REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA UMA EDUCAÇÃO PRISIONAL HUMANIZADORA

BETWEEN CHALLENGES AND POSSIBILITIES: TEACHER TRAINING FOR A HUMANIZING PRISON EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 28/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795726227

Jussara Maria da Silva Rosolen[1]

João Pedro Pezzato[2]

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar a formação de professores no contexto da educação prisional, identificando lacunas e desafios a serem superados para uma implementação eficaz das políticas educativas. A pesquisa baseou-se em uma revisão de literatura não sistemática, com busca eletrônica realizada em uma base acadêmica, em que foram selecionadas obras que atendiam a critérios de aderência ao tema, autoria identificável e vínculo com periódicos ou repositórios acadêmicos. O estudo revelou que a formação continuada de professores deve ir além da oferta de conteúdos, exigindo condições que permitam a prática educativa em ambientes prisionais diversificados. Indicou também que muitas formações de professores não consideram as especificidades e as dificuldades do contexto prisional, resultando em uma lacuna na formação dos professores/educadores. Conclui-se que a educação prisional, embora repleta de desafios, apresenta uma oportunidade valiosa para transformação social, dependendo da implementação de políticas que promovam uma formação em docência alinhada às realidades e necessidades do sistema prisional. O fortalecimento da formação de professores é essencial para viabilizar um ambiente educativo que contribua para a ressocialização das pessoas privadas de liberdade pelo sistema prisional.

Palavras-chave: Educação Prisional; Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores.

ABSTRACT

This study aims to analyze teacher education in the context of prison education, identifying gaps and challenges that must be addressed to ensure the effective implementation of educational policies. The research was based on a non-systematic literature review, conducted through electronic searches in an academic database.

Works were selected according to criteria of relevance to the topic, identifiable authorship, and publication in academic journals or repositories. The findings indicate that teachers' continuing education must go beyond the provision of content, requiring conditions that enable educational practice in diverse prison settings. The study also revealed that many teacher education programs fail to consider the specificities and challenges of the prison context, resulting in inadequate preparation of educators. It is concluded that, despite its challenges, prison education represents a valuable opportunity for social transformation, depending on the implementation of policies that promote teacher education aligned with the realities and needs of the prison system. Strengthening teacher education is essential to establish an educational environment that contributes to the resocialization of incarcerated learners.
Keywords: Prison Education; Youth and Adult Education; Teacher Education.

1. INTRODUÇÃO

A educação dentro do sistema prisional no Brasil encontra-se no cruzamento entre o direito à educação, os objetivos da execução da pena e as condições reais de operação das prisões. Essa definição confere à escola dentro do ambiente prisional um papel que vai além da simples transmissão de saberes: ela tem o potencial de ser um local para a reconstrução de laços com o conhecimento, a promoção da capacidade intelectual autônoma e preparação para trajetórias sociais após o cumprimento da pena.

No entanto, a mera existência do direito não gera, por si mesma, condições pedagógicas adequadas. A lacuna entre a legislação e a

vivência educacional diária desloca o desafio para a aplicação das políticas, a configuração institucional e, em particular, a capacitação dos profissionais que atuam na educação. Portanto, entender a educação prisional requer vê-la como uma prática educativa contextualizada, permeada por limitações materiais, administrativas e relacionais específicas.

No âmbito da educação, a particularidade do espaço prisional altera as demandas do trabalho pedagógico. O educador lida com indivíduos que estão privados de liberdade, em uma instituição que é primordialmente estruturada em torno de protocolos de segurança, e precisa alinhar o planejamento, a mediação do saber, a convivência e o respeito às normas da instituição. A capacitação do educador deve incluir a estruturação da rotina da penitenciária, as questões éticas na relação educacional, as especificidades da alfabetização, além de métodos de escuta, planejamento e avaliação que sejam adequados a esse contexto.

A formação especializada também está condicionada por políticas públicas que possam converter princípios gerais em ações permanentes. A questão não se limita à existência ou inexistência de cursos isolados. Trata-se de garantir continuidade, supervisão, integração, humanização e consideração dos direitos humanos entre os órgãos responsáveis e a relevância dos conteúdos formativos em relação às experiências pedagógicas enfrentadas pelos educadores. Para o problema em questão, essa perspectiva mostra que uma implementação eficaz exige um planejamento formativo que esteja alinhado com as políticas educacionais e as condições de trabalho.

Os desafios atuais da formação continuada incluem o acesso a tecnologias e os próprios processos de inscrição e participação. Em um estudo realizado no estado do Rio de Janeiro, sobre um curso online em outubro de 2024, foi observado que 70 pessoas se inscreveram, com 57 delas participando efetivamente, enfrentando problemas como dados de contato incorretos e questões ligadas ao letramento digital dos professores da educação prisional (Ferreira; Arantes; Mansur, 2025).

Esse dado destaca a exclusão digital como um obstáculo que pode interromper a formação antes mesmo que as atividades pedagógicas comecem. A implicação é clara: programas de formação online devem garantir comunicação acessível, suporte técnico, supervisão dos participantes e trajetórias diferenciadas, em vez de assumir que todos têm o mesmo nível de conhecimento em ferramentas digitais. Nesse contexto, a formação continuada não se restringe à simples disponibilização de conteúdos. Ela demanda condições adequadas de participação, apoio institucional e atenção à diversidade entre professores/educadores, de forma que a tecnologia não acentue as desigualdades já existentes no acesso às oportunidades de carreira.

Diante desse cenário, este artigo analisa a formação de professores no contexto da educação prisional, apontando lacunas e desafios que acabam dificultando a implementação das políticas educativas. O texto se concentra em três pontos: a forma como a educação prisional se coloca como direito e prática pedagógica; as condições de preparação inicial e continuada dos professores; e as chances de melhorar o ensino voltado às pessoas privadas de liberdade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica da educação prisional se organiza a partir da articulação entre o direito à educação, as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, a formação do professor e a finalidade pedagógica da escolarização em espaços de privação de liberdade. Esse enquadramento compreende o professor como sujeito de uma prática educativa situada, cuja atuação requer domínio de conhecimentos sobre alfabetização, currículo, relações dialógicas, organização institucional e as condições concretas de aprendizagem.

