ensino ofertado. Apesar desses avanços institucionais, a permanência dos alunos trabalhadores segue sendo um desafio central, já que a conciliação entre estudo e trabalho, muitas vezes informal e sem garantias trabalhistas, dificulta a continuidade e a efetivação plena do direito à educação nessa modalidade (Almeida, 2010).

O número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Paraíba apresentou uma queda de 17,7% de 2016 a 2020, chegando a 107.974 matrículas em 2020. Em relação ao ano de 2019, o número de matrículas da EJA de nível fundamental caiu 6,6%, ao passo que a EJA de nível médio apresentou uma elevação de 1,3% em relação ao mesmo período (INEP 2021).



Fonte: INEP 2021

A necessidade de ampliar a alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil é evidenciada por dados oficiais recentes:

> De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2024, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE), no Brasil, em 2023, havia 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas, o equivalente a uma taxa de não alfabetizados de 5,3%. Por isso, a alfabetização de jovens, adultos e idosos é necessária para garantir o direito à educação desse grupo que nunca frequentou a escola ou não concluiu a Educação Básica. (BRASIL, 2024, texto digital)

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, lançado em 2024 é uma política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com União, estados, Distrito Federal e municípios. A iniciativa alcança as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio e turmas do Brasil Alfabetizado (PBA). Objetivo superar o analfabetismo e elevar a escolaridade, ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade e ampliar a oferta da EJA integrada à educação profissional. O pacto conta com alguns programas de permanência como Pé-de-Meia, Projovem urbano e Projovem campo, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) EJA e entre outros.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A oferta de EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade constitui um dos campos mais invisibilizados dessa modalidade educacional, historicamente marcada pela fragilidade das políticas públicas voltadas à população carcerária. Segundo Cabral, Onofre e Laffin (2020), a trajetória da EJA no Brasil sempre esteve condicionada às dinâmicas do capitalismo e da reestruturação produtiva, de modo que a educação ofertada dentro das prisões carrega as mesmas marcas de precariedade, improviso e descontinuidade. Antes do século XIX, a prisão era vista apenas como um lugar punitivo, sem a intenção de reabilitar o sujeito, o modelo que temos hoje começou a se desenvolver a partir de 1950 com programas de educação e de trabalho (Novo, 2017).

Do ponto de vista legal, o direito à educação da pessoa privada de liberdade não constitui mera concessão administrativa, mas garantia constitucional. Honorato (2022) situa esse direito no art. 208 da Constituição Federal de 1988, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que prevê expressamente a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos adequada às suas necessidades, e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que estabelece metas específicas para a implantação de programas educacionais em unidades prisionais. A Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), por sua vez, disciplina a assistência educacional como parte dos direitos do apenado, prevendo inclusive a existência obrigatória de bibliotecas em cada estabelecimento prisional.

Com a crescente preocupação do Estado e da sociedade com a reintegração das pessoas privadas de liberdade, o sistema prisional brasileiro passou por mudanças significativas, deixando de adotar exclusivamente um caráter punitivo para incorporar práticas mais humanizadas, voltadas à ressocialização. Nesse contexto, a sanção da Lei nº 3.274/1957, realizada pelo presidente Juscelino Kubitschek, representou um marco ao instituir as Normas Gerais do Regime Penitenciário, que contemplavam diferentes dimensões da formação humana, como a educação moral, intelectual, física, artística e profissional. Essas diretrizes constituíram uma das primeiras iniciativas voltadas à promoção da educação integral no sistema prisional brasileiro (Vasquez, 2008).

A elaboração de diretrizes específicas para a EJA em unidades penais ocorreu principalmente a partir dos anos 2000, período que coincide, de forma alarmante, com o crescimento acelerado da população prisional no país, fenômeno conhecido como hiperencarceramento. Nesse processo, De Oliveira e De Oliveira (2018) situam a consolidação da EJA prisional como política pública a partir da parceria firmada, em 2005, entre o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e o Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça, formalizada por meio de um Protocolo de Intenções voltado à construção de uma política nacional de educação prisional. Segundo os autores, esse processo avançou em 2006, com a realização, em Brasília, do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, do qual resultaram as Diretrizes Nacionais para a Educação no Sistema Prisional, estruturadas em torno de três eixos — gestão, articulação e mobilização, e formação e valorização de profissionais —, sendo essas diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e encaminhadas, em 2009, ao Conselho Nacional de Educação.

Nesse cenário, documentos internacionais produzidos pela UNESCO passaram a orientar a política educacional prisional brasileira, atribuindo à escola um papel de salvacionista, como um instrumento principal para a ressocialização e para a redução da criminalidade e da reincidência (Cabral; Onofre; Laffin, 2020). Essa expectativa, no entanto, sobrecarrega a função docente, exigindo do professor um perfil de "superprofissional", capaz de lidar simultaneamente com o ensino de conteúdos, a mediação de conflitos e a promoção de mudanças de comportamento nos alunos. De acordo com Cabral; Onofre; Laffin (2020), essa perspectiva revela uma estratégia que transfere para o trabalhador da educação as responsabilidades que deveriam ser do sistema penal e da sociedade como um todo.

Esse ambiente institucional no qual a educação prisional se insere carrega características próprias de instituição total, conforme descreve Goffman (2005 apud Magalhães, 2021, p. 92), para quem o universo prisional é atravessado por uma cultura e por elementos do contexto social, como linguagem, valores, normas, crenças, disciplina e, muitas vezes, repressão e violência, que se manifestam, com frequência, de forma velada nas relações estabelecidas entre os sujeitos ali inseridos. Priorizando a manutenção da ordem, o isolamento, a segurança e a disciplina, as

unidades prisionais tendem a se tornar espaços pouco permeáveis a mudanças, caracterizando-se, entre outros aspectos, pelo não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos.

Onofre (2015) estabelece uma distinção entre a "educação da prisão" e a "educação na prisão". A primeira refere-se aos saberes informais construídos no cotidiano do ambiente prisional, abrangendo tanto as normas oficiais da instituição quanto os códigos e práticas desenvolvidos pelos próprios detentos. Já a segunda corresponde aos processos formais de ensino e aprendizagem que, embora ocorram no contexto do cárcere, têm como objetivo ultrapassar os limites impostos pela realidade prisional e promover a emancipação e o desenvolvimento integral do indivíduo. Nessa perspectiva, mesmo inserida em um ambiente marcado pela vigilância, disciplina e privação de liberdade, a escola pode preservar sua identidade e exercer relativa autonomia em relação à lógica prisional. Desse modo, a garantia de uma educação de qualidade no sistema prisional é essencial pois amplia as possibilidades de reinserção social dos presos que ao concluir o cumprimento da pena e retornar à sociedade, poderão contar com uma formação intelectual mais consistente, desenvolver novas perspectivas de vida e ter mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho, reduzindo, assim, as chances de retornar para a criminalidade.

Ainda assim, a educação não pode ser responsabilizada unicamente pela ressocialização dos indivíduos privados de liberdade. Trata-se de uma expectativa desproporcional em relação ao que a prática pedagógica pode efetivamente oferecer, uma vez que a reintegração social depende de um conjunto muito mais amplo de fatores estruturais, institucionais e sociais, que extrapolam os limites da sala de aula. Vieira (2020, p. 22) ressalta que o Sistema Prisional é precário, devido à falta de investimentos e descaso do poder público, que propaga uma "sociedade criminosa", ao invés de devolver a real liberdade a pessoa que cumpriu sua pena à sociedade. No entanto, a educação continua sendo um dos instrumentos mais potentes para fortalecer esse processo, na medida em que contribui para o resgate da cidadania, da autoestima e do sentido de humanidade dos sujeitos encarcerados, o que não pode isentar o poder público de investir em condições dignas de trabalho e formação continuada para os professores que atuam nesse contexto.

A EJA em espaços de privação de liberdade deve ser compreendida à luz dos princípios da educação popular, com o sujeito e sua história de vida ocupando o centro do processo pedagógico, e não apenas os conteúdos formais de alfabetização e certificação. Onofre (2015) reforça que essa educação precisa ser entendida como um processo contínuo, ao longo da vida, que não deve se restringir às necessidades imediatas de sobrevivência dentro do cárcere nem se reduzir a uma ferramenta de contenção disciplinar.