No campo da Educação Popular, a presença de Paulo Freire (1987), em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, e, nas pesquisas sobre a EJA prisional, aparece associada à concepção de educação libertadora, dialógica e revolucionária, trazendo categorias para pensar a formação como um processo de leitura crítica do mundo e de construção da autonomia (Paulo; Casagrande, 2022).

Sobre esse ponto, Paulo e Casagrande (2022) explicam que buscaram “identificar e refletir acerca das pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o tema: A Educação de Jovens e Adultos Prisional”. O diálogo com essa proposta passa por articular emancipação, memória e experiência, mostrando como a prática educativa pode frear a desumanização ao tratar os reeducandos privados de liberdade como sujeitos integrais, e não apenas pelo viés jurídico. Nesse percurso, vale diferenciar o que faz parte da formação geral de qualquer professor e o que constitui um saber específico para atuar dentro do cárcere.

Hoje, o debate acadêmico gira em torno dos desafios da profissão, das condições de trabalho e das políticas públicas de formação do professor no sistema prisional brasileiro. Avançando nessa análise,

observa-se como os saberes da docência e a alfabetização na EJA se moldam às regras da instituição, algo bem retratado na experiência dos professores do primeiro segmento em Cuiabá (Castro; Rinaldi, 2023). Esses fundamentos ajudam a mapear tanto o que falta na formação desses educadores quanto as chances reais de construir uma pedagogia voltada à crítica, ao aprendizado e à ressocialização.

2.1. Legislação Sobre Educação Prisional

A legislação sobre educação prisional precisa ser entendida tanto pelo seu peso normativo quanto pelo seu papel pedagógico na garantia do direito à educação, o que só acontece, na prática, se as políticas públicas chegarem ao dia a dia das instituições. Com isso, o ensino no cárcere deixa de ser visto como um favor ou assistência e passa a ser cobrado como dever público dentro da execução penal. No entanto, o fato de o direito existir na lei não garante, automaticamente, boas condições de oferta.

Na realidade, a norma só faz diferença quando se traduz em verba, organização escolar, monitoramento e preparo dos profissionais que atuam ali dentro. Dessa forma, qualquer análise das leis precisa estar conectada às condições concretas em que o trabalho pedagógico acontece.

Essa distância entre o que diz a lei e o preparo real dos profissionais fica evidente quando olhamos para o sistema prisional de Minas Gerais. O levantamento documental conduzido por Silva e Nogueira (2023) mostra que, entre 2012 e 2015, houve um esforço de produção legislativa e normativa para organizar a educação nas prisões; contudo, o estudo também apontou falhas evidentes na capacitação específica dos professores para atuar nesses espaços. Para a gestão

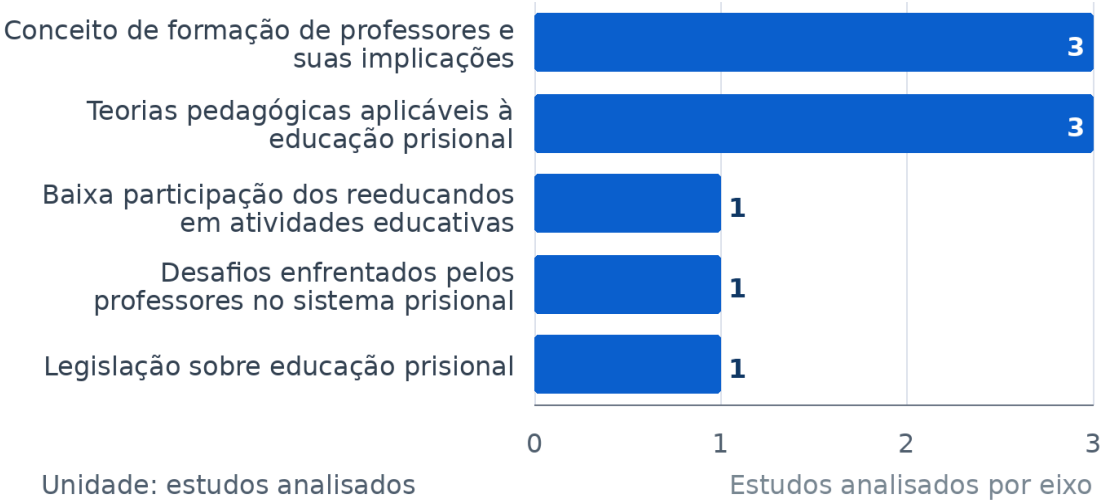
escolar, esse abismo exige transformar diretrizes amplas em programas reais de formação — com papéis bem desenhados e acompanhamento contínuo.

Afinal, fazer a lei funcionar depende tanto de reconhecer o direito no papel quanto de ter estrutura administrativa para sustentá-lo. Na vivência de sala de aula, a lei precisa dialogar com o perfil da EJA e com os limites do cárcere. A pesquisa de Castro e Rinaldi (2023), feita com professores alfabetizadores do primeiro segmento na antiga Escola Estadual Nova Chance (Cuiabá), exemplifica bem esse cenário: ao investigar os saberes construídos na prática, o estudo expôs as dificuldades da rotina prisional e a falta de formação específica no início da carreira. Dessa forma, a norma deixa de ser uma ideia abstrata para orientar, na prática, o currículo, o tempo das aulas, os materiais e os vínculos em sala.

Esse movimento também pede uma concepção educativa que reconheça quem está privado de liberdade como parte ativa da própria formação. A lei garante a estrutura institucional do direito, mas transformá-la em pedagogia depende de um cotidiano pautado pelo diálogo, pela escuta e pela reflexão crítica. Como aponta a literatura da área, preparar o professor não se resume ao domínio técnico ou burocrático da legislação; trata-se de entender como usá-la para sustentar relações que respeitem a dignidade, a autoria e a capacidade de aprender de cada estudante.

A distribuição dos trabalhos mapeados entre os principais eixos desta pesquisa pode ser conferida no Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribuição dos estudos analisados por eixo temático



Fonte: elaboração própria com base nos estudos citados no trabalho. Recorte: 9 das 10 obras citadas.

A leitura do Gráfico 1 ilustra o peso documental de cada eixo, lembrando que a quantidade de fontes mapeadas não indica, por si só, grau de importância ou causalidade.

O conflito entre a garantia legal e a realidade do acesso aparece com força quando a lei proclama um direito universal, mas o cotidiano entrega condições estruturais desiguais. Saber quem participa da educação no cárcere exige ir além dos decretos: é preciso investigar como a gestão planeja as turmas, organiza o tempo e capacita os profissionais. De forma geral, a norma funciona como parâmetro normativo e ferramenta de cobrança, ao passo que o preparo do professor atua como mediador indispensável para que o direito chegue ao estudante.

Naturalmente, o educador não assume o lugar do Estado; sua prática depende de um arranjo público que garanta recursos, acompanhamento e condições de trabalho. Desse modo, as normas sobre educação prisional precisam ser lidas em duas dimensões simétricas: como reconhecimento jurídico e como exigência de gestão pública efetiva. Os estudos analisados convergem ao relacionar a educação às perspectivas de ressocialização, mas

escancaram um consenso preocupante: a ausência de formação específica continua sendo o nó górdio nas políticas educacionais e na rotina do professor.

A contribuição de Adorno (2020), pode ser mobilizada para defender uma educação orientada contra a repetição da barbárie, enquanto Freire (1987) permite enfatizar diálogo e pensamento crítico como dimensões da formação. Para o problema investigado, o caminho consiste em converter diretrizes gerais em políticas formativas contínuas, articuladas à EJA, ao contexto prisional e à reflexão sobre a experiência profissional.

2.2. Conceito de Formação de Professores e Suas Implicações

A formação de professores pode ser compreendida como processo permanente de constituição de saberes, disposições pedagógicas e capacidade de interpretar criticamente o contexto em que o ensino ocorre. Na educação prisional, essa formação precisa articular conhecimentos didáticos, compreensão da Educação de Jovens e Adultos e leitura das particularidades institucionais da privação de liberdade.

Não se trata apenas de acrescentar conteúdos sobre o sistema penitenciário a uma preparação geral, mas de relacionar currículo, diálogo e planejamento às condições concretas da prática educativa. Essa perspectiva aproxima à docência de uma educação emancipatória, na qual aprender envolve desenvolver pensamento crítico e reconhecer a dignidade dos sujeitos. A formação, assim, ultrapassa a certificação inicial e passa a orientar escolhas pedagógicas coerentes com a ressocialização como horizonte educacional.

A especificidade dessa preparação é reforçada por revisão dedicada aos professores que atuam no sistema prisional brasileiro. O estudo aborda desafios e perspectivas da formação inicial e continuada desses profissionais, relacionando a atuação do professor a questões estruturais e à insuficiência de políticas voltadas à formação de professores (Silva; Rocha, 2025). A afirmação desloca o problema de uma suposta inadequação individual do educador para uma responsabilidade institucional de criar condições formativas. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser reduzida a cursos episódicos, pois precisa dialogar com planejamento, acompanhamento e reflexão sobre a prática. Sua implicação mais concreta consiste em preparar o professor para tomar decisões pedagógicas em ambiente marcado por regras, restrições e demandas próprias, preservando a finalidade educativa do trabalho.

Assim, o estudo de Ferreira, Arantes e Mansur (2025), “Além dos muros: a exclusão digital como obstáculo invisível à formação continuada de professores da educação prisional no Rio de Janeiro”, evidencia que a exclusão digital constitui uma barreira estrutural à qualificação desses profissionais. Os autores destacam que as dificuldades vão além do acesso aos recursos tecnológicos e abrangem o letramento digital e a qualidade do uso dessas ferramentas, aspectos que afetam diretamente a participação e a permanência dos professores nas propostas formativas.

Essa realidade reforça a necessidade de compreender a formação continuada como um processo que não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas requer condições efetivas de acesso, participação e construção coletiva do saber. Na educação prisional, formar professores significa também prepará-los para reconhecer as especificidades desse contexto, desenvolver práticas pedagógicas

dialógicas e compreender os educandos como sujeitos históricos, capazes de construir conhecimentos e atribuir novos sentidos às próprias experiências.

A relação entre formação e prática exige observar como os saberes profissionais são constituídos em situações concretas de ensino (Ferreira; Arantes; Mansur, 2025). Desse modo, essa conclusão evidencia que a experiência acumulada no trabalho pode produzir aprendizagens profissionais, mas também revela a necessidade de preparação anterior e acompanhamento institucional. A formação deve combinar fundamentos teóricos, conhecimento do público e reflexão sistemática sobre dilemas pedagógicos.

A discussão também requer distinguir a formação específica para a educação prisional da formação do professor mais ampla. Em análise comparativa baseada nos dados do Censo da Educação ao longo dos últimos vinte anos, verificou-se a evolução do quantitativo de professores da educação básica com formação em curso superior de licenciatura e discutiu-se a possibilidade de alcançar a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (Geglio; Nascimento, 2023). Esse resultado situa a qualificação do professor em uma agenda abrangente de profissionalização, enquanto a educação prisional acrescenta exigências próprias de contexto e público. A licenciatura constitui base relevante, mas não esgota a preparação necessária para alfabetizar ou desenvolver aprendizagens em unidades prisionais. A articulação entre formação geral e formação especializada aparece, desse modo, como condição de coerência entre política educacional e prática cotidiana.