Cabral, Onofre e Laffin (2020) alertam, contudo, para o risco de essa mesma ideia de "aprendizagem ao longo da vida" ser apropriada por uma lógica neoliberal, que responsabiliza individualmente o sujeito por sua trajetória de vida e mascara as desigualdades estruturais que o levaram ao cárcere. Pois, no chão da sala de aula carcerária, cada estudante presente carrega uma realidade distinta, e as "motivações" que os levaram até o contexto prisional também variam, refletindo, em sua maioria, o meio social de onde esses indivíduos provêm; a trajetória de suas vidas revela as desigualdades sociais que os moldaram. Diante disso, podemos constatar a necessidade da construção de políticas públicas mais consistentes de formação docente, valorização salarial e condições de trabalho, como caminho necessário para que a EJA em prisões deixe de ser apenas uma promessa retórica e se torne, de fato, um direito garantido.

Em 2025, na Paraíba, o sistema prisional em suas 79 unidades prisionais, contava com 12.513 homens e 710 mulheres em cumprimento de pena nos regimes fechado, semiaberto e aberto (SENAPPEN, 2025). Do total de pessoas privadas de liberdade, 1.348 estavam inseridas em atividades laborais, sendo 109 mulheres, distribuídas entre 252 presos em trabalhos externos e 1.205 em trabalhos internos (SENAPPEN, 2025). No campo educacional, 2.642 detentos participavam de processos de alfabetização, ensino fundamental ou cursos técnicos com carga horária superior a 800 horas, sendo 2.451 homens e 191 mulheres, atendidos em 81 salas de aula distribuídas pelas unidades prisionais do estado (SENAPPEN, 2025). Chama atenção o contingente que concilia as duas atividades simultaneamente: 410 homens e 43 mulheres estavam, ao mesmo tempo, trabalhando e estudando, o que evidencia um esforço institucional, ainda que limitado frente ao total da população carcerária, de integrar a remição de pena por meio do trabalho à qualificação educacional dos apenados paraibanos (SENAPPEN, 2025).

4 A PRÁTICA DOCENTE NA EJA PRISIONAL

Compreender o trabalho do professor que atua dentro dos estabelecimentos penais exige, antes de tudo, reconhecer que a escola inserida nesse contexto não reproduz simplesmente o modelo da rede regular de ensino. Trata-se de um espaço educativo atravessado por outra lógica institucional, a lógica carcerária, que impõe rotinas, restrições e formas de organização que moldam de maneira profunda o cotidiano de trabalho docente (Bessil; Merlo, 2017). Essa lacuna reforça a relevância de investigar as particularidades subjetivas dessa prática, já que o ambiente prisional impõe condições de trabalho substancialmente diferentes daquelas vividas na escola.

Essa diferença não se restringe apenas às condições estruturais de trabalho, mas também à própria natureza do público atendido. Laffin e Nakayama (2013) observam que a EJA, de modo geral, costuma se voltar a um sujeito trabalhador, com liberdade de ir e vir e de fazer escolhas — condição que se transforma radicalmente no contexto prisional, no qual o professor precisa lidar com a privação desse ir e vir, do trabalho, da família, do lazer e, muitas vezes, do próprio saber. Para as autoras, esse cenário exige do docente uma atenção redobrada aos saberes prévios e às experiências de vida dos estudantes, tanto anteriores quanto posteriores à privação de liberdade, bem como às suas expectativas, em uma perspectiva dialógica e relacional capaz de contribuir efetivamente para a (re)inserção social. Essa dinâmica, no entanto, só se torna possível mediante uma formação docente específica para esse contexto, ainda majoritariamente ausente entre os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

Professores que atuam nesse cenário prisional enfrentam desafios que se diferem do sistema regular, segundo a pesquisa de Bessil e Merlo (2017) a organização do sistema penitenciário interfere diretamente na maneira como a atividade de ensino se realiza. Os próprios professores relatam que a escola dentro da prisão pouco se assemelha à escola comum, seja pelas condições físicas do local, seja pelas características dos alunos e pela metodologia que precisa ser constantemente adaptada, pois qualquer material didático seja vídeos, livros, revistas precisam ser previamente avaliado e liberado pelos agentes penitenciários (Bessil; Merlo, 2017). Dentro do sistema prisional, os estudantes privados de liberdade

dependem da autorização e acompanhamento da equipe de segurança, o que acarreta imprevistos, atraso e controle rigoroso sobre a frequência, essa presença traz segurança aos educadores, mas simultaneamente limita a autonomia pedagógica.

Outro elemento recorrente que os docentes da EJA prisional podem enfrentar é a alta rotatividade da turma. Diferentemente da evasão discutida na educação tida como regular, no contexto prisional se apresenta uma problemática que é a instabilidade constante da composição das turmas, causada por transferências, progressões de regime e desistências, o que compromete a continuidade do conteúdo trabalhado e exige do professor um replanejamento permanente (BESSIL; MERLO, 2017). Somado a isso tem a existência da remição de pena por estudo, prevista pela Lei nº 12.433/2011, segundo a qual cada doze horas de estudo equivalem a um dia a menos de pena, fator que, motiva boa parte da procura pela escola, ainda que nem sempre esteja associado a um interesse genuíno pela aprendizagem (Bessil; Merlo, 2017).

Ancorados na Psicodinâmica do Trabalho, referencial teórico desenvolvido por Bessil e Merlo (2017), partem do pressuposto de que toda atividade laboral envolve uma tensão constante entre o que é prescrito pela organização do trabalho e aquilo que o trabalhador precisa mobilizar de si mesmo para dar conta das situações concretas que surgem no dia a dia. Esse referencial permite compreender que o sofrimento no trabalho não é sinônimo de adoecimento, podendo ser transformado, ressignificado ou mesmo convertido em prazer a depender dos recursos simbólicos e coletivos disponíveis ao trabalhador (Bendassoli; Soboll, 2011 apud Bessil; Merlo, 2017).

No caso dos docentes de EJA no sistema prisional, a gratificação do trabalho aparece sobretudo vinculado ao reconhecimento que recebem dos próprios alunos. O respeito demonstrado em sala de aula e o interesse dos detentos pelo conteúdo funcionam como uma forma de retribuição simbólica ao esforço do professor, dando sentido à sua atividade mesmo em um ambiente marcado por tantas restrições (Bessil; Merlo, 2017). Por outro lado, o sofrimento está associado principalmente às limitações impostas pela própria estrutura prisional: a falta de autonomia sobre os recursos pedagógicos, a instabilidade das turmas e a sensação de estarem constantemente sendo avaliados, tanto pelos alunos quanto pelos colegas de outras áreas e pela

equipe de segurança, geram um estado permanente de vigilância sobre a própria conduta, inclusive fora do ambiente de trabalho (Bessil; Merlo, 2017).

A relação professor aluno, debatida no meio pedagógico entre práticas tradicionais e metodologias ativas também se aplica diferentemente na EJA prisional. Os docentes buscam não conhecer o motivo da condenação de seus alunos como uma estratégia para os enxergarem apenas como alunos e não como réus de crimes, isso viabiliza a permanência na função e evita um desgaste emocional que poderia inviabilizar o trabalho pedagógico (Bessil; Merlo, 2017).

Para autores como Scarfò (2002 apud Bessil; Merlo, 2017), o professor que atua no cárcere assume uma função que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, contribuindo também para a construção de um projeto de vida do aluno, por meio do diálogo e da escuta sensível às suas dificuldades. Nesse sentido, a prática docente prisional aproxima-se de um exercício de reinvenção da profissão, exigindo do professor disponibilidade para a inovação, capacidade de improviso e comprometimento com a aprendizagem em um contexto de significativas adversidades estruturais (Alarcão, 2001 apud Bessil; Merlo, 2017).

Essa exigência de reinvenção constante da prática docente relaciona-se diretamente à ausência de formação específica voltada ao ensino em contexto prisional, lacuna amplamente discutida na literatura da área. Ferreira (2025) sintetiza essa discussão ao apontar que diversos autores reforçam a inexistência de formação inicial e continuada adequada para os docentes que atuam em escolas situadas em unidades penais. Nessa direção, Rangel (2009 apud Ferreira, 2025) destaca que essa ausência formativa constitui um dos principais problemas da educação prisional em toda a América Latina, dado o caráter singular desse campo de atuação. Nakayama (2011, p. 96 apud Ferreira, 2025) observa que o professor acaba se constituindo profissionalmente na própria prática, à medida que estabelece relações com uma formação inicial que não priorizou esse contexto específico. Vieira (2008, p. 72 apud Ferreira, 2025) reforça essa constatação ao afirmar que nem a formação inicial, nem os demais espaços de socialização profissional preparam o docente para as especificidades da prática pedagógica no cárcere.