As implicações dessa concepção alcançam o modo de avaliar a própria formação. Não basta verificar a participação em cursos ou a

presença de titulação; é necessário examinar se os processos formativos favorecem planejamento, mediação pedagógica, reflexão crítica e capacidade de responder às condições concretas da educação prisional. A convergência entre a revisão sobre desafios institucionais, o levantamento da produção sobre EJA prisional e o estudo de caso sobre alfabetização sustenta uma formação concebida como percurso articulado entre teoria, experiência e política pública. O conceito de formação, portanto, envolve preparar, acompanhar e reconstruir continuamente o trabalho educativo.

2.3. Teorias Pedagógicas Aplicáveis à Educação Prisional

A perspectiva emancipatória atribui à educação a tarefa de ampliar a capacidade de interpretar criticamente a realidade, convertendo o conhecimento em possibilidade de participação, responsabilidade e reconstrução de projetos de vida. Em diálogo com essa orientação, a pedagogia freireana valoriza a escuta, a experiência dos educandos e a problematização das situações concretas, enquanto uma leitura inspirada em Adorno permite associar formação e resistência à repetição da barbárie. Para o professor, tais referências deslocam a prática de uma transmissão indiferente de conteúdos para uma ação pedagógica consciente de seus efeitos éticos e sociais.

A relação entre educação popular e Educação de Jovens e Adultos prisional aparece em levantamento bibliográfico de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, no qual a presença de Paulo Freire é associada às concepções libertadora, dialógica e revolucionária da educação (Paulo; Casagrande, 2022). O mesmo levantamento identifica crescimento dos estudos sobre a temática, ainda considerado incipiente (Paulo; Casagrande, 2022). Esses elementos sustentam uma formação do

professor que não reduza o educando privado de liberdade à sua condição jurídica, pois o diálogo pedagógico exige reconhecer sua historicidade e sua capacidade de produzir sentidos. A implicação prática consiste em planejar situações de aprendizagem que articulem alfabetização, leitura do mundo e reflexão sobre escolhas.

A formação de professores constitui uma dimensão própria dos desafios da educação prisional no sistema brasileiro. Uma revisão dedicada aos educadores que atuam nesse ambiente examina dificuldades e perspectivas da formação inicial e continuada, relacionando-as a problemas estruturais e à insuficiência de políticas destinadas especificamente ao desenvolvimento profissional do professor (Silva; Rocha, 2025).

A contribuição dessa abordagem está em mostrar que a preparação do professor não pode ser tratada como etapa encerrada antes do ingresso na prisão: ela precisa incluir estudo permanente sobre currículo, relações institucionais, direitos educacionais e estratégias de mediação pedagógica. Assim, a política de formação deve combinar conhecimentos gerais da docência com capacidade de analisar situações concretas, evitando tanto a improvisação quanto a adoção automática de modelos escolares produzidos para contextos distintos.

A especificidade dessa exigência é evidenciada por estudo de caso sobre professores alfabetizadores do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos que lecionavam para pessoas privadas de liberdade na extinta Escola Estadual Nova Chance, em Cuiabá, Mato Grosso (Castro; Rinaldi, 2023).

O artigo demonstrou que esses professores enfrentavam desafios cotidianos relacionados às peculiaridades do sistema penitenciário e ingressavam no trabalho sem formação específica para atuar nesses espaços e com esse público (Castro; Rinaldi, 2023). O achado aproxima a teoria freireana da dimensão concreta do trabalho do professor: a escuta e a problematização dependem de condições profissionais que permitam ao professor interpretar conflitos, ritmos de aprendizagem e limites institucionais. A formação, nesse sentido, deve preparar para decisões pedagógicas contextualizadas, especialmente no processo de alfabetização.

A educação profissional e técnica oferece outro eixo para pensar a articulação entre ensino, emancipação e reintegração social. Em uma revisão de literatura que analisou estudos de caso e comparou diferentes contextos nacionais e internacionais, Santos (2024) examinou a formação profissional e a educação técnica como estratégias relacionadas ao empoderamento de detentos, à reinserção social e à redução da reincidência criminal. Os resultados reunidos indicaram aquisição de habilidades práticas, aumento da autoestima e melhoria das perspectivas de emprego após a libertação, embora a implementação dos programas enfrentasse falta de recursos e resistências institucionais (Santos, 2024). Com isso, para a formação do professor, essa discussão amplia o conceito de currículo, que passa a integrar conhecimentos acadêmicos, preparação para o trabalho e construção de autonomia.

A convergência entre essas perspectivas permite compreender a educação prisional como prática pedagógica situada, na qual emancipação, diálogo e profissionalização podem orientar diferentes dimensões do currículo. A formação inicial deve oferecer fundamentos sobre EJA, alfabetização, direitos humanos e teorias

críticas; a formação continuada deve favorecer análise coletiva de problemas, planejamento e revisão das práticas.

Essa articulação também ajuda a enfrentar a distância entre o direito educacional reconhecido e sua realização cotidiana, pois políticas de formação precisam acompanhar as condições reais de trabalho e criar referências para a atuação do professor. A hipótese de crescimento profissional permanece plausível como possibilidade vinculada à experiência e à reflexão sistemática, mas sua concretização depende de políticas públicas, suporte institucional e continuidade formativa, não apenas da disposição individual do professor.

3. METODOLOGIA

O percurso metodológico consistiu em revisão de literatura não sistemática, com busca eletrônica realizada em 9 de novembro de 2026 na base Crossref. Adotaram-se como critérios de inclusão a pertinência ao tema, a autoria identificável, o estudo disponível e o veículo de publicação identificado. Foram excluídas duplicatas, retratações, referências incompletas e obras sem relação direta com o problema estudado.

Cada obra foi lida quanto ao objetivo, ao desenho do estudo, à população ou corpus, ao território, ao período, aos resultados e às limitações. A partir dessa leitura, os achados foram agrupados por convergências, divergências e relação com os objetivos. Os números e as conclusões mencionados pertencem aos autores citados; a interpretação do conjunto é própria deste trabalho.

Na comparação, considerou-se o contexto de cada pesquisa. Estudos realizados com outras populações, em outros países ou

períodos servem de referência comparativa, e não de descrição da realidade brasileira. A quantidade de publicações e a semelhança de assunto não demonstram causalidade, prevalência ou tendência nacional. As afirmações principais apoiam-se no que cada publicação apresenta, em especial no resumo, respeitando o alcance de cada estudo.

As citações diretas foram cotejadas com o original, e as demais contribuições aparecem em paráfrase. A lista final de referências reúne somente as obras citadas no texto. Como não se trata de revisão sistemática com protocolo registrado, não há fluxograma PRISMA nem contagem formal de registros excluídos, o que delimita o alcance das conclusões. Ao final, foram selecionados 10 (dez) estudos, todos citados ao longo do texto e relacionados nas referências.

Não houve coleta primária nem uso de uma base oficial de dados específica. A análise comparou objetivos, procedimentos e resultados apresentados pelas obras selecionadas, respeitando a população, o território e o período de cada estudo. Os valores numéricos mencionados pertencem às fontes originais e não são tratados como medição própria nem como retrato automático de outro contexto.

Sem observação direta, não é possível estabelecer causalidade, estimar prevalência local ou generalizar resultados para populações não estudadas. As recomendações finais decorrem da leitura crítica da literatura e precisam ser adaptadas ao contexto de aplicação antes de decisões práticas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA LITERATURA

A análise da formação de professores e da educação prisional exige articular o direito à escolarização, as condições concretas do trabalho pedagógico e os conhecimentos necessários à atuação em contextos marcados por restrições institucionais.

Nesta seção, a discussão será organizada em torno da delimitação da educação prisional como prática educativa vinculada à Educação de Jovens e Adultos, das especificidades da docência com pessoas privadas de liberdade e das lacunas entre as políticas educacionais e sua implementação. Também serão mobilizadas as contribuições de Adorno e Paulo Freire para problematizar a relação entre educação, emancipação, pensamento crítico e enfrentamento da barbárie, preservando a tensão entre a função ressocializadora atribuída à escola e as condições que podem limitar sua realização. A formação do professor será compreendida como processo que envolve conhecimentos teóricos, domínio pedagógico, reflexão sobre a experiência e capacidade de responder às singularidades do ambiente escolar prisional.

Sobre esse aspecto, o texto original registra: “Temos como objetivo compreender a formação e como são constituídos os saberes dos professores que lecionam na alfabetização de Pessoas Privadas de Liberdade no sistema penitenciário de Mato Grosso” (Castro; Rinaldi, 2023).

4.1. Desafios Enfrentados Pelos Professores no Sistema Prisional

Nesse ambiente, a formação profissional precisa preparar o professor para reconhecer a educação como prática de desenvolvimento intelectual e de reconstrução de trajetórias, sem reduzir os reeducandos à condição jurídica que lhes foi atribuída. A perspectiva

emancipatória da educação ganha, assim, sentido concreto quando o trabalho pedagógico favorece leitura crítica, expressão e participação. O desafio consiste em transformar princípios amplos em competências aplicáveis às situações cotidianas, preservando a finalidade educativa da escolarização e a dignidade dos sujeitos envolvidos.

O estudo concluiu que as políticas mineiras deixam lacunas e interrogações justamente no componente formativo da docência prisional (Silva; Nogueira, 2023). Essa constatação desloca o debate da simples existência de normas para a capacidade de convertê-las em orientação pedagógica, acompanhamento e desenvolvimento profissional.

A dificuldade também pode ser compreendida pela relação entre currículo e preparação profissional. Em uma revisão sobre os institutos rurais de formação de professores da Libéria, Kennedy identificou que currículos desalinhados impedem os reeducandos/estudantes em formação de desenvolver habilidades essenciais do século XXI (Kennedy, 2025). Sua formulação ajuda a interpretar um problema pedagógico pertinente à educação prisional: quando a formação não dialoga com as demandas concretas do exercício, o professor recebe conhecimentos fragmentados e encontra maior dificuldade para mobilizá-los em situações complexas. No sistema prisional, essa questão reforça a necessidade de integrar fundamentos educacionais, planejamento, mediação de conflitos e reflexão sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Outro desafio está na qualidade do acompanhamento da aprendizagem. Um estudo qualitativo com vinte formadores de

professores em Hong Kong compreendeu o letramento para feedback como um conceito constituído por conhecimento, competência e disposição, oferecendo orientações para a formação sobre feedback em programas de preparação professor (Zhan, 2022).

Um outro desafio diz respeito à qualidade do acompanhamento da aprendizagem. Em Hong Kong, um estudo qualitativo ouviu 20 formadores de professores e entendeu o letramento para feedback como um conceito constituído por três dimensões, quais sejam: conhecimento, competência e disposição. Essa compreensão ajuda a pensar como a formação inicial de professores pode ensiná-los a dar um feedback melhor (Zhan, 2022).

Em contextos prisionais, essa competência pode favorecer relações educativas mais dialógicas, desde que o professor disponha de tempo, instrumentos e autonomia para observar o percurso dos reeducandos/estudantes e ajustar suas intervenções. A formação precisa, por isso, desenvolver simultaneamente saber técnico, capacidade interpretativa e disposição para escutar.

As condições materiais e institucionais interferem nessa preparação. No estudo sobre os institutos rurais da Libéria, dificuldades financeiras limitaram o acesso a recursos didáticos modernos e a oportunidades de prática, enquanto a implementação frágil de políticas e o desenvolvimento profissional insuficiente dos formadores reduziram a qualidade instrucional (Kennedy, 2025).