Onofre (2002; 2014 apud FERREIRA, 2025) relata, na mesma direção, que os próprios professores reconhecem não estarem preparados para atuar em sala de aula

prisional, constituindo-se profissionalmente na prática cotidiana. Essa lacuna formativa compromete o próprio caráter ressocializador atribuído à educação prisional, uma vez que a prisão constitui, historicamente, um espaço voltado ao disciplinamento, e não à emancipação dos sujeitos (Foucalt, 1998 apud Ferreira, 2025). Assim, na ausência de ferramentas pedagógicas direcionadas às especificidades desse espaço, a educação corre o risco de se reduzir a uma prática meramente formal e burocrática, distanciando-se de seu potencial transformador.

Em síntese, a prática docente no sistema prisional se configura como um trabalho atravessado por contradições: de um lado, a função reeducativa e ressocializadora atribuída à escola; de outro, a lógica de segurança e disciplina que rege o funcionamento das unidades penais, subordinando muitas vezes a atividade pedagógica às suas exigências (Penna, 2006 apud Bessil; Merlo, 2017). Compreender essa dinâmica é fundamental para pensar políticas de valorização e cuidado com a saúde desses profissionais, que exercem uma função de relevância social ainda pouco reconhecida.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com utilização complementar de dados quantitativos, de natureza exploratória e descritiva. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender os significados, percepções e experiências dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade, possibilitando uma análise mais aprofundada da realidade investigada.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e atitudes presentes nas relações humanas, permitindo compreender fenômenos sociais. Nesse sentido, a autora destaca que as questões de investigação surgem da inserção do pesquisador na realidade social, encontrando nela suas razões e objetivos. Dessa forma, a escolha da abordagem qualitativa mostra-se adequada para analisar a realidade da vivência da temática em questão.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos legais relacionados à Educação de Jovens e Adultos, à educação em espaços de privação de liberdade e à prática docente. Para a seleção do material, foram realizadas buscas no Google Acadêmico e em bases científicas, utilizando descritores como "Educação de Jovens e Adultos", "EJA", "educação prisional", "sistema prisional" e "Paraíba". O levantamento bibliográfico permitiu a construção do referencial teórico e a identificação das principais discussões presentes na literatura sobre o tema.

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo por meio da aplicação de um questionário semiestruturado destinado a professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais do estado da Paraíba. O instrumento de coleta de dados foi composto por questões abertas e fechadas, abordando aspectos relacionados à atuação docente, às condições de trabalho, aos desafios enfrentados no cotidiano escolar, às limitações estruturais, aos recursos pedagógicos disponíveis e à percepção dos participantes acerca da importância da educação no sistema prisional.

A participação dos docentes ocorreu de forma voluntária, sendo garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações e o respeito aos princípios éticos da pesquisa. Os dados obtidos por meio das questões fechadas foram organizados em tabelas e gráficos para fins de descrição e interpretação quantitativa. Já as respostas discursivas foram analisadas qualitativamente, buscando identificar categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Por fim, os resultados obtidos foram discutidos à luz do referencial teórico construído a partir de autores como Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Cabral, Onofre e Laffin (2020), Bessil e Merlo (2017) e Ferreira (2025), possibilitando estabelecer relações entre os conhecimentos produzidos pela literatura especializada e as experiências relatadas pelos professores participantes da pesquisa.

5.1 Caracterização dos participantes

A pesquisa foi realizada com treze professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em algumas unidades prisionais do estado da Paraíba. Em relação ao perfil dos participantes, observou-se a predominância do sexo feminino, representando nove docentes, enquanto quatro participantes, são do sexo masculino. Quanto ao tempo de atuação na educação prisional, verificou-se que a maioria dos professores, sete deles, possui experiência entre sete e mais de dez anos, indicando um grupo com uma vivência consolidada nesse contexto educacional.

Os docentes participantes atuam em diferentes unidades prisionais do estado, abrangendo distintos ciclos da EJA, sendo elas: Cadeia Pública de Pombal (Ciclos I, II, III, IV e V, havendo ainda um docente que não respondeu); Cadeia Pública de Teixeira (não respondeu); PB1 – Penitenciária de Segurança Máxima Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes (turmas fechadas); Cadeia Pública de Alagoinha (Ciclos I e II); Cadeia Pública de Conceição (Cadeia Pública Antônio Martins) (Ciclo I); Penitenciária Padrão Santa Rita (Ciclo I, havendo ainda um docente que não respondeu); Penitenciária Desembargador Silvio Porto (não respondeu); Penitenciária Desembargador Flósculo da Nóbrega (Ciclo II); Cadeia Pública de Cajazeiras (Ciclos III ao V); e Penitenciária Regional de Sapé (Ciclo I). O acesso a estes professores se deu por meio de um contato com o diretor do Graciliano Ramos, uma das principais

escolas penitenciárias da Paraíba e também através de uma Professora da EJA prisional.

5.2 Instrumentos e procedimentos de análise dos dados

A pesquisa teve início com um levantamento bibliográfico, seguido da seleção dos materiais e da organização dos dados relativos ao tema investigado, com base nos procedimentos de análise documental. Foram utilizados documentos oficiais e produções acadêmicas, como artigos, teses e dissertações, que permitiram a construção do referencial teórico deste trabalho.

Além da pesquisa bibliográfica, os dados empíricos foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, aplicado pela plataforma *Google Forms* e organizado em dois blocos complementares. O primeiro bloco, correspondente às questões de um a quatro, foi destinado a traçar o perfil dos professores participantes, contemplando aspectos como gênero, formação específica, tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais e em qual ciclo leciona. O segundo bloco, composto pelas questões de cinco a oito, reuniu perguntas abertas, elaboradas com o propósito de possibilitar que os participantes discorressem, com maior liberdade, sobre sua prática pedagógica e sobre os desafios e limitações enfrentados no trabalho com os alunos em contexto de privação de liberdade. O questionário foi enviado via aplicativo de *WhatsApp* aos professores que atuam nessa modalidade de ensino, e encontra-se na íntegra no Apêndice deste trabalho.

Após a coleta, os dados provenientes das questões fechadas foram organizados em gráficos, com o auxílio de planilhas eletrônicas, o que possibilitou o tratamento estatístico descritivo das informações por meio de percentuais. Esse procedimento permitiu construir um panorama objetivo do perfil dos docentes participantes, servindo de base contextual para a interpretação qualitativa das demais respostas.

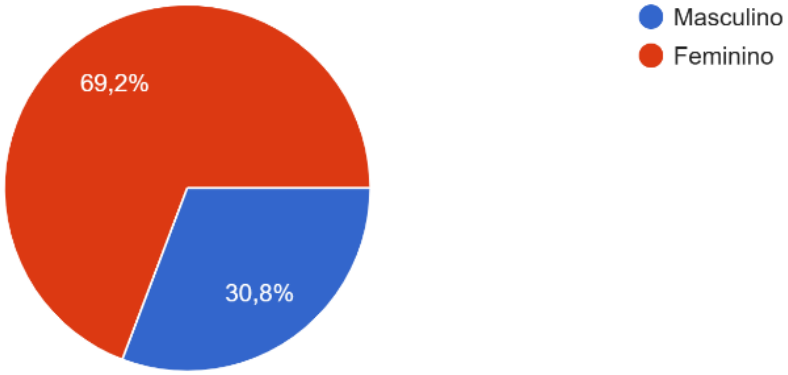
Já os dados provenientes das questões abertas foram submetidos à análise de conteúdo e de dados, sob a perspectiva proposta por Bardin (2016), que compreende três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante das respostas obtidas, a fim de organizar as primeiras impressões e estabelecer um contato inicial com o conteúdo coletado. Na fase de exploração do material, procedeu-se à codificação das

respostas, agrupando os trechos discursivos em unidades de sentido, o que possibilitou a construção de categorias temáticas emergentes, formuladas a partir da recorrência de ideias e expressões entre os participantes. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, buscou-se interpretar os dados categorizados, relacionando-os aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico construído ao longo deste trabalho.

A articulação entre os procedimentos quantitativos e qualitativos de análise possibilitou não apenas descrever o perfil dos professores participantes, mas também compreender melhor a sua realidade frente à prática docente na Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade, estabelecendo um diálogo consistente entre os dados empíricos produzidos pela pesquisa de campo e as discussões teóricas levantadas na revisão bibliográfica.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

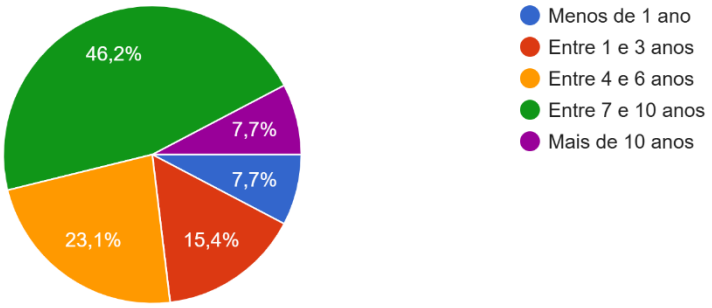
Em relação ao gênero dos participantes, verificou-se a predominância de mulheres, conforme demonstra o Gráfico 1.