Desta forma, se entende que tomado como referência delimitada daquele país, o achado evidencia que a formação do professor não se sustenta apenas em prescrições curriculares: depende de recursos, experiências práticas e continuidade institucional. Aplicada

à discussão prisional, essa relação orienta uma exigência concreta: programas formativos devem aproximar conhecimento teórico e situações reais de ensino, com acompanhamento capaz de transformar dificuldades recorrentes em objetos de reflexão pedagógica.

A formação de professores para a educação prisional pode, assim, ser entendida como processo de construção de autonomia profissional e de responsabilidade social. A lacuna identificada nas políticas de Minas Gerais torna essa agenda particularmente relevante, pois a existência de diretrizes gerais precisa ser acompanhada por ações formativas concretas (Silva; Nogueira, 2023).

A docência orientada por reflexão crítica pode ampliar as possibilidades educativas da prisão, desde que esteja vinculada a políticas contínuas, recursos adequados e acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico. Dessa forma, a ressocialização permanece como finalidade possível da educação, dependente da qualidade das mediações construídas no cotidiano escolar. A partir dos levantamentos realizados, sugere-se que existem diversas produções normativas e legislativas para estruturar as condições da educação nas prisões, porém as políticas públicas de Minas Gerais apresentam importantes lacunas quanto à formação dos professores que atuam nesses contextos (Silva; Nogueira, 2023).

4.2. Baixa Participação dos Reeducandos em Atividades Educativas

A baixa participação dos reeducandos em atividades educativas deve ser compreendida como um problema de acesso,

continuidade e sentido pedagógico, e não apenas como decisão individual de frequentar ou abandonar as aulas. No ambiente prisional, a oferta formal de escolarização precisa converter-se em presença efetiva, vínculo com o conhecimento e acompanhamento da aprendizagem.

Essa conversão depende da articulação entre organização institucional, condições de ensino e preparação do professor. Quando a educação é apresentada somente como cumprimento burocrático de uma política, tende a perder sua dimensão formativa e emancipatória. Por isso, analisar a participação exige observar como a formação do professor o prepara para construir práticas capazes de reconhecer experiências, dificuldades e expectativas dos estudantes privados de liberdade.

A formação do professor constitui uma dimensão relevante desse problema porque currículos pouco articulados às competências necessárias à prática profissional podem restringir a preparação dos futuros professores. Para a educação prisional, essa relação envolve planejar aulas flexíveis, interpretar trajetórias escolares descontínuas e acompanhar diferentes ritmos de aprendizagem, condições que podem favorecer maior permanência dos reeducandos nas atividades educativas.

A participação também depende da qualidade do acompanhamento pedagógico oferecido durante o processo de escolarização. Uma prática do professor que identifica dificuldades, orienta avanços e comunica expectativas pode atribuir maior sentido à presença do estudante, especialmente quando sua trajetória escolar foi marcada por interrupções.

Em pesquisa qualitativa realizada com 20 formadores de professores em Hong Kong, o letramento para o feedback foi compreendido como um conceito composto por conhecimento, competência e disposição, e os resultados ofereceram orientações para a formação sobre feedback em programas de formação docente (Zhan, 2022). Essa formulação desloca o feedback de uma simples correção para uma prática formativa, capaz de apoiar a aprendizagem e fortalecer a relação pedagógica em contextos institucionais complexos.

As condições materiais e o acesso às tecnologias digitais também influenciam as possibilidades de diversificar as práticas pedagógicas e de qualificar a formação docente. Nesse contexto, Kumar (2022), em pesquisa realizada com 50 formadores de professores de dez instituições de formação docente no estado de Haryana, na Índia, destaca que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem tornar os processos formativos mais dinâmicos, criativos e interessantes. O estudo evidencia, ainda, a contribuição dessas tecnologias para o planejamento das aulas, o desenvolvimento de habilidades de ensino e a avaliação da aprendizagem. Entretanto, seu potencial pedagógico depende de uma integração às práticas educativas orientada pelos objetivos de ensino e pelas necessidades formativas dos professores.

Em uma abordagem adicional, o Quadro 1 classifica os estudos utilizados na análise.

Quadro 1. Síntese dos estudos utilizados na análise

Fonte	**Recorte da obra**	**Contribuição mobilizada**
Ferreira; Arantes;	Além dos muros: a exclusão digital como obstáculo	A relação entre formação e prática exige observar como os saberes profissionais são constituídos em

Mansur, 2025	invisível à formação continuada de professores da educação prisional no Rio de Janeiro	situações concretas de ensino (Ferreira; Arantes; Mansur, 2025).
Geglio; Nascimento, 2023	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE COM BASE NO CENSO ESCOLAR	Em análise comparativa baseada nos dados do Censo da Educação ao longo dos últimos vinte anos, verificou-se a evolução do quantitativo de professores da educação básica com formação em curso superior de licenciatura e discutiu-se a possibilidade de alcançar a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (Geglio; Nascimento, 2023).
Santos, 2024	Formação profissional e educação técnica como estratégias de empoderamento no sistema prisional	Os resultados reunidos indicaram aquisição de habilidades práticas, aumento da autoestima e melhoria das perspectivas de emprego após a libertação, embora a implementação dos programas enfrentasse falta de recursos e resistências institucionais (Santos, 2024).
Kumar, 2022	Role of ICT in Teacher Training Education	Já pesquisa realizada com 50 formadores de professores de dez faculdades de formação de professores em Kumar (2022) examinou a integração das tecnologias da informação e comunicação no processo formativo e suas possibilidades de ampliar a inovação pedagógica.

Fonte: elaboração própria com base nos estudos citados no trabalho.

A avaliação do Quadro 1 possibilita a comparação dos recortes utilizados sem tratar diferentes fontes como semelhantes. O debate sobre a participação deve ainda conectar a formação inicial com as políticas de aprimoramento profissional. Uma preparação inadequada pode dificultar a organização de atividades que se relacionem com as vivências dos reeducandos/estudantes, a gestão de conflitos e a avaliação constante, tornando as aulas menos alinhadas com as verdadeiras necessidades educacionais.

A investigação comparativa da formação de educadores da educação básica, fundamentada em dados censitários dos últimos vinte anos, revelou a continuidade de um número significativo de professores sem diploma de ensino superior, e sugeriu que a Meta 15 do PNE não seria alcançada sem um esforço conjunto entre a União, estados e municípios (Geglio; Nascimento, 2023). No contexto da educação prisional, essa reflexão enfatiza que a capacitação dos professores requer uma responsabilidade compartilhada pelas instituições, e não somente o empenho individual dos professores. Dessa forma, diminuir a baixa participação exige uma abordagem de educação dentro do sistema prisional que una o acesso, a permanência e uma aprendizagem que realmente faça sentido.

A capacitação dos professores pode auxiliar nesse processo ao preparar especialistas que estejam dispostos a ouvir os reeducandos/estudantes, reconhecer os saberes adquiridos antes e durante o período de prisão, desenvolver propostas adaptadas à realidade deles e monitorar o desenvolvimento, sem reduzir o reeducando à sua situação legal. Uma abordagem fundamentada no diálogo crítico vê o conhecimento como uma chance de reflexão tanto sobre a própria história quanto sobre as interações sociais,

enquanto uma visão emancipatória rejeita uma educação apenas punitiva.

Nesse contexto, a participação se transforma em resultado de uma relação pedagógica que é construída com solidez, respeito e continuidade, em consonância com as condições reais da instituição.

4.3. Importância da Formação Continuada dos Professores

A formação continuada dos professores constitui uma dimensão necessária para aproximar a prática educativa das exigências concretas da educação prisional. Nesse ambiente, ensinar envolve articular conhecimentos escolares, estratégias de acompanhamento e formas de interação capazes de reconhecer trajetórias marcadas por interrupções educacionais, sem reduzir os reeducandos/estudantes à condição de privados de liberdade.

A continuidade formativa pode favorecer a revisão de procedimentos, o planejamento de atividades e a análise das respostas dos educandos. Em uma leitura interpretativa, seu sentido, entretanto, não se limita à atualização de conteúdos: envolve preparar o professor para interpretar situações pedagógicas complexas e tomar decisões coerentes com os objetivos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a formação se relaciona diretamente à possibilidade de transformar a oferta formal de aulas em experiência de aprendizagem acompanhada.

O artigo de Ferreira, Arantes e Mansur (2025) indica que a formação continuada de professores que atuam na educação prisional depende de condições efetivas de acesso às tecnologias digitais e de apropriação desses recursos. Os autores destacam que a exclusão

digital, sobretudo em sua dimensão de segunda ordem, relacionada ao letramento digital e à qualidade do uso das tecnologias, constitui uma barreira estrutural à participação e à permanência dos professores nos processos formativos. Nesse contexto, a formação continuada deve considerar as diferentes experiências e necessidades desses profissionais, oferecendo estratégias de acolhimento, suporte e percursos formativos diferenciados. Essa perspectiva reforça que a qualificação professores na educação prisional não pode se limitar à oferta de cursos: é preciso assegurar condições de participação e aprendizagem que respeitem as particularidades dos professores e levem em conta os desafios institucionais desse ambiente.

Esse resultado sustenta uma questão formativa concreta: o professor precisa aprender a selecionar recursos, organizar atividades e interpretar informações produzidas no processo de ensino. Em unidades nas quais os meios tecnológicos sejam restritos, a formação pode preservar esse princípio por meio de alternativas impressas, registros sistemáticos e estratégias colaborativas.

Sem essa articulação, a capacitação corre o risco de permanecer episódica, sem alterar o planejamento e a mediação cotidiana.

Os estudos analisados sugerem que, no caso da educação prisional, essa coerência implica vincular a formação às situações que os professores efetivamente enfrentam: heterogeneidade das trajetórias escolares, interrupções na frequência, necessidade de adaptação curricular e tensão entre rotinas institucionais e tempos pedagógicos. É possível considerar que a formação continuada pode ser organizada como espaço de estudo de casos, elaboração de

sequências didáticas, análise de registros de aprendizagem e troca entre professores.

Tais ações não substituem políticas de oferta, materiais e acompanhamento, mas ajudam a converter dificuldades recorrentes em problemas pedagógicos analisáveis. A contribuição formativa torna-se mais consistente quando o professor dispõe de tempo para planejar, revisar sua intervenção e discutir decisões com outros profissionais, em vez de receber orientações genéricas desvinculadas do cotidiano escolar.

Sua importância para a educação prisional está na possibilidade de fortalecer competências de feedback, planejamento, adaptação e uso criterioso de recursos, mantendo o foco na aprendizagem e na dignidade dos reeducandos. A literatura consultada sustenta essa direção por meio de estudos situados em contextos distintos, nos quais aparecem a necessidade de integrar competências, condições materiais e desenvolvimento profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise/pesquisa realizada atende ao propósito ao mostrar que a capacitação do professor é uma condição fundamental para a educação nas prisões, em vez de ser uma parte adicional da educação formal. Em Minas Gerais, a revisão de documentos relacionados a políticas públicas e planos estaduais entre 2012 e 2015 revelou normas voltadas para a organização da educação prisional, mas também uma significativa falta de ações direcionadas aos educadores que trabalham nesses ambientes (Silva; Nogueira, 2023).

Essa observação se relaciona com uma investigação sobre professores alfabetizadores do primeiro ciclo da Educação de Jovens

e Adultos em Cuiabá, cujos achados indicaram que esses profissionais começavam a atuar nas prisões sem a devida formação para lidar com o contexto e com os indivíduos em situação de restrição de liberdade (Castro; Rinaldi, 2023). Dessa maneira, a disparidade entre o direito à educação e sua efetivação também se reflete na formação daqueles que são responsáveis pela mediação do aprendizado.