De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2026), a predominância feminina no magistério se manifesta em todas as etapas da educação básica no Brasil. Na educação infantil, do total de 697.086 docentes, 96,2% são do sexo feminino e 3,8% do sexo masculino. No ensino fundamental, dos 1.454.574 docentes, 76,7% pertencem ao sexo feminino e 23,3% ao sexo masculino. Já no ensino médio, um total de 557.454 professores atuou em 2025, sendo 56,6% do sexo feminino e 43% do sexo masculino.

A pesquisa contou com a participação de 13 professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em algumas unidades prisionais do estado da Paraíba. Do total de respondentes, 69,2% (9) são do gênero feminino, enquanto 30,8% (4) são do gênero masculino. Esse dado reforça a histórica predominância feminina no magistério da educação básica brasileira, citado anteriormente, observa-se que, no campo educacional, as mulheres continuam sendo maioria, notando a feminização da docência também no contexto prisional estudado nesta pesquisa.

No que diz respeito ao tempo de atuação dos professores na Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais, os dados são apresentados no Gráfico 2.



Observou-se que a maioria de professores possuem maior experiência na modalidade: 46,2% (6) atuam entre 7 e 10 anos, seguidos por 23,1% (3) que atuam entre 4 e 6 anos, 15,4% (2) entre 1 e 3 anos, e, em menor proporção, 7,7% (1) com menos de 1 ano e 7,7% (1) com mais de 10 anos de atuação. Esses resultados indicam que a maior parte dos participantes já possui um tempo considerável de vivência na EJA prisional, o que sugere um acúmulo de experiências e saberes práticos construídos ao longo do exercício docente nesse contexto específico de ensino.

Quanto à unidade prisional e ao ciclo em que cada professor leciona, os dados são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Unidade prisional e ciclo de atuação dos participantes

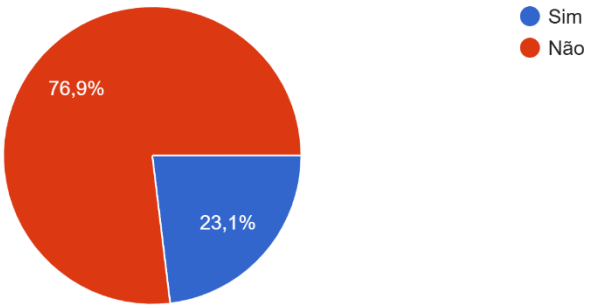
Unidade Prisional/ Município	Município	Ciclo
1-Cadeia Pública de Pombal	Pombal- PB	II
2-Cadeia Pública de Teixeira	Teixeira- PB	Não respondeu
3- Cadeia Pública de Pombal	Pombal- PB	I,II,III,IV e V
4- PB1 (Penitenciária de segurança máxima Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes)	João Pessoa- PB	Turmas fechadas
5- Cadeia Pública de Alagoinha	Alagoinha- PB	I e II

6- Cadeia Pública de Conceição (Cadeia Pública Antônio Martins)	Conceição- PB	I
7- Penitenciária Padrão Santa Rita	Santa Rita- PB	Não respondeu
8- Penitenciária Padrão Santa Rita	Santa Rita- PB	I
9- Penitenciária Desembargador Silvio Porto	João Pessoa- PB	Não respondeu
10- Cadeia Pública de Cajazeiras	Cajazeiras- PB	III ao V
11- Penitenciária Regional de Sapé	Sapé- PB	I
12- Penitenciária Desembargador Flósculo da Nóbrega	João Pessoa- PB	II
13- Cadeia Pública de Pombal	Pombal- PB	Não respondeu

Os participantes encontram-se distribuídos em diferentes municípios e unidades do estado da Paraíba, os ciclos de atuação relatados variaram do Ciclo I ao Ciclo V, o que evidencia a diversidade de níveis de ensino contemplados pela Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional paraibano. Destaca-se ainda o relato de um dos participantes, que atua no projeto de Remição pela Leitura em decorrência do fechamento de turmas dos ciclos III, IV, V e VI em sua unidade, apontando para uma possível instabilidade na oferta contínua da modalidade em determinados contextos prisionais.

Por fim, ao serem questionados sobre a existência de formação específica para atuação na educação prisional, os resultados obtidos são apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3: Formação específica para atuação na educação prisional



A maioria dos participantes, 76,9% (10), afirmou não ter recebido nenhum tipo de formação voltada especificamente para esse contexto de ensino, enquanto apenas 23,1% (3) relataram ter tido acesso a algum tipo de preparação nesse sentido. Esse dado é particularmente relevante, pois evidencia uma lacuna na formação docente voltada às especificidades da educação em unidades prisionais, ainda que os professores participantes possuam, em sua maioria, considerável tempo de experiência na modalidade. Tal constatação aponta para uma possível dissociação entre o tempo de atuação prática e o preparo formal para lidar com as particularidades do público atendido, sugerindo que a experiência docente nesse contexto tem sido construída muito mais pela vivência cotidiana do que por uma formação inicial ou continuada específica.

Essa realidade corrobora com os achados de Laffin e Nakayama (2013), que, em pesquisa realizada com professores atuantes em espaços de privação de liberdade, identificaram relatos que apontam a necessidade de um período de adaptação de alguns meses, ou até mesmo de um ano, para que o docente compreenda os processos educativos próprios desse ambiente e consiga, a partir dessa vivência, elaborar estratégias metodológicas condizentes com a realidade dos alunos. Segundo as autoras, esse processo revela que a formação do professor, nesse contexto, ocorre em grande parte na e pela própria prática, uma vez que sua trajetória formativa anterior não contemplou as especificidades do ensino em unidades prisionais.

Essa dificuldade inicial relatada pelos professores relaciona-se diretamente ao distanciamento entre a formação acadêmica recebida na graduação e a realidade concreta do ambiente prisional. Como destaca Ferreira (2025, p. 4), “o professor entra no âmbito prisional, num contexto tão diferente ao qual é estudado por ele na graduação e comparado ao exercício que se tem em ambientes externos”. Esse estranhamento inicial, portanto, não decorre de uma limitação pessoal do docente, mas de uma formação inicial que não o prepara para atuar fora dos espaços tradicionais de ensino.

Essa lacuna, no entanto, não se restringe à formação inicial recebida na graduação, mas revela um problema estrutural mais amplo, relacionado à própria concepção dos cursos de licenciatura no Brasil. Conforme apontam Silva e Moreira (2011, p. 6 apud Ferreira, 2025, p. 20):

> [...] os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados.

Essa constatação lança luz sobre um aspecto ainda mais preocupante da realidade investigada: a atuação na educação prisional tende a ser, historicamente, uma escolha residual e não uma opção formativa deliberada, o que pode comprometer o investimento institucional em políticas de formação continuada voltadas para essa modalidade. Diante disso, observa-se que os dados obtidos nesta pesquisa dialogam diretamente com essa discussão, na medida em que a ausência de formação específica, relatada pela maioria dos participantes, reforça a ideia de que o professor da EJA prisional constitui seus saberes docentes de maneira empírica, a partir do enfrentamento cotidiano dos desafios impostos pelo próprio contexto de atuação, muitas vezes sem o suporte institucional necessário para qualificar essa prática.

Ao serem questionados sobre o que os levou a atuar como professores na Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais, os participantes apresentaram respostas que puderam ser agrupadas em quatro categorias principais, conforme demonstra o Quadro 2: motivação institucional/circunstancial, motivação social ou vocacional, interesse pelo desafio da atuação nesse contexto e influência de produções midiáticas relacionadas ao sistema prisional.

Quadro 2: Motivações para atuação na EJA em contexto de privação de liberdade

Categoria	Descrição	Frequência
Motivação institucional/circunstancial	Atuação decorrente de transferência, necessidade de completar carga horária, designação ou oferta de vaga	6
Motivação social/vocacional	Atuação associada à luta pelos “invisibilizados”, ao trabalho social e à ressocialização	4
Interesse pelo desafio da atuação	Atuação motivada pelo caráter desafiador ou pela satisfação pessoal com o trabalho no sistema prisional	2
Influência cultural/midiática	Atuação motivada pela influência de obras culturais sobre o sistema prisional	1

A categoria de maior recorrência entre as respostas foi a motivação institucional ou circunstancial, presente em seis dos treze relatos, na qual os professores associaram sua entrada na modalidade a fatores como transferência de escola, necessidade de completar a carga horária na escola regular, designação institucional para assumir turmas, ou simples oferta de vaga decorrente de mudança de unidade escolar. Esse achado corrobora diretamente a discussão apresentada por Silva e Moreira (2011, p. 6 apud Ferreira, 2025, p. 20), para quem lecionar nas prisões tem sido, historicamente, “a última opção para professores que não encontram lugar na rede dita como regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados”. Os dados obtidos nesta pesquisa confirmam essa tendência, evidenciando que a

atuação na EJA prisional, para a maioria dos participantes, não resultou de uma escolha profissional deliberada, mas de arranjos administrativos e institucionais que os direcionaram a essa modalidade de ensino.

Esse cenário também é encontrado nos resultados obtidos por Amorim-Silva e Antunes-Rocha (2017), cuja pesquisa identificou uma distribuição semelhante entre as motivações relatadas por professores que atuam em contextos de privação de liberdade: parte significativa dos docentes apontou o convite ou a indicação, a necessidade ou a falta de outra opção profissional, e apenas uma parcela relacionou sua atuação a motivos de ordem missionária, vinculados à crença na educação como instrumento de transformação. Segundo os autores, esses dados revelam que, também em sua amostra, a maioria dos professores não possuía um projeto profissional voltado para a docência em unidades prisionais previamente à sua inserção nesse contexto.

Essa constatação dialoga ainda com os achados de Nakayama (2011 apud Amorim-Silva; Antunes-Rocha, 2017), que, ao pesquisar professores atuantes em uma penitenciária, verificou que a totalidade dos participantes relatou ter aceitado o trabalho por necessidade, sem que houvesse, de antemão, qualquer intenção nesse sentido. A autora conclui que a atuação nesses espaços “não constitui uma escolha intencional, mas uma opção de sobrevivência e de inserção no mundo do trabalho” (Nakayama, 2011 apud Amorim-Silva; Antunes-Rocha, 2017, p. 94). As autoras ponderam, a partir desse dado, que tal condição pode gerar dois efeitos distintos e até certo ponto contraditórios entre os docentes: por um lado, o reconhecimento e a valorização de terem conquistado um posto de trabalho estável; por outro, um sentimento de desvalorização profissional, por perceberem essa atuação como a última alternativa disponível diante das dificuldades de inserção no mercado de trabalho docente.

Diante disso, observa-se que os dados obtidos nesta pesquisa se inserem em um padrão mais amplo, já identificado em outros estudos sobre a docência em contextos de privação de liberdade, no qual a entrada na modalidade ocorre, majoritariamente, por vias circunstanciais e não por escolha vocacional deliberada. Ainda assim, é importante destacar que, entre os participantes desta pesquisa, quatro professores atribuíram sua atuação a motivações de ordem social ou vocacional,

relacionando seu trabalho a expressões como a luta em favor dos “invisibilizados”, o desejo de “trabalhar com o social” e a compreensão da docência como uma “missão a serviço da vida para ressocializar os PPL (pessoas privadas de liberdade) para voltar para a sociedade”. Esses relatos aproximam-se da perspectiva freireana de educação como prática de libertação e de restituição da dignidade humana, sugerindo que, apesar da entrada não planejada na modalidade, parte dos docentes ressignificou sua atuação ao longo do tempo, atribuindo-lhe um sentido de compromisso ético e social que ultrapassa a mera circunstância que os levou até ali.

Ainda entre os relatos, dois professores associaram sua atuação ao caráter desafiador da docência em ambiente prisional, evidenciando certo interesse pessoal pela singularidade desse contexto de ensino, enquanto um participante mencionou explicitamente a influência da obra *Carandiru*, de Drauzio Varella, como elemento motivador para sua aproximação com o sistema prisional. Esse último relato chama atenção para o papel que produções culturais e midiáticas podem exercer na construção do imaginário social sobre o cárcere, e, consequentemente, na escolha profissional de alguns docentes.

De modo geral, observa-se que, embora a maioria dos professores tenha chegado à EJA prisional por vias institucionais e não por escolha vocacional prévia, uma parcela significativa deles ressignificou essa atuação ao longo do tempo, o que dialoga diretamente com a reflexão de Ferreira (2025), sobre o estranhamento inicial vivido pelo professor ao adentrar um contexto tão distinto daquele estudado na graduação. Esse processo de ressignificação sugere que, mesmo diante da ausência de formação específica e de uma entrada muitas vezes não planejada na modalidade, os docentes constroem, na prática cotidiana, novos sentidos para sua atuação profissional.

Ao serem questionados sobre a principal dificuldade apresentada pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, os professores participantes relataram uma diversidade de fatores, que puderam ser organizados em cinco categorias temáticas, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3: Principais dificuldades apresentadas pelos estudantes da EJA no sistema prisional.

Categoria	Descrição	Frequência
Alfabetização, leitura e escrita	Estudantes em processo de alfabetização ou com letramento limitado, dificuldades específicas de leitura e escrita	3
Condições estruturais, materiais e temporais	Falta de espaço adequado, de tempo para as atividades, de material didático e de estrutura física, além do baixo investimento do Estado	6
Heterogeneidade etária e de níveis de aprendizagem	Turmas compostas por estudantes de diferentes idades e níveis, exigindo metodologias diversificadas, além de limitações de recursos didáticos e tecnológicos	1
Déficit de conhecimento prévio das disciplinas	Lacunas de conhecimento acumuladas ao longo da trajetória escolar interrompida	1
Ausência de dificuldades significativas / valorização da força de vontade	Percepção do professor de que o principal traço do estudante é o empenho, e não a dificuldade em si	2

A categoria de maior recorrência entre as respostas foi a que envolve condições estruturais, materiais e temporais, presente em seis dos treze relatos. Os professores

associaram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não a limitações individuais de aprendizagem, mas à ausência de espaço físico adequado, à escassez de tempo destinado às atividades pedagógicas, à falta de materiais didáticos e ao baixo investimento institucional voltado para a educação em contexto prisional. Um dos participantes sintetizou essa percepção ao afirmar que “falta espaço, falta tempo, falta estrutura, falta interesse do Estado”, evidenciando uma leitura crítica sobre a responsabilidade do poder público na garantia das condições mínimas de ensino nesse ambiente.

Essa percepção dos professores encontra respaldo em Martins, Silveira e Costa (2019), que ao ouvirem diretores de unidades prisionais, identificaram a ausência de infraestrutura adequada para acolher os estudantes privados de liberdade como um dos obstáculos mais sentidos na oferta educacional nesses espaços, sobretudo quanto à existência de ambientes apropriados para a realização das aulas. Cacicedo (2016, p. 131) corrobora essa constatação ao afirmar que “problema semelhante se verifica com relação às bibliotecas, que, quando existem, são locais mal adaptados e, não raro, sem acesso para pessoas presas”. Observa-se, assim, que a precariedade estrutural relatada pelos professores participantes desta pesquisa não constitui um problema isolado da realidade paraibana, mas reflete uma condição mais ampla, já registrada em diferentes contextos prisionais do país.

Em segundo lugar, três professores apontaram dificuldades relacionadas à alfabetização, à leitura e à escrita, indicando que parte dos estudantes ainda se encontra em processo de alfabetização ou possui letramento limitado. Ribeiro (1999 apud Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 70) destaca a necessidade de uma escolarização mais prolongada para a consolidação da alfabetização funcional, de modo que o indivíduo se torne capaz de utilizar a linguagem escrita para múltiplos fins, como a expressão da própria subjetividade, a busca por informação e a construção de novos conhecimentos. Nessa mesma direção, Pinto (1982) pondera que o indivíduo analfabeto não deve ser compreendido como um sujeito ignorante ou inculto, mas como portador de formas pré-letradas de cultura, que podem coexistir com uma consciência crítica sobre seu papel social e sua condição de trabalho.

Essa discussão adquire relevância ainda maior quando associada aos dados apresentados pelo Conselho Nacional de Justiça (2019 apud Araújo, 2021, p. 31),

segundo os quais mais de 8% da população carcerária brasileira é analfabeta, e cerca de 75% não concluiu o ensino fundamental. Dados mais recentes, extraídos do Relatório de Informações Penitenciárias (RELIPEN) referente ao segundo semestre de 2025, confirmam essa tendência no estado da Paraíba: entre um total de 12.513 homens e 710 mulheres em cumprimento de pena, 240 homens e 15 mulheres são registrados como analfabetos, 342 homens e 33 mulheres como alfabetizados sem escolarização formal, 1.383 homens e 84 mulheres possuem o ensino fundamental incompleto, e apenas 272 homens e 29 mulheres concluíram essa etapa (RELIPEN, 2025). Esses números evidenciam uma ampla desigualdade educacional entre a população carcerária e o restante da sociedade, o que, segundo Onofre (2007 apud ARAÚJO, 2021, p. 31), coloca os sujeitos privados de liberdade em desvantagem em relação aos demais. Para a autora, a escola no ambiente prisional é percebida pelos próprios estudantes como um espaço fundamental para o exercício da cidadania, sendo a aprendizagem da leitura e da escrita essencial para a conquista de um mínimo de autonomia.

Ainda no que se refere às iniciativas voltadas ao incentivo da leitura, Honorato (2022, p. 73) relata, a partir da fala de um diretor de unidade escolar prisional, a existência de projetos como o Remição pela Leitura, vinculado à Vara de Execuções Penais, e o Clube da Leitura: Janelas para o Mundo, promovido pela Universidade Federal da Paraíba. Segundo o diretor entrevistado, tais iniciativas “estimulam o hábito da leitura e os tornam mais reflexivos e críticos”, possibilitando que os estudantes se autoavaliem e reflitam sobre as circunstâncias que os levaram à privação de liberdade, além de contribuir para a construção de escolhas futuras mais conscientes. Esse dado reforça a compreensão de que a leitura e a escrita, na EJA prisional, ultrapassam a dimensão estritamente pedagógica, assumindo também uma função de reflexão crítica e (re)construção identitária.

Vale destacar, no entanto, que essa percepção não é unânime entre os educadores que atuam nesse contexto. Ferreira (2025, p. 30) relata, a partir do depoimento de uma professora que atua em unidade prisional feminina, uma experiência contrastante: segundo a docente, as alunas se mostram “muito desinteressadas” (Valquíria apud Ferreira, 2025, p. 30), o que representou, em suas palavras, um contraste significativo em relação às suas expectativas iniciais, uma vez

que, mesmo diante de diferentes abordagens pedagógicas, nem todas as estudantes se mostravam dispostas à mudança.

Na última questão sobre o principal desafio enfrentado na docência da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, os professores participantes apresentaram respostas que puderam ser organizadas em nove categorias temáticas, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4: Principais desafios para a docência na EJA em contexto prisional

Categoria	Descrição	Frequência
Estrutura física e espaço inadequado	Falta de espaço, de “chão de escola” e de lugares apropriados para uma aula eficiente	4
Conciliação entre segurança e pedagogia	Necessidade de atuar em ambiente fechado, equilibrando exigências de segurança da unidade com as necessidades pedagógicas dos estudantes	2
Interrupções e rotatividade das turmas	Transferências, audiências, procedimentos internos e questões de segurança que interrompem o andamento das aulas	1
Heterogeneidade e multisseriação	Necessidade de trabalhar com todas as séries/ciclos reunidos em uma mesma turma	1
Descaso institucional/estatal	Percepção de negligência do Estado frente ao direito à educação dessa população	1
Escassez de material didático	Falta de recursos e materiais pedagógicos adequados	1

Formação docente	Ausência de formação específica como desafio central da prática	1
Alfabetização de sujeitos sem trajetória escolar prévia	Dificuldade em alfabetizar pessoas que nunca tiveram acesso à sala de aula, exigindo adaptação à realidade do sistema prisional	1
Ausência de desafios relevantes	Percepção de que não há desafios significativos na prática docente	1

A categoria de maior recorrência foi a que envolve a estrutura física e a inadequação dos espaços destinados às aulas, presente em quatro dos treze relatos, seguida pela dificuldade de conciliar as exigências de segurança da unidade prisional com as necessidades pedagógicas dos estudantes, mencionada por dois participantes. Essa realidade dialoga com a discussão apresentada por Araújo (2021, p. 31), que afirma a partir da sua pesquisa, que a heterogeneidade das unidades prisionais brasileiras dificulta o cumprimento uniforme da legislação penal quanto à estrutura física adequada, uma vez que apresentam configurações físicas distintas entre si, o que compromete o desenvolvimento de uma política educacional consistente para a população carcerária como um todo.

Essa fragilidade estrutural agrava-se diante do quadro de superlotação do sistema prisional paraibano. Segundo Silva (2024), o estado opera com uma taxa média de ocupação de 217,1%, havendo unidades que ultrapassam 300% de sua capacidade original, o que compromete não apenas a aplicação de políticas de ressocialização, mas também a viabilidade de um espaço minimamente adequado para o desenvolvimento das atividades educativas, corroborando os relatos dos professores participantes desta pesquisa sobre a “falta de espaço ou chão da escola”.

Outro desafio relevante apontado pelos participantes foi a interrupção frequente das aulas em razão de transferências, audiências e procedimentos internos de segurança, fenômeno também identificado por Nakayama (2011, p. 196 apud Laffin; Nakayama, 2013, P. 168), ao relatar a fala de um professor sobre a rotatividade dos

estudantes: “na primeira dificuldade ele desiste [...] então tem muita desistência, a sala começa com vinte e termina com três, quatro”. A mesma autora registra ainda o relato de outra professora, que expressa certa angústia diante da alternância constante dos estudantes, questionando o porquê de eles não aproveitarem a oportunidade de estudo em seu próprio benefício (Nakayama, 2011, P. 201 apud Laffin; Nakayama, 2013, P. 168).

Esse fenômeno da rotatividade é igualmente discutido por Bessil e Merlo (2017), que contrapõem a discussão sobre evasão escolar, comum na rede regular de ensino, à realidade da rotatividade no sistema prisional: “a gente nunca tem a mesma turma de um mês para o outro. Ou são transferidos, desistem, não vão mais, aí no mês seguinte entra mais alunos novos”. Segundo as autoras, essa instabilidade compromete diretamente a organização e o planejamento das atividades docentes, uma vez que a composição das turmas está sujeita a mudanças constantes e imprevisíveis.

Ainda segundo Bessil e Merlo (2017) a busca dos estudantes pela sala de aula nem sempre está relacionada ao interesse genuíno pela aprendizagem, mas frequentemente à possibilidade de remição de pena, prevista pela Lei Federal nº 12.433, de 30 de junho de 2011, segundo a qual cada 12 horas de estudo equivalem à remição de um dia de pena. Um dos professores entrevistados pelas autoras relata: “eles não são bobos, eles muitas vezes vêm para a sala de aula para adquirir alguma vantagem. Eles não vêm porque realmente querem aprender, não. Eles querem vir para a remição”. Esse dado acrescenta uma camada adicional de complexidade ao desafio da rotatividade relatado pelos participantes desta pesquisa, na medida em que sugere que a permanência do estudante na escola prisional pode estar associada a interesses distintos da motivação pedagógica propriamente dita.

A heterogeneidade das turmas, apontada por um dos participantes ao mencionar a necessidade de “trabalhar com todas as séries juntas, tipo, multifuncional”, também encontra respaldo na literatura consultada. Magalhães (2021, p. 50) pondera que a diversidade dos indivíduos privados de liberdade tende a gerar uma ampla variação de escolaridade entre os estudantes, sendo possível, inclusive, que alunos com o mesmo nível de escolarização apresentem diferenças significativas em suas capacidades individuais de aprendizagem. Historicamente, essa questão já

se mostrava presente na educação prisional brasileira: Santos (2007, p. 98 apud Laffin; Nakayama, 2013, p. 169) destaca que, até o início da década de 1980, a metodologia e os materiais pedagógicos utilizados nos presídios eram os mesmos empregados na rede regular de ensino infantil, o que evidencia um histórico descompasso entre as práticas pedagógicas adotadas e as especificidades do público adulto atendido por essa modalidade.

Por fim, um dos participantes desta pesquisa relatou, de forma reflexiva, o desafio de "olhar com mais intensidade" para os obstáculos cotidianos de alfabetizar pessoas que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma sala de aula, destacando o esforço de adaptar a prática pedagógica à realidade e às especificidades do próprio sistema prisional. Esse relato dialoga com a fala do diretor entrevistado por Honorato (2022, p. 73), para quem o principal desafio da educação prisional consiste em "preparar os nossos discentes para a reinserção no mercado de trabalho, no empreendedorismo, nas artes, enfim, na produção lícita", fazendo com que os estudantes compreendam a existência de múltiplas possibilidades de reconstrução de suas trajetórias de vida. O diretor acrescenta, ainda, que, inexistindo a prisão perpétua no ordenamento jurídico brasileiro, cabe à escola prisional o papel de tornar os estudantes "aptos e motivados" para o retorno ao convívio social. Em contraponto a essa fala, como já discutido anteriormente neste trabalho, atribuir à escola um papel exclusivo na ressocialização tende a sobrecarregar ainda mais a função docente (Cabral; Onofre; Laffin, 2020).

Compreende-se, portanto, que a educação é, de fato, elemento de suma importância no processo de ressocialização, tal como defendido pelo diretor entrevistado por Honorato (2022), mas ela não deve, nem pode atuar isoladamente. A responsabilidade pela reinserção social de sujeitos privados de liberdade é compartilhada entre diferentes instâncias — o sistema penal, as políticas públicas de assistência social e a própria sociedade —, e atribuir esse papel exclusivamente à escola, e, por extensão, ao professor, agrava ainda mais os desafios já relatados pelos participantes desta pesquisa, sobrecarregando um profissional que, como visto ao longo desta seção, já enfrenta condições pedagógicas precárias.

De modo geral, observa-se que os desafios relatados pelos professores participantes desta pesquisa, sejam eles de natureza estrutural, pedagógica ou

relacional convergem para uma mesma constatação: a docência na EJA em contexto prisional exige do professor uma constante readequação de sua prática diante de condições de trabalho instáveis, recursos escassos e um público extremamente heterogêneo, o que reforça a importância de políticas públicas voltadas à formação específica e à valorização desses profissionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como as condições pedagógicas configuram a prática docente na Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais da Paraíba, buscando compreender, a partir da vivência de professores em atuação, os elementos que constituem, favorecem e dificultam esse trabalho educativo em um contexto tão singular. Ao retomar o percurso desenvolvido ao longo deste trabalho, consigo afirmar que os objetivos propostos foram alcançados.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, sistematizar o percurso histórico da EJA no Brasil e sua inserção no sistema prisional, a revisão bibliográfica realizada permitiu compreender que a modalidade se consolidou de forma gradual, avançando de campanhas pontuais de alfabetização para um campo de políticas públicas amparado por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei de Execução Penal, os quais asseguram, formalmente, o direito à educação também às pessoas privadas de liberdade. Esse resgate histórico e legal evidenciou que, apesar dos avanços normativos, a efetivação desse direito no cotidiano das unidades prisionais permanece marcada por desafios significativos, o que reforça a relevância de investigações voltadas à realidade concreta vivenciada pelos docentes.

Quanto ao segundo objetivo específico, caracterizar as condições pedagógicas das unidades prisionais paraibanas que impactam a prática docente, os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos treze professores participantes revelaram um panorama consistente com a literatura consultada. Observei a predominância feminina entre os docentes também nesse contexto prisional, o tempo considerável de atuação na modalidade, o que formou um corpo docente experiente, ainda que a maioria não tenha recebido formação específica para lidar com as particularidades desse público. Essa lacuna formativa mostrou ser central para a compreensão da prática docente investigada, na medida em que indica que os saberes mobilizados pelos professores são constituídos, majoritariamente, pela vivência cotidiana, e não por uma preparação institucional prévia.

Os resultados também demonstraram que a entrada na EJA prisional ocorreu, para a maior parte dos participantes, por vias institucionais e circunstanciais, como: transferências, necessidade de completar carga horária ou designação, e não por uma escolha vocacional deliberada. Ainda assim, observou-se que parte significativa dos

docentes ressignificou sua atuação ao longo do tempo, atribuindo-lhe um sentido de compromisso social e ético que dialoga com a perspectiva freireana de educação como prática de libertação. Esse achado permite concluir que, embora o ingresso na modalidade nem sempre resulte de um projeto profissional consciente, a permanência e o engajamento dos professores tendem a se consolidar na própria experiência da docência em contexto de privação de liberdade.

Em relação aos desafios enfrentados, a pesquisa evidenciou que as maiores dificuldades relatadas pelos docentes não estão relacionadas às limitações individuais dos estudantes, mas sobretudo a condições estruturais adversas: espaços físicos inadequados, escassez de materiais didáticos, rotatividade constante das turmas em razão de transferências e procedimentos internos de segurança, e a necessidade de conciliar as exigências de segurança da unidade prisional com as demandas pedagógicas. Tais achados confirmam que as privações vivenciadas no sistema prisional não atingem apenas os estudantes, mas repercutem diretamente sobre o exercício da docência, restringindo as possibilidades pedagógicas e exigindo dos professores uma constante readequação de sua prática.

A partir desses resultados, concluo que a prática docente na EJA prisional paraibana, embora reconhecida por seus próprios protagonistas como socialmente relevante e transformadora, é exercida em condições de trabalho marcadas pela precariedade estrutural, pela ausência de formação continuada e pela instabilidade institucional. Reafirmo, contudo, que a educação, apesar de sua inegável importância no processo de reintegração social, não deve ser responsabilizada isoladamente por esse processo, uma vez que a reinserção de sujeitos privados de liberdade depende de um conjunto mais amplo de fatores estruturais, institucionais e sociais que ultrapassam os limites da sala de aula.

Almejo que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a ampliação do debate acadêmico e institucional sobre a EJA em contexto prisional, especialmente no estado da Paraíba, evidenciando a necessidade de subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas à formação específica e à valorização dos professores que atuam nesses espaços.

Por fim, destaco que esta pesquisa representou um marco significativo em minha formação docente, além de concluir um ciclo que foi a graduação, me permitiu articular teoria e prática e me aproximar de uma realidade educacional ainda pouco explorada, mas de imensa relevância social. Pesquisar sobre a EJA em contexto

prisional ampliou meu olhar sobre a diversidade de sujeitos e espaços em que a educação se realiza, reafirmando meu anseio em ter um compromisso com uma prática pedagógica pautada na escuta, no acolhimento e na valorização das trajetórias de vida dos educandos. Essa experiência despertou em mim o desejo de continuar me dedicando a essa temática, ampliando-a futuramente para outros campos da educação popular, de modo a compreender como os princípios que fundamentam a EJA prisional dialogam com outras experiências educativas voltadas a sujeitos historicamente excluídos. Almejo, ainda, seguir carreira acadêmica, aprofundando-me nos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e a educação popular, na perspectiva de contribuir, cada vez mais, para a construção de conhecimentos e políticas que fortaleçam essas modalidades educativas.

REFERÊNCIAS

AMORIM-SILVA, Karol Oliveira de; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **O trabalho docente em prisões**: considerações acerca da formação. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 203-217, jan./abr. 2017.

ARAÚJO, Jorge Dantas de Sousa. Da política educacional nas prisões brasileiras: um estudo de caso junto ao presídio de Catolé do Rocha, no estado da Paraíba. **Repositório Institucional do Unifip**, v. 6, n. 1, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Melo, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BESSIL, M. H.; MERLO, A. R. C. A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 285-293, maio/ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 06 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja. Acesso em: 28 Ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal.** Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). **Relatório de Informações Penais: 2º semestre de 2025.** Brasília: SENAPPEN, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-de-informacoes-penitenciarias/relatorio-do-2o-semestre-de-2025.pdf. Acesso em: 21 jul. 2026.

CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJA e trabalho docente em espaços de privação de liberdade. **Educação e Realidade**, v. 45, n. 2, 2020.

CACICEDO, Patrick. Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento. **Aracê – Direitos Humanos em Revista**, ano 3, p. 122-138, 2016.

DE OLIVEIRA, Suzianne Silva; DE OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional: reinserção social de mulheres. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 29, p. 88-105, 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

FERREIRA, Maria Aparecida de Souza. **Docência no cárcere**: dificuldades enfrentadas pelos (as) educadores (as). 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2025.

HONORATO, Hercules Guimarães. Educação de jovens e adultos no contexto prisional: desafios, limites e possibilidades de uma escola de ensino fundamental e médio. **Revista Brasileira de Execução Penal**, v. 3, n. 1, p. 59-81, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 01 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo técnico do estado da Paraíba**: Censo da Educação Básica 2020 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_paraiba_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 01 jul. 2026.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; NAKAYAMA, Andréa Rettig. O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 155-178, 2013.

MAGALHÃES, Guilherme. **O professor e a educação no ambiente prisional**: desafios e possibilidades do trabalho docente por detrás das grades. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

MARTINS, Elcimar Simão; SILVEIRA, A. L. N. da; COSTA, E. A. da S. Educação de jovens e adultos no contexto prisional: limites e possibilidades no maciço de Baturité/CE. **Rev. Expr. Catól.**, v. 8, n. 1, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVO, Benigno Núñez. A educação prisional no Brasil. **Revista Jurídica Portucalense**, p. 166-181, 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 239-255, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

PORTO, Dorinha de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. **CEPLAR: história de um sonho coletivo: uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de estado de 1964**. 1. ed. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura da Paraíba, 1995. (Biblioteca Paraibana, 13).

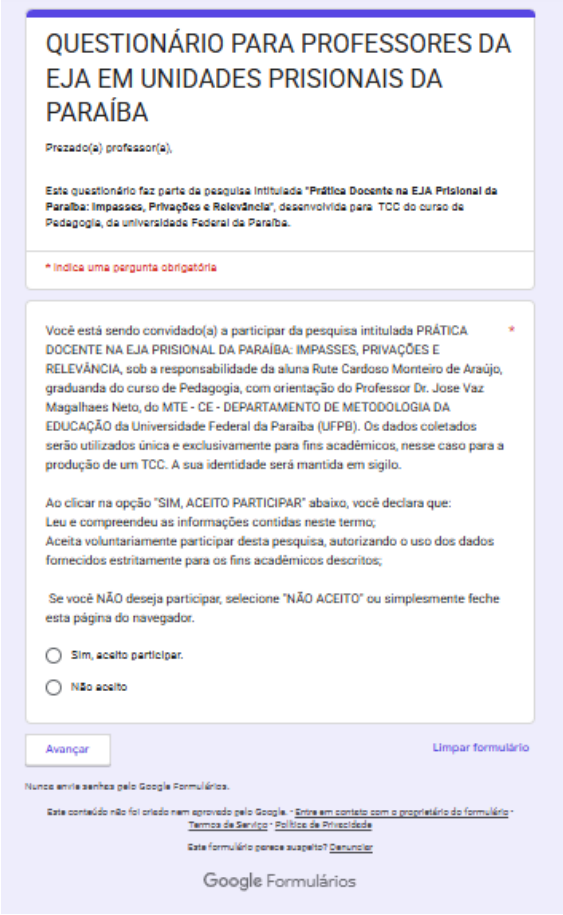
SARMENTO, Maria dos Remédios Elias et al. **Ensino de história na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo de caso na cidade do Lastro-PB. 2015. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2015.

SILVA, Janaína Feitosa. **Sistema prisional brasileiro**: a crise carcerária à luz da realidade paraibana. 2024. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2024.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional**: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIEIRA, Y. L. D. **Educação como prática de ressocialização na perspectiva dos privados de liberdade da penitenciária de segurança média Juiz Hitler Cantalice**: um estudo de caso. 2020. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, 2020.

APÊNDICE



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EJA EM UNIDADES PRISIONAIS DA PARAÍBA

Prezado(a) professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada "Prática Docente na EJA Prisional da Paraíba: Impasses, Privações e Relevância", desenvolvida para TCC do curso de Pedagogia, da universidade Federal da Paraíba.

* Indica uma pergunta obrigatória

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada PRÁTICA DOCENTE NA EJA PRISIONAL DA PARAÍBA: IMPASSES, PRIVAÇÕES E RELEVÂNCIA, sob a responsabilidade da aluna Rute Cardoso Monteiro de Araújo, graduanda do curso de Pedagogia, com orientação do Professor Dr. Jose Vaz Magalhaes Neto, do MTE - CE - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos, nesse caso para a produção de um TCC. A sua identidade será mantida em sigilo. *

Ao clicar na opção "SIM, ACEITO PARTICIPAR" abaixo, você declara que:
Leu e compreendeu as informações contidas neste termo;
Aceita voluntariamente participar desta pesquisa, autorizando o uso dos dados fornecidos estritamente para os fins acadêmicos descritos;

Se você NÃO deseja participar, selecione "NÃO ACEITO" ou simplesmente feche esta página do navegador.

- ○ Sim, aceito participar.
- ○ Não aceito

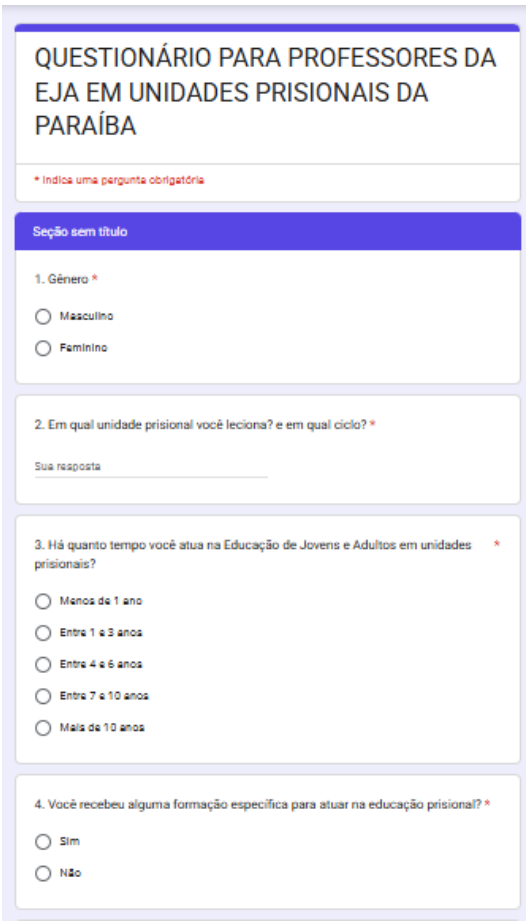
Avançar Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Google Formulários.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - Entre em contato com o proprietário do formulário - Termos de Serviço - Política de Privacidade

Este formulário parece suspeito? Denunciar

Google Formulários



QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EJA EM UNIDADES PRISIONAIS DA PARAÍBA

* Indica uma pergunta obrigatória

Seção sem título

1. Gênero *

- ○ Masculino
- ○ Feminino

2. Em qual unidade prisional você leciona? e em qual ciclo? *

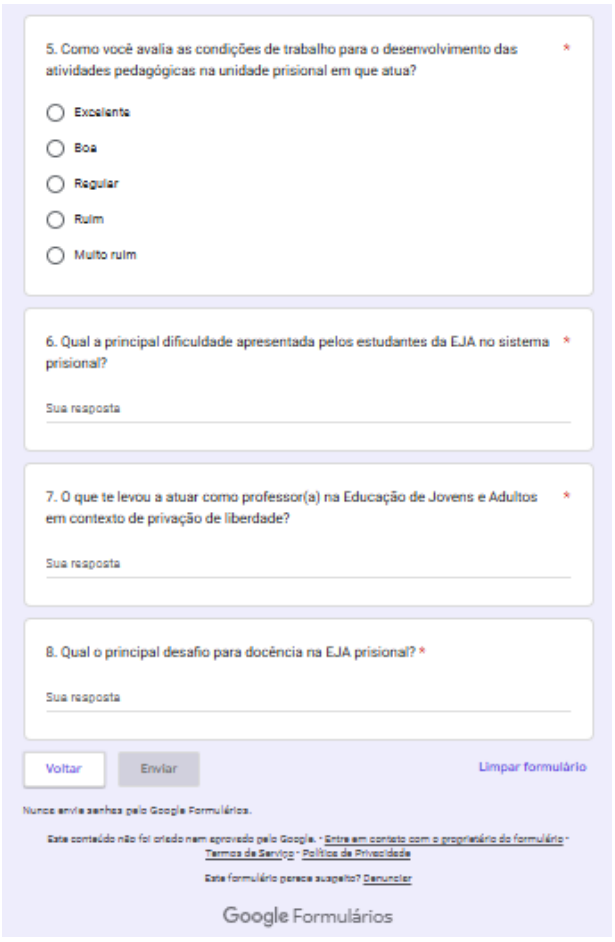
Sua resposta

3. Há quanto tempo você atua na Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais? *

- ○ Menos de 1 ano
- ○ Entre 1 e 3 anos
- ○ Entre 4 e 6 anos
- ○ Entre 7 e 10 anos
- ○ Mais de 10 anos

4. Você recebeu alguma formação específica para atuar na educação prisional? *

- ○ Sim
- ○ Não



5. Como você avalia as condições de trabalho para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na unidade prisional em que atua? *

- ○ Excelente
- ○ Boa
- ○ Regular
- ○ Ruim
- ○ Muito ruim

6. Qual a principal dificuldade apresentada pelos estudantes da EJA no sistema prisional? *

Sua resposta

7. O que te levou a atuar como professor(a) na Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade? *

Sua resposta

8. Qual o principal desafio para docência na EJA prisional? *

Sua resposta

Voltar Enviar Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Google Formulários.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - Entre em contato com o proprietário do formulário - Termos de Serviço - Política de Privacidade

Este formulário parece suspeito? Denunciar

Google Formulários