Os resultados tornam possível entender a formação como um processo que articula saberes didáticos, análise crítica da realidade, planejamento e habilidade de criar relações educativas em contextos institucionais únicos. Essa visão se alinha com a ideia emancipatória da educação e com a urgência de combater formas de opressão através do pensamento crítico, sem limitar a escola prisional à simples transmissão de informações. Assim, a formação sugerida deve favorecer a reflexão sobre poder, independência, memória, vivência e valorização dos indivíduos, conectando a alfabetização e escolarização à capacidade de participação consciente no próprio processo de aprender.

A análise focada na capacitação de educadores dentro do sistema carcerário brasileiro revela obstáculos estruturais e a falta de estratégias de formação, ao mesmo tempo em que sugere alternativas para a formação inicial e contínua de professores (Ferreira; Arantes; Mansur, 2025). Neste contexto, a formação contínua deve contemplar a acessibilidade digital e a supervisão das práticas, unindo a competência profissional às condições efetivas de trabalho.

A ideia de que a educação nas prisões pode contribuir para o crescimento profissional dos educadores ainda é válida, desde que

atrelada a políticas institucionais robustas e a experiências formativas que busquem a emancipação, o diálogo e a reintegração social. A principal limitação desta pesquisa reside no fato de ser de natureza documental e bibliográfica, complementada por dados coletados em locais e circunstâncias específicas, o que não é suficiente para avaliar diretamente a aplicação das políticas em todas as unidades prisionais do Brasil.

A discussão sobre a segurança formal do direito à educação e a limitação das oportunidades educacionais continua, portanto, a ser um desafio em termos de supervisão, administração e capacitação. Estudos futuros podem conectar a avaliação normativa com as vivências dos professores, explorando caminhos de formação, métodos de ensino e circunstâncias de aprendizagem em várias fases da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** 2ª ed. revista. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo. Paz e Terra. 2020. 208p.

CASTRO, Fabiana Flávia de Magalhães Nascimento; RINALDI, Ivonete da Costa Freire. Sistema prisional: conceitos e interfaces com a educação de jovens e adultos e a formação de professores alfabetizadores. **Emancipação para além das grades,** [S. l.], p. 106-124, 2023. DOI: https://doi.org/10.29327/5234252.1-4. Disponível em: https://doi.org/10.29327/5234252.1-4. Acesso em: 9 nov. 2026.

FERREIRA, Marcio; ARANTES, Sheila; MANSUR, Jorge. Além dos muros: a exclusão digital como obstáculo invisível à formação continuada de professores da educação prisional no Rio de Janeiro. **H2D|Revista de Humanidades Digitais,** [S. l.], v. 7, n. 1, e6681, 2025.

DOI: https://doi.org/10.21814/h2d.6681. Disponível em: https://doi.org/10.21814/h2d.6681. Acesso em: 9 nov. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 184, 1987.

GEGLIO, Paulo César; NASCIMENTO, João Agnaldo do. A formação dos professores da educação básica: análise com base no censo escolar. **Revista de Educação Pública,** [S. l.], v. 32, p. 234-253, 2023. DOI: https://doi.org/10.29286/rep.v32ijan/dez.14204. Disponível em: https://doi.org/10.29286/rep.v32ijan/dez.14204. Acesso em: 9 nov. 2026.

KENNEDY, Gabriel M. Rethinking teacher education in Liberia's rural teacher training institutes: key challenges and strategic solutions. **Discover Education,** [S. l.], v. 4, n. 1, 183, 2025. DOI: https://doi.org/10.1007/s44217-025-00621-4. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s44217-025-00621-4. Acesso em: 9 nov. 2026.

KUMAR, Praveen. Role of ICT in Teacher Training Education. **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION AND RESEARCH,** [S. l.], v. 17, n. 01, p. 29-30, 2022. DOI: https://doi.org/10.36268/jter/17106. Disponível em: https://doi.org/10.36268/jter/17106. Acesso em: 9 nov. 2026.

PAULO, Fernanda dos Santos; CASAGRANDE, Edson Douglas Pereira. A Educação Popular freiriana é referência para a formação do professor na Educação de Jovens e Adultos Prisional?. **Cadernos do Aplicação,** [S. l.], v. 35, 2022. DOI: https://doi.org/10.22456/2595-4377.119644. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2595-4377.119644. Acesso em: 9 nov. 2026.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana. Formação profissional e educação técnica como estratégias de empoderamento no sistema

prisional. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA,** [S. l.], v. 22, n. 4, e4064, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/oelv22n4-037. Disponível em: https://doi.org/10.55905/oelv22n4-037. Acesso em: 9 nov. 2026.

SILVA, Larissa Cristina Santos; ROCHA, Íris Maria Ribeiro. Formação de professores no contexto da educação prisional: desafios e perspectivas. **Revista ft,** [S. l.], v. 29, n. 148, p. 18-19, 2025. DOI: https://doi.org/10.69849/revistaft/pa10202507302318. Disponível em: https://doi.org/10.69849/revistaft/pa10202507302318. Acesso em: 9 nov. 2026.

SILVA, Roselaine de Jesus Medeiros; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Políticas públicas para formação de professores do Sistema Prisional do Estado de Minas Gerais. **Revista Eletrônica de Educação,** [S. l.], v. 17, e4717025, 2023. DOI: https://doi.org/10.14244/198271994717. Disponível em: https://doi.org/10.14244/198271994717. Acesso em: 9 nov. 2026.

ZHAN, Ying. Teacher Educators' Perceptions of Schoolteacher Feedback Literacy: Implications for Feedback Training in Teacher Education Programmes. **Australian Journal of Teacher Education,** [S. l.], v. 47, n. 10, p. 106-124, 2022. DOI: https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n10.6. Disponível em: https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n10.6. Acesso em: 9 nov. 2026.

---

[1] ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4576-2968. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9523-0954. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail