

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Mestrado Profissional Educação e Docência**

Geraldo Ubirajara Farias Menezes

**EJA, SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E JUVENTUDE: formação docente e  
educação de jovens e adultos no sistema socioeducativo: desafios e  
perspectivas na socioeducação**

Geraldo Ubirajara Farias Menezes

**EJA, SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E JUVENTUDE: formação docente e  
educação de jovens e adultos no sistema socioeducativo: desafios e  
perspectivas na socioeducação**

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Curso de mestrado profissional da  
Faculdade de Educação da Universidade  
Federal de Minas Gerais como requisito  
parcial para a obtenção do título de mestre  
em Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Orientador: Prof. Dr. Walesson Gomes da  
Silva

Belo Horizonte

2025

M543e  
T Menezes, Geraldo Ubirajara Farias, 1983-  
EJA, sistema socioeducativo e juventude [manuscrito] : formação docente e educação de jovens e adultos no sistema socioeducativo: desafios e perspectivas na socioeducação / Geraldo Ubirajara Farias Menezes. -- Belo Horizonte, 2025.  
94 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientador: Walesson Gomes da Silva.  
Bibliografia: f. 79-87.  
Anexos: f. 88-91.  
Apêndices: f. 92-94.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Educadores de adultos -- Formação -- Teses. 4. Educadores de adultos -- Prática de ensino -- Teses. 5. Prisioneiros -- Educação -- Teses. 6. Medida socioeducativa -- Aspectos educacionais -- Teses.  
I. Título. II. Silva, Walesson Gomes da, 1975-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 365.66



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

## **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO ALUNO GERALDO UBIRAJARA FARIAS MENEZES**

Realizou-se, no dia 28 de abril de 2025, às 09h, Sala 3116, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 587ª defesa de dissertação, intitulada *EJA, SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E JUVENTUDE: Desafios e Perspectivas na socioeducação*, apresentada por GERALDO UBIRAJARA FARIAS MENEZES, número de registro 2023658580, graduada no curso de DIREITO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof<sup>o</sup>(a). Walesson Gomes da Silva - Orientador(a) (Universidade Federal do Para), Prof<sup>o</sup>(a) Heli Sabino de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof<sup>o</sup>(a) Agnez de Lélis Saraiva (Fundação João Pinheiro).

Título do recurso educacional: Minuta

Dispõe sobre a uniformização e padronização da modalidade de ensino utilizada no âmbito dos Centros Socioeducativos do Estado de Minas Gerais.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS e o SECRETÁRIO DE ESTADO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE nº 3, de 13 de março de 2016, na Resolução CNE/CSB nº 4, de 13 de julho de 2010, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, na Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, no Termo de Cooperação Técnica firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) e nas legislações vigentes de organização e funcionamento das escolas estaduais em Centros Socioeducativos,

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada ( ) Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de abril de 2025.

Prof<sup>o</sup>(a) Walesson Gomes da Silva (Doutor)

Prof<sup>o</sup>(a) Heli Sabino de Oliveira (Doutor)

Prof<sup>o</sup>(a) Agnez de Lélis Saraiva (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Walesson Gomes da Silva, Usuário Externo**, em 13/05/2025, às 12:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ágnez de Lélis Saraiva, Usuário Externo**, em 16/05/2025, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nilma Soares da Silva, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 10/07/2025, às 14:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 4202522 e o código CRC 5F38B7EB.

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio incondicional em minha vida acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, Professor Walesson Gomes da Silva, por sua orientação, paciência e constante incentivo ao longo de toda a jornada do mestrado. Sua dedicação ao ensino e à pesquisa foi uma inspiração constante e teve papel fundamental na construção deste trabalho.

Agradeço não apenas pelos ensinamentos acadêmicos, mas também pelo apoio nos momentos de dificuldade e pelas valiosas conversas que contribuíram imensamente para meu crescimento pessoal e profissional.

Foi uma honra poder contar com sua orientação nesta etapa tão importante da minha trajetória. Muito obrigado!

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema global as práticas pedagógicas referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos centros socioeducativos. O estudo tem, como objetivo geral, analisar as experiências pedagógicas e sociais de professores que lecionam no espaço socioeducativo Centro Socioeducativo Mulher Viva, em Belo Horizonte – MG. Além disso, estabelece os seguintes objetivos específicos: descrever a dinâmica e o cotidiano educacional do Centro Socioeducativo Mulher Viva; conhecer as metodologias educacionais aplicadas na unidade; analisar o contexto social, econômico e familiar dos docentes que atuam no Centro Socioeducativo Mulher Viva; discutir as experiências docentes e as práticas pedagógicas existentes nos espaços socioeducativos e analisar as dificuldades e os fatores que levaram os docentes a optar por atuar nos centros socioeducativos. Foi realizado um estudo de caso, com pesquisa etnográfica, com aplicação de questionário para professores no EJA do Centro Socioeducativo Mulher Viva, com o intuito de identificar as contribuições dos educadores para a prática pedagógica e o trabalho docente. Além disso, busca-se analisar os impactos dessa atuação na vida dos educandos e compreender de que maneira essa modalidade de ensino é orientada. Com o estudo foi possível concluir que a principal contribuição da dissertação em andamento para a construção do conhecimento na área da educação será a conscientização sobre a importância de investir, investigar e formar docentes qualificados para atuar nos programas socioeducativos. A intenção é que, por meio do ensino e do conhecimento, seja possível contribuir para a recuperação dos jovens que se encontram nessas instituições.

**Palavras-chaves:** Educação; EJA; Centro Socioeducativo.

## ABSTRACT

*The global theme of this research is pedagogical practices relating to Youth and Adult Education (EJA) in socio-educational centers. The study is being developed in the Professional Master's Postgraduate Program in Education and Teaching at the Federal University of Minas Gerais. As for the researcher's contribution, we seek to investigate the perceptions of some experts in teaching and social training, with relevance in the academic environment, which will certainly enrich the construction of knowledge in the field of teaching in socio-educational centers. The research presented here aims to understand, through an ethnographic study, what are the challenges faced by the EJA teacher who works in a socio-educational unit in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, specifically in the institution called Centro Socioeducativo Mulher Viva. It is concluded that the main contribution of the dissertation in progress to the construction of knowledge in the area of education will be the awareness of the importance of investing, investigating and training qualified teachers to work in socio-educational programs. The intention is that, through teaching and knowledge, it will be possible to contribute to the recovery of young people in these institutions.*

**Keywords:** Education; EJA; Socio-educational Center.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Percentual das unidades que executam a medida socioeducativa de internação e que possuem escola própria em cada unidade federativa.....	28
Figura 2 – Percursos Educativos I e II.....	32
Figura 3 – Documentário Meio Aberto.....	92
Figura 4 – Curta Metragem O Auto da Boa Esperança.....	93
Figura 5 – Documentário “Fora de Série”.....	94

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Relação das pesquisas encontradas com o objeto de estudo.....	48
--	----

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum curricular
CESEC	Centros Estaduais de Educação Continuada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQ	Estado da Questão
LEP	Lei de Execução Penal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>15</b>
2.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	15
2.1.1 Quanto a educação social desenvolvida no sistema socioeducativo.....	15
2.1.2 Quanto ao panorama contemporâneo da EJA .....	18
2.1.3 Oferta da EJA para pessoas privadas de liberdade .....	25
2.2 ESTADO DA QUESTÃO.....	33
2.3 O OBJETIVO DA PESQUISA E O LEVANTAMENTO DE DADOS.....	43
2.4 PERCURSO METODOLÓGICO .....	44
2.4.1 Centros de reeducação como objeto de pesquisa.....	47
2.4.2 Questões teórico-metodológicas da investigação .....	49
2.4.2.1 Apresentação do campo de pesquisa .....	49
2.4.2.2 Quadro de funcionários.....	50
2.4.2.3 Breve descrição do cotidiano do centro socioeducativo pesquisado .....	50
2.4.2.4 Observação de campo .....	50
2.4.2.5 Entrevistas.....	51
<b>3 RESULTADOS</b> .....	<b>52</b>
3.1 NOTAS SOBRE A APRENDIZAGEM NESTA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA .....	52
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
3.2.1 Da Entrevista com o Professor P. ....	52
3.2.2 Da Entrevista com o Professor R. ....	53
3.2.3 Da Entrevista com a Professora C. ....	54
3.2.4 Entrevista com o Professor K. E. ....	57
<b>4 DISCUSSÃO</b> .....	<b>61</b>
4.1 QUANTO À CONCEPÇÃO DE EJA.....	61
4.2 QUANTO À CONCEPÇÃO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	62
4.3 QUANTO À FORMAÇÃO DOCENTE .....	65
4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	72
4.5 PROPOSTA .....	73
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>79</b>
<b>ANEXO A – MINUTA DE RESOLUÇÃO</b> .....	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A – MATERIAIS AUDIOVISUAIS</b> .....	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da educação em espaços de privação de liberdade permeiam diversos contextos, que vão desde o processo de ensino e aprendizagem até as questões de segurança que envolvem as instituições socioeducativas. Considerando o processo de ressocialização de adolescentes em privação de liberdade, este estudo pretende analisar e descrever as dinâmicas e o cotidiano educacional nesses ambientes.

A escolha deste tema de pesquisa não ocorreu de forma aleatória. Ela decorre da experiência pedagógica social do pesquisador, iniciada há dezessete anos, quando teve a oportunidade de atuar com indivíduos privados de liberdade durante o período em que trabalhou na Penitenciária de Teófilo Otoni. Nesse contexto, era responsável por acompanhar o funcionamento da escola que operava dentro da referida instituição, onde era ofertada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos apenados, em sua maioria homens pardos e negros, sujeitos marginalizados socialmente.

Dessa experiência surgiu o interesse em dar continuidade ao trabalho e aprofundar a pesquisa em prol de entender como os profissionais de ensino que atuam em locais de privação de liberdade enfrentam os desafios de sua profissão que, de imediato, é o preconceito — tanto o próprio quanto o alheio. Acredita-se ser importante compreender como um agente socializado dentro de um sistema opressor e promover uma reflexão crítica sobre essa realidade, pois são passos fundamentais para a desconstrução desses preconceitos. Esse processo é primordial para o bom desempenho do pedagogo no ambiente socioeducativo.

Destaca-se que a EJA é um instrumento comprometido com as transformações sociais, buscando promover o desenvolvimento dos internos, seja na ampliação de sua capacidade crítica, reflexiva ou criadora, elementos que lhes possibilitam fazer escolhas mais conscientes e socialmente recomendáveis.

Em ambientes não escolares, o entrosamento com toda a comunidade envolvida no processo educacional é essencial para a eficácia da prática docente, e essa realidade não é diferente na EJA nos centros socioeducativos. Trabalhar em conjunto com os agentes socioeducativos pode minimizar as dificuldades impostas pela falta de estrutura. Além disso, compreender e respeitar as particularidades do ambiente, bem como as atribuições de cada profissional dentro da unidade, é tão

importante quanto reconhecer e valorizar os saberes dos alunos em privação de liberdade.

Ao discutir as experiências docentes e as práticas pedagógicas existentes nos espaços socioeducativos, destaca-se a necessidade de momentos de formação e de trocas de experiências entre os professores que atuam nesses ambientes. Além disso, evidencia-se a urgência da construção de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade, considerando a formação inicial de professores com currículos que abarquem as especificidades da educação socioeducativa.

Mesmo diante das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação nas unidades de privação de liberdade, a educação, quando aplicada em conjunto com outras medidas, pode possibilitar a mudança de comportamento de indivíduos em situação de vulnerabilidade, especialmente daqueles privados de liberdade.

Entende-se que o objetivo da privação de liberdade de um adolescente não se limita apenas ao seu isolamento da sociedade, mas sim à sua inserção, por meio de uma unidade de atendimento socioeducativo, em um processo de reestruturação e preparação para a vida em sociedade. Esses ambientes de ressocialização contam com equipes pedagógicas que têm como finalidade garantir o direito à educação, resguardado pelo ECA.

O conceito de socioeducação adotado neste estudo baseia-se em uma educação comprometida com a busca pelos direitos humanos, bem como com a emancipação e a autonomia dos sujeitos, orientada por valores como a justiça e que, fundamentalmente, possibilite a superação das condições de marginalização social (Bisinoto, 2015).

A implementação de políticas públicas que fomentem o estudo e as práticas educacionais nos centros socioeducativos é fundamental. A EJA tem o potencial de transformar realidades. Dessa forma, torna-se imprescindível discutir a seleção, a preparação e o método utilizado para a escolha dos docentes, bem como avaliar se esse processo tem sido eficaz para o aprendizado dos jovens. Além disso, é essencial que os professores que atuam no referido centro socioeducativo conheçam profundamente o perfil das jovens acolhidas, suas deficiências educacionais e, a partir desse diagnóstico, formulem estratégias pedagógicas eficientes, capazes de gerar resultados significativos.

Esta pesquisa possui como objetivo geral: Analisar as experiências pedagógicas e sociais de professores que lecionam no espaço socioeducativo Centro Socioeducativo Mulher Viva, em Belo Horizonte – MG. Além disso, estabelece os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a dinâmica e o cotidiano educacional do Centro Socioeducativo Mulher Viva;
- Conhecer as metodologias educacionais aplicadas na unidade;
- Analisar o contexto social, econômico e familiar dos docentes que atuam no Centro Socioeducativo Mulher Viva;
- Discutir as experiências docentes e as práticas pedagógicas existentes nos espaços socioeducativos;
- Analisar as dificuldades e os fatores que levaram os docentes a optar por atuar nos centros socioeducativos.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1. Educação de jovens e adultos

#### 2.1.1 Quanto a educação social desenvolvida no sistema socioeducativo

Os docentes desempenham, juntamente com outros profissionais, um papel essencial na educação em espaços de privação de liberdade para adolescentes. Sua prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem diretamente ligado à reintegração dos adolescentes na sociedade. Dessa maneira, os espaços socioeducativos representam, pela presença do professor, um ambiente de possibilidades para superar as dificuldades educacionais que, por diferentes razões, afastaram esses adolescentes do sucesso escolar.

Entretanto, a prática pedagógica nos espaços de privação de liberdade, sejam eles destinados a adolescentes ou adultos, não integra os currículos das instituições de formação inicial de professores. Nesses espaços, além dos desafios comuns ao cotidiano docente, há subjetividades que tornam o ato de educar ainda mais complexo, proporcionando experiências pedagógicas singulares.

O cotidiano de uma instituição de privação de liberdade é marcadamente destacado pela complexidade que envolve um espaço de contenção dos corpos que ali habitam. Neste contexto, entre diversos dispositivos de governo que regulam as relações institucionais, situam-se práticas educativas realizadas com a missão de “ressocializar” e, especificamente, no caso da medida socioeducativa de internação, também de atender as prerrogativas legais do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – que preveem o acesso à educação, inclusive dos jovens autores de atos infracionais atendidos por estes estabelecimentos (Souza; Onofre, 2019, p. 167).

Culturalmente, dentro da sociedade brasileira, existe um estigma que leva à percepção dos espaços de privação de liberdade como locais punitivos, onde o indivíduo deve ser isolado do convívio social e, nesse ambiente, privado de todo conforto e de direitos básicos de um cidadão. Castro e Guareschi (2008) afirmam que os discursos institucionais presentes nos processos judiciais constroem uma ideia de que esses indivíduos são de difícil recuperação, irrecuperáveis, com comportamento agressivo e desafiador.

Esses discursos institucionais frequentemente agravam a situação do adolescente e influenciam a determinação da privação de liberdade (Castro; Guareschi, 2008). Essa visão cultural estigmatiza o indivíduo privado de liberdade, classificando-o instantaneamente como um ser perigoso, privado de sua humanidade

e reduzido a uma condição quase animalésca. Como consequência, leva cidadãos e profissionais a enxergarem os espaços de privação de liberdade como locais a serem evitados a todo custo.

É possível observar que os espaços socioeducativos destinados aos adolescentes são geridos por secretarias e departamentos vinculados à Segurança Pública, os mesmos órgãos responsáveis pela administração do sistema prisional adulto (Scisleski et al., 2015). Essa configuração é o que diferencia o funcionamento de uma sala de ensino regular das salas de aula desses espaços socioeducativos.

No contexto da privação de liberdade, a questão da segurança é tratada como prioridade pelos profissionais que atuam nessas instituições. Ainda segundo Scisleski et al. (2015), grande parte dos funcionários dessas unidades enxerga os adolescentes como um grupo de sujeitos cujos direitos devem ser resguardados. No entanto, ao mesmo tempo, esses jovens são frequentemente rotulados como a personificação da periculosidade e, portanto, considerados merecedores de punição e controle.

As diferenças entre a educação nos espaços de privação de liberdade e o ensino regular tornam-se evidentes desde a formação educacional dos alunos. Embora sejam formalmente classificados nos anos finais do Ensino Fundamental, muitos não possuem o rendimento escolar ou o conhecimento básico esperado para estudantes do sexto, sétimo, oitavo ou nono ano.

De acordo com Duarte e Souza (2014, p. 285-286):

O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa com frequência apresenta defasagem série/idade, provocada pela evasão, abandono ou repetência. E, ao retornar para a escola, por força da determinação judicial, o faz sem ter clareza do sentido que esse processo tem para seu presente e para o seu futuro. Ou seja, o adolescente afastado da vida escolar e com um conjunto de experiências que a prática infracional proporciona – por exemplo no acesso a bens materiais – em muitos casos vê o universo escolar e seus conteúdos distantes e sem sentido para a sua vida prática. Ao mesmo tempo, suas experiências não são consideradas pelos programas escolares, cumprindo na maioria das vezes apenas as exigências legais. Com isso, esta abordagem tecnicista não contribui para a construção de um projeto de vida que facilite a reconexão deste adolescente com o ambiente da educação formal.

A formação cidadã e profissional, sob o prisma legal, é conduzida no Brasil por diversas leis, entre elas a Constituição da República de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), além de outras diretrizes que garantem o direito de todos ao acesso à educação e à escolarização. Cabe ao Estado oferecer

esse direito com qualidade, enquanto a família e a sociedade civil devem colaborar e exigir seu cumprimento.

O ensino nos centros socioeducativos decorre da necessidade de, por meio da educação, promover o processo de ressocialização e reintegração social dos internos, cuja consequência inicial está atrelada à redução ou minimização dos índices de criminalidade no país. A modalidade EJA, oferecida aos internos, fundamenta-se na necessidade de cumprir uma obrigação constitucional, estabelecida na Lei de Execução Penal, na perspectiva de que, ao adquirirem conhecimentos e saberes, possam refletir sobre a necessidade de mudança em si mesmos e, conseqüentemente, na sociedade em que estão inseridos.

Na Lei de Execução Penal (Brasil, 1984), a educação é concebida como uma forma de assistência. Dessa forma, conforme estabelecido no artigo 17, a educação compreende tanto a instrução escolar quanto a formação profissional, seja ela inicial ou de aperfeiçoamento, levando em consideração as habilidades das pessoas privadas de liberdade.

Nesse sentido, Onofre (2007) sustenta que a escola no centro socioeducativo é apontada pelos alunos como um espaço essencial para a efetivação do direito à cidadania. A aprendizagem da leitura e da escrita, nesse contexto, permanece fundamental para que os adolescentes adquiram um mínimo de autonomia e senso crítico.

Galúcio (2012, p. 13) explica que:

No contexto do encarceramento, durante o processo de cumprimento da pena e de recuperação para o retorno a sociedade, deve-se investir no fortalecimento do empoderamento dos indivíduos ora privados de liberdade, possibilitando a eles um espaço de reflexão, amadurecimento, acompanhamento psicossocial, espaço para desenvolver-se profissionalmente, sentir-se útil para si e para a sociedade em que vive, ter acesso a escolarização tendo a educação como um meio para o reingresso ao meio social desenvolvendo suas capacidades e intelectualidade, possibilitando o acesso ainda ao culto religioso, aguçando sua espiritualidade e o direito de defende-se e de ter uma nova chance para acertar, além do fortalecimento dos vínculos familiares.

Atualmente, a educação é vista como política para inclusão social e de prevenção da criminalidade. Imperioso destacar que a educação nos centros socioeducativos não pode receber o título de ação humanitária, concessão, atividade recreativa, gerida pelo sistema socioeducativo. Nas palavras de Marshall (1967, p. 73), “o direito à educação é um direito social à cidadania”. Assim, o Estado possui a

obrigação de ofertar nesse momento e posterior, o que lhe foi rejeitado anteriormente, desqualificando a exclusão social vivida pelos privados de liberdade.

### 2.1.2 Quanto ao panorama contemporâneo da EJA

A oferta da EJA no âmbito da educação nacional é um tema de extrema relevância, especialmente considerando o aumento significativo no número de matrículas nessa modalidade ao longo dos anos. Até 2006, verificou-se um crescimento considerável nas matrículas da EJA. No entanto, a partir de 2007 até o presente momento, os dados indicam uma queda nas matrículas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Essa redução ocorreu de forma mais acentuada no ensino fundamental, sobretudo em seus anos iniciais.

Nesse contexto, é relevante analisar os números de matrículas na EJA no ensino fundamental em cursos presenciais, com avaliação no processo por dependência administrativa, no período de 1997 a 2014. Entre a 1ª e o 4ª ano do ensino fundamental, houve um aumento médio de 5,16% nas matrículas da EJA entre 1997 e 2006. No entanto, de 2007 a 2014, observou-se uma queda média de 4,61%, totalizando aproximadamente 14,9 milhões de pessoas matriculadas nessa modalidade de ensino.

Da mesma forma, os dados referentes às matrículas na EJA no ensino médio em cursos presenciais, com avaliação no processo, indicam um padrão semelhante. Nos anos finais do ensino fundamental, entre a 5ª e o 9ª ano, os números apontam um crescimento médio de 4,46% entre 1997 e 2006, seguido por uma redução de 3,37% no período de 2007 a 2014. Esses números representam quase 43 milhões de pessoas com o ensino fundamental incompleto.

Em relação ao ensino médio, observa-se o mesmo fenômeno. No entanto, o aumento no número de matrículas foi significativamente maior do que nos dois períodos analisados para o ensino fundamental. Entre 1997 e 2006, a média de crescimento foi de 13,5%. Já entre 2007 e 2014, a queda média registrada foi de 3,03%, sendo esta a menor em comparação às reduções ocorridas no ensino fundamental.

No que se refere às matrículas de jovens e adultos (pessoas com 15 anos ou mais), destacam-se duas únicas ofertas que apresentaram aumento no registro de matrículas: a educação especial e a educação profissional. O crescimento da primeira reflete os impactos das políticas de inclusão, enquanto a segunda decorre da oferta

do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), sobretudo nas esferas federal e estaduais.

Cabe ressaltar, nesse diagnóstico, o avanço do atendimento educacional no Sistema Prisional, que tem registrado um crescimento considerável, conforme apontam os dados do Censo Escolar. Em relação às características do sistema penitenciário brasileiro, verifica-se que a maioria das matrículas na EJA ocorre em unidades vinculadas à rede estadual de educação. Isso se deve ao fato de que a oferta de vagas na rede estadual dentro desse sistema é de competência dos estados e do Distrito Federal.

No Brasil, foram criados diversos programas, projetos e ações com o intuito de contribuir para o crescimento da EJA. Para iniciar a abordagem do tema, destaca-se o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003 pelo governo federal, com a meta de alfabetizar 20 milhões de pessoas em quatro anos, visando à erradicação do analfabetismo no país.

Entre os méritos do programa, ressalta-se a ampliação da oferta de salas de alfabetização em todo o território nacional. Para isso, conta com um sistema de monitoramento e avaliação que possibilita alcançar até mesmo as regiões mais remotas, atuando de maneira efetiva na perspectiva da inclusão social e no enfrentamento das desigualdades que persistem na sociedade brasileira.

Um dos principais destaques do programa é o investimento na visibilidade de diferentes grupos da diversidade dentro da pauta das políticas públicas. Na primeira etapa, contou com a participação de educadores populares e de diversas organizações não governamentais (ONGs) na execução desse trabalho. Em 2003, havia 188 entidades participantes do programa, número que aumentou para 642 em 2005. Até o presente momento, o PBA atendeu cerca de 5,3 milhões de alunos.

Outro aspecto de extrema relevância refere-se à ampliação do conceito de alfabetização, ocorrida a partir de 2004. A partir desse momento, o programa passou a ser compreendido como porta de entrada para o processo de escolarização e educação continuada, e não mais como um objetivo final. Esse avanço resultou na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), instância responsável pelo gerenciamento dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, além de promover a integração e a organização das diversas iniciativas existentes voltadas para esse público.

Entretanto, apesar dos esforços, em 2005, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontou a existência de 14,6 milhões de pessoas não alfabetizadas, um número pouco inferior ao registrado em 2003, de 14,8 milhões. Esses dados colocam em xeque a efetividade do programa, uma vez que a redução do analfabetismo não foi proporcional ao número de matrículas e atendimentos realizados.

Outro avanço significativo foi a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), representando um passo decisivo para a ampliação da modalidade. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) expandiu o financiamento para a abertura de novas turmas, com foco em populações historicamente marginalizadas, como trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas, egressos do PBA e pessoas privadas de liberdade. No ano seguinte, em 2008, o programa passou a contar com livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro de Alfabetização (PNLA).

Uma ação relevante foi a iniciativa de fornecer óculos para alfabetizandos com dificuldades visuais, por meio da implementação da política intersetorial Olhar Brasil, desenvolvida em parceria com o Ministério da Saúde (MS).

Em consonância com a discussão, os dados indicam o número de alfabetizados atendidos pelo programa, assim como a quantidade de voluntários que atuam diretamente nas ações de alfabetização. Entre 2008 e 2013, a meta estabelecida foi atender 11.501.649 alfabetizandos, contudo, o programa conseguiu alcançar 8.282.328 pessoas, um número expressivo, mas ainda inferior ao objetivo inicialmente estipulado. Diante desse cenário, torna-se fundamental a realização de pesquisas e ações efetivas que possam contribuir para modificar essa realidade.

No mesmo sentido, para impulsionar o crescimento da educação, foram criados os seguintes programas:

- Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), que incorporou o PNLA de Jovens e Adultos, extinto após a ampliação de seu atendimento. O PNLD-EJA passou a incluir tanto o primeiro quanto o segundo segmento da EJA, correspondentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental.
- Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), subdividido em ProJovem Urbano, desenvolvido em 308 municípios brasileiros, e ProJovem Campo, voltado para jovens agricultores familiares. Em 2014, o programa

atendeu aproximadamente 42.245 jovens. Inicialmente, o ProJovem foi criado para atender jovens de 18 a 24 anos, que, apesar de alfabetizados, não haviam concluído o ensino fundamental.

O Proeja surgiu das tensões entre o governo e os movimentos sociais, como parte das ações indutivas de políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Sua criação decorreu da necessidade de reverter o cenário das políticas educacionais e de trabalho dissociadas da educação básica, instauradas pelo Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), posteriormente revogado pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que retomou a oferta da educação profissional integrada, ampliando-a para a EJA.

Também se destaca a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513/2011 (Brasil, 2011), com a finalidade de expandir a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Além disso, o Programa Mulheres Mil, lançado em 2011, teve como projeto-piloto as regiões Norte e Nordeste do país, visando à qualificação profissional e inclusão social de mulheres em situação de vulnerabilidade.

Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, sendo posteriormente submetido a diversas reformulações. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), por sua vez, foi instituído como um instrumento de avaliação para aferir as competências e habilidades de jovens e adultos nos níveis de ensino fundamental e médio.

Vale ressaltar que a educação de jovens e adultos no Brasil ainda enfrenta diversos desafios, que precisam ser debatidos e discutidos em seminários, congressos e encontros acadêmicos. É fundamental demonstrar a efetividade, o alcance e a importância da EJA na vida das pessoas, bem como seu impacto no crescimento e no desenvolvimento de uma nação em evolução, como o Brasil.

Torna-se essencial a formulação de políticas públicas eficazes, capazes de alcançar a população menos favorecida e com dificuldade de acesso à escolarização, considerando que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Esse princípio está garantido na Constituição Federal (Brasil, 1988), sem qualquer distinção de cor, raça, etnia, credo religioso ou orientação sexual. Como afirma Paulo Freire:

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2018, p. 39).

Nesta linha filosófica, afirma:

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indescritivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. “É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo blá-blá-blá nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo (Freire, 2018, p. 52).

Ainda nesta linha filosófica é possível refletir sobre o que ser agente educador. Segundo Freire (1991, p. 58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

A ação pedagógica do educador em ambientes não escolares apresenta algumas especificidades, sendo algumas facilmente superáveis, enquanto outras representam desafios mais complexos.

Nesses ambientes, como centros socioeducativos, os adolescentes são submetidos a rotinas padronizadas que anulam sua individualidade e limitam sua autonomia. A escola dentro dessas instituições muitas vezes reproduz essa lógica disciplinadora, funcionando mais como mecanismo de controle do que de emancipação. Goffman (2020) observa que, nessas estruturas, a educação tende a reforçar a ordem institucional, reduzindo seu potencial transformador. Assim, o espaço pedagógico se fragiliza diante das exigências de segurança e controle.

Loïc Wacquant, por sua vez, contribui com uma análise da marginalidade urbana e da punição como instrumentos de gestão dos pobres nas sociedades neoliberais. Em sua crítica, ele aponta que o sistema penal se tornou uma extensão das políticas sociais falidas, agindo não para reabilitar, mas para conter e punir populações marginalizadas, sobretudo jovens negros e pobres. A educação em centros de privação de liberdade, nesse contexto, é afetada por essa lógica punitiva, operando frequentemente em condições precárias e desprovida de propósito formativo consistente. Wacquant (2001) argumenta que o Estado penal substitui o Estado social, reforçando desigualdades em vez de combatê-las. A escola, assim, torna-se simbólica, incapaz de romper com os ciclos de exclusão.

A partir desses autores, é possível compreender que a educação nos centros socioeducativos não pode ser analisada isoladamente, mas como parte de um sistema mais amplo de controle social. Goffman nos alerta para os efeitos desumanizantes das instituições totais, enquanto Wacquant denuncia a função estrutural da punição na reprodução das hierarquias sociais. A superação dessas limitações exige um projeto educativo crítico e emancipador, que valorize o protagonismo juvenil e confronte as desigualdades estruturais. A escola precisa ser espaço de resistência e reconstrução de trajetórias, não apenas uma extensão do confinamento. Essa transformação exige investimento político, formação docente e escuta ativa dos adolescentes.

Gadotti (1993 apud Português, 2001, p. 360) destaca que “a característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições da exclusão”.

Acompanhando o pensamento de Gadotti (2001), compreende-se que a educação não é um processo estático, mas sim um meio de transformação para a construção do indivíduo e da sociedade futura.

Enquanto a pedagogia da essência é extremamente determinista, mecânica, e a concepção existencialista é voluntarista e pessimista, a pedagogia dialética da educação é social, científica, uma pedagogia voltada para a construção do homem coletivo, voltada, portanto para o futuro (Gadotti, 2001, p. 157).

A Pedagogia Freireana apresenta uma visão mais otimista sobre o papel do pedagogo na EJA. Freire defende que é possível promover uma educação libertadora a partir do momento em que o educador estimula no educando uma reflexão crítica sobre sua realidade social.

Para Freire (1998, p. 134):

Este é um esforço que cabe realizar, não somente a pedagogia da investigação temática que advogamos, mas, também, na Educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

E continua:

[...] Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face da situação limite. “A captação da realidade se refaz, ganhando um nível que até então não tinham (Freire, 1998, p. 134).

Concluindo então:

Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a 'razão' da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. [...] por meio desta metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo (Freire, 1998, p. 134).

A pedagogia freireana é centrada no diálogo, na problematização e na valorização do saber do educando, propõe uma educação libertadora que reconhece o contexto social e cultural dos sujeitos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em contraste, abordagens tradicionais muitas vezes adotam métodos bancários de ensino, focados na transmissão de conteúdos prontos e na memorização. Essas práticas ignoram a experiência de vida dos alunos e reproduzem desigualdades. Para Freire (1998), aprender é um ato político e transformador, enquanto no modelo tradicional, é um processo passivo.

Apesar do avanço das diretrizes educacionais que incorporam princípios freireanos, muitas práticas na EJA ainda enfrentam limitações estruturais que dificultam sua efetiva aplicação. A falta de formação específica dos docentes e a sobrecarga de trabalho levam à reprodução de modelos escolares inadequados para o público jovem-adulto. Em vez de promover autonomia, essas limitações podem gerar desmotivação e evasão (Arroyo, 2013). Freire (1998) defendia uma prática educativa que respeitasse os tempos e ritmos dos educandos, algo ainda pouco implementado na maioria das escolas públicas.

Outra limitação recorrente na EJA é a fragmentação curricular, que muitas vezes desconsidera a realidade e os interesses dos educandos. Em oposição a isso, a pedagogia freireana propõe uma construção coletiva do conhecimento, partindo da realidade concreta dos sujeitos para promover conscientização crítica (Freire, 1998). No entanto, essa abordagem exige planejamento, escuta ativa e compromisso político, nem sempre garantidos pelas políticas públicas (Gadotti; Romão, 2021). Assim, o desafio está em transformar a proposta crítica de Freire em ação concreta dentro das salas de aula da EJA.

A atuação do pedagogo, enquanto agente educador e mediador, consiste em desenvolver metodologias e práticas que possibilitem ao educando/internado compreender e questionar sua própria realidade. Dessa forma, por meio da Educação Libertadora, ele pode se tornar apto a retornar ao meio social de maneira crítica e transformadora.

### 2.1.3 Oferta da EJA para pessoas privadas de liberdade

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever compartilhado entre família, sociedade e Estado. Essa responsabilidade inclui garantir não apenas o acesso, mas também a permanência na escola. O ensino deve ser obrigatório e gratuito para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, abrangendo também aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Essa diretriz se aplica a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, reconhecendo seu direito à educação. Assim, os Centros de Socioeducação passaram a incluir instituições escolares em seus espaços, assegurando esse direito fundamental (Fernandes; Costa; Correia, 2021).

A oferta da EJA para pessoas privadas de liberdade é regulamentada pela Resolução nº 2/2010 do CEB/CNE, mas apenas em 2016 surgiram diretrizes específicas para adolescentes. A EJA atende jovens a partir de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Essa exigência também se aplica aos exames de conclusão. No entanto, essa faixa etária gera uma incompatibilidade para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa entre 12 e 21 anos. Quando a idade não corresponde à etapa de ensino, a matrícula na EJA torna-se inviável, dificultando o acesso à educação (Fernandes; Costa; Correia, 2021).

As práticas pedagógicas na socioeducação devem ser diferenciadas, atendendo às necessidades dos alunos e incentivando sua reintegração escolar. A educação em espaços prisionais vai além do ensino tradicional, exigindo ações que reeduquem, ressocializem e reintegrem. A escolarização na modalidade EJA deve conectar os saberes escolares à prática social dos alunos, tornando a aprendizagem significativa e evitando a evasão. Paulo Freire (1991) defende que a educação deve ser participativa, indo além da mera transmissão de conteúdos. O ensino deve considerar as necessidades dos alunos e capacitá-los para transformar sua realidade.

A Educação, por meio da EJA, é essencial na Socioeducação, garantindo a inclusão de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no ambiente escolar. A educação auxilia na construção da identidade, no desenvolvimento de habilidades e na formação de cidadãos produtivos e éticos. Esse processo permanente de aprendizagem possibilita a realização pessoal, social e profissional dos alunos. Assim, a EJA na Socioeducação tem o papel de qualificar, estimular e motivar os jovens, promovendo sua ressocialização e reintegração à sociedade

(Souza; Anderson; Oliveira, 2020).

O processo de ressocialização em centros socioeducativos frequentemente apresenta um caráter normativo implícito que busca moldar os adolescentes a padrões sociais idealizados, desconsiderando suas trajetórias e contextos de vida. Essa perspectiva tende a reduzir a complexidade das experiências juvenis à necessidade de disciplinamento e conformidade com normas hegemônicas. Segundo Goffman (2020), instituições totais como essas anulam a individualidade e produzem sujeitos dóceis. A chamada ressocialização, nesse modelo, se aproxima mais de uma adaptação forçada do que de um processo educativo emancipador.

Além disso, a lógica da ressocialização normativa parte do pressuposto de que os jovens são desviantes a serem corrigidos, ignorando as desigualdades sociais, raciais e econômicas que marcam suas vivências. Wacquant (2001) argumenta que essa lógica punitiva serve à manutenção da ordem social, ao invés de enfrentar as causas estruturais da marginalização. Ao focar na disciplina e no controle, o sistema desresponsabiliza o Estado por suas falhas na garantia de direitos. O adolescente é visto como problema individual, e não como produto de uma realidade social excludente.

Essa abordagem normativa também se reflete nos projetos pedagógicos dos centros socioeducativos, que muitas vezes priorizam regras de comportamento em detrimento de propostas formativas significativas. A educação, nesse contexto, é instrumentalizada como ferramenta de contenção e não de libertação. De acordo com Brondani e Arpini (2021), a pedagogia adotada nas instituições raramente dialoga com os saberes e experiências dos jovens. Para que haja de fato um processo educativo transformador, é necessário romper com essa lógica normatizadora e investir em práticas que reconheçam os sujeitos em sua diversidade e potencial.

Na ótica de Foucault, o discurso da ressocialização está intrinsecamente ligado a práticas disciplinares que visam normalizar os sujeitos por meio de vigilância constante e controle dos corpos. Os centros socioeducativos funcionam como dispositivos de poder que mascaram a punição sob a retórica da reeducação. A pedagogia institucional nesses espaços não emancipa, mas molda comportamentos conforme normas impostas, operando por meio de micro-poderes e inspeções contínuas. Assim, a ressocialização se torna uma técnica de sujeição, e não de libertação (Foucault, 2014).

A relação entre a EJA e adolescentes em cumprimento de medida

socioeducativa é antiga, mas não está claro se sua adoção no sistema socioeducativo foi intencional ou apenas reflexo da prática no sistema prisional. O modelo de ensino regular, com turmas grandes e ensino síncrono, não se aplica às unidades socioeducativas, que possuem turmas menores e alunos com defasagem idade-ano. Essa defasagem pode ser causada por transtornos de aprendizagem, traumas, violência ou abuso de substâncias. Diante dessas necessidades, a EJA se mostrou mais adequada para atender esses jovens. Além disso, a experiência docente na educação prisional influenciou sua aplicação na socioeducação (Fernandes; Costa; Correia, 2021).

A EJA, voltada para alunos com necessidades específicas, exige dos professores um papel mediador diferenciado no ensino e na aprendizagem. As práticas pedagógicas e os sistemas de avaliação devem ser inovadores para atender à realidade dos estudantes, garantindo uma educação motivadora e significativa. Essas inovações possibilitam a ampliação da compreensão de si e do mundo, incentivando a permanência na escola e promovendo a transformação de vida dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser apenas classificatória e passa a diagnosticar o progresso do ensino-aprendizagem, tornando-se um instrumento essencial para a educação inclusiva (Souza; Anderson; Oliveira, 2020).

A escolarização nas unidades socioeducativas deve estar alinhada ao projeto pedagógico do programa de internação, garantindo metodologias e conteúdos adequados. A organização do ensino deve dinamizar as ações pedagógicas, promovendo discussões e reflexões para estimular a aprendizagem. Isso permite a troca de conhecimentos e evita a repetição e a transmissão mecânica de informações. Dessa forma, fortalece-se o processo educativo, tornando-o mais significativo para os adolescentes. Na figura a seguir é apresentado o percentual das unidades que executam a medida socioeducativa de internação e que possuem escola própria em cada unidade federativa (Perondi; Koerich, 2023), de acordo com as informações fornecidas ao Instituto Alana:

Figura 1 – Percentual das unidades que executam a medida socioeducativa de internação e que possuem escola própria em cada unidade federativa

UF	Unidades que executam medida de internação (2019)	Nº de escolas internas (2019)	Porcentagem das unidades com escola própria	Observação
AL	9	0	0,0%	Não há escola específica, apenas salas de aula que recebem professores da rede estadual de referência.
AP	3	2	66,7%	
AM	3	1	33,3%	
BA	6	3	50,0%	As outras três unidades são atendidas com anexos da rede pública de ensino.
CE	15	11	73,3%	
DF			0%	Todas as unidades possuem núcleos de ensino (anexos de unidades escolares da rede pública).
ES	10	10	100,0%	
GO	6	6	100,0%	
MA	5	5	100,0%	
MS	7	7	100,0%	
MG	21	17	81,0%	Percentual não chega a 100%, porque sete unidades de Belo Horizonte são atendidas pela mesma instituição de ensino.
PA	10	10	100,0%	
PB	5	3	60,0%	
PR	19	16	84,2%	
RJ	8	7	87,5%	Uma escola atende duas unidades.
RO	8	8	100,0%	Escolas são extensões da rede pública.
SC	23	23	100,0%	
TO	5	4	80,0%	Demais unidades (Internação e IP) atendidas por núcleos educacionais da rede pública.

Fonte: Perondi e Koerich (2023, p. 53-54).

A maioria das unidades socioeducativas oferece atividades escolares, seja por meio de escolas próprias ou extensões da rede pública. Além disso, algumas unidades encaminham adolescentes para escolas externas, ampliando as opções de

escolarização. Segundo a Pesquisa Nacional de Avaliação do Sinase (Brasil, 2020), a escolarização atingiu 100% na Região Sul e Centro-Oeste, 94% no Sudeste, 93% no Nordeste e 82% no Norte. No entanto, ainda há fragilidades, como a falta de atendimento especializado para adolescentes com deficiência. Em 2017, 96,49% dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa frequentavam atividades escolares dentro das unidades (Perondi; Koerich, 2023).

O Levantamento Anual SINASE 2017 aponta que o ensino regular e a EJA são oferecidos dentro e fora dos CSEs para garantir matrícula e frequência (Brasil, 2017). No entanto, 1.455 dos 24.803 adolescentes atendidos não estudavam, devido a motivos como falta de documentação, capacidade estrutural insuficiente das escolas e burocracia escolar. Outros motivos incluem abandono, evasão e envolvimento com o tráfico, o que é preocupante, já que esses jovens estão sob responsabilidade do Estado. A existência de escolas sem capacidade de atendimento ou adolescentes sem matrícula por abandono evidencia fragilidades no sistema educacional socioeducativo (Fernandes; Costa; Correia, 2021).

Embora o SINASE preveja o acesso à educação externa, apenas Bahia, Ceará, Espírito Santo, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo garantem escolarização dentro e fora das unidades socioeducativas. A Resolução nº 3/2016 estabelece diretrizes para a educação de jovens em medidas socioeducativas, exigindo avaliação diagnóstica quando não há documentação escolar e garantindo o direito a todas as etapas da Educação Básica. No entanto, desafios persistem, como a impossibilidade de inserir adolescentes menores de 14 anos na EJA e a falta de articulação com escolas externas. É essencial refletir sobre a efetividade da EJA nesses espaços, considerando sua função pedagógica e humanista (Fernandes; Costa; Correia, 2021).

É importante acompanhar um currículo adequado para os alunos do EJA, que estão em privação de liberdade. Lago, Souza e Santos (2023) realizaram um estudo que aborda a construção de um currículo específico para a EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador, Bahia a fim de desenvolver uma matriz curricular adequada aos estudantes da EJA em contexto de privação de liberdade, promovendo uma educação emancipadora, libertadora e cidadã. O trabalho realizado ao longo do processo culminou na elaboração de uma Minuta de Resolução, posteriormente encaminhada ao Conselho Municipal de Educação de Salvador. A gestora da Secretaria Municipal da Educação submeteu o documento para apreciação, visando sua análise, elaboração e publicação como norma reguladora. A seguir, são destacados os

principais pontos do documento.

Em termos de equivalência, o Percurso Educativo corresponde ao primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental. Na opinião dos autores, estes segmentos poderiam ser da seguinte forma:

- O Percurso Educativo I e II será estruturado em oito Fases (Fortalecimento da Aprendizagem no Socioeducativo), cada uma com a duração de um semestre letivo.
- A proposta prevê uma carga horária de 400 horas/aula por Fase, totalizando 3.200 horas/aula para a conclusão do programa em quatro anos letivos.
- Quanto ao funcionamento da nova organização curricular, não há mudanças significativas em relação ao modelo já praticado. A estrutura segue o seguinte formato:
- O horário de funcionamento das Unidades Escolares permanece das 08h00 às 11h40 no turno matutino e das 13h00 às 16h40 no vespertino. Esse período contempla o atendimento à comunidade escolar, a regência de aulas (hora/aula) e a realização de atividades complementares (hora/atividade).
- O calendário escolar do Percurso Educativo é dividido em duas Fases letivas, respeitando os 200 dias de efetiva regência de classe. Para o aproveitamento pedagógico, é exigida uma frequência mínima de 75% do total das horas letivas do período correspondente à matrícula, conforme a nova diretriz municipal.

A estrutura dos cursos da EJA para estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas, em conformidade com as orientações e diretrizes nacionais, será organizada da seguinte forma:

— Percurso Educativo I – Abrange os anos iniciais do Ensino Fundamental, com duração total de 1.600 horas, distribuídas em quatro semestres formativos:

- Fase I – Foco na alfabetização e letramento, com progressão para a fase seguinte.
- Fase II – Com progressão para a fase seguinte ou escolaridade equivalente.
- Fase III – Com progressão para a fase seguinte ou escolaridade equivalente.
- Fase IV – Com progressão para a fase seguinte ou escolaridade equivalente.

— Percurso Educativo II – Abrange os anos finais do Ensino Fundamental, com duração total de 1.600 horas, distribuídas em quatro semestres formativos:

- Fase V – Com progressão para a fase seguinte ou escolaridade equivalente.

- Fase VI – Com progressão para a fase seguinte ou escolaridade equivalente.
- Fase VII – Com progressão para a fase seguinte ou escolaridade equivalente.
- Fase VIII – Com progressão para a fase seguinte ou escolaridade equivalente.

O currículo do Percurso Educativo é fundamentado nos princípios da modalidade EJA e estruturado da seguinte forma:

— Percurso Educativo I – A base nacional comum do currículo inclui os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Estudos da Sociedade e da Natureza (abrangendo Geografia, História e Ciências Naturais).

— Percurso Educativo II – A base nacional comum do currículo é organizada por áreas do conhecimento:

- Área I: Linguagens – Inclui Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.
- Área II: Matemática – Abrange os conhecimentos do componente curricular Matemática.
- Área III: Ciências da Natureza – Compreende os conteúdos de Ciências.
- Área IV: Ciências Humanas – Inclui os componentes curriculares de História e Geografia.

Os Percursos Educativos I e II incluirão Disciplinas Diversificadas, com carga horária previamente estabelecida, sendo desenvolvidas de forma transversal e transdisciplinar, conforme figura a seguir:

Figura 2 – Percursos Educativos I e II

PROTAGONISMO JUVENIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecendo meus direitos e deveres: Constituição Federal/ECA/SINASE.</li> <li>- Empoderamento;</li> <li>- Sociedade: Família, Identidade, Tribos, Escola, Consumo,</li> <li>- Tecnologias, Política e Criminalização.</li> <li>- Sexualidade: Saúde, gênero, Diversidade, controle da natalidade e responsabilidade.</li> </ul>
PROJETO DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PIA Projeto Individual de Atendimento;</li> <li>- Autoconhecimento e autovalorização;</li> <li>- Comunicação;</li> <li>- Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas;</li> <li>- Relações Intrapessoais e Interpessoais;</li> <li>- Projeto de Vida Futura (PVF).</li> </ul>
EDUCOMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bom uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação;</li> <li>- Estudo de linguagens multimidiáticas;</li> <li>- Arte-comunicação: história em quadrinhos, charge, caricatura, crônica, fotografia;</li> <li>- Educomunicação dentro da escola: rádio escola, publicação de jornais, <i>fanzines</i> e revistas, criação de websites e blogs, TV-escola.</li> </ul>
MUNDO DO TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desemprego e formação pessoal;</li> <li>- Diversidade e trabalho (juventude, gênero, relações étnico-raciais);</li> <li>- Profissionalização e vida acadêmica;</li> <li>- Sustentabilidade;</li> <li>- Empreendedorismo.</li> </ul>

Fonte: Lago, Souza e Santos (2023, p. 11595).

De acordo com Lago, Souza e Santos (2023), a Minuta de Resolução elaborada, cujos principais pontos foram apresentados, resultou na publicação da Resolução CME nº 001/2018 em 21 de fevereiro de 2018. Entretanto, desde então, a Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Salvador não implementou o currículo desenvolvido colaborativamente.

O Parecer nº 8, aprovado em 7 de outubro de 2015 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), resultou na Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Essas normativas enfatizam a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às especificidades desses alunos, considerando o tipo de medida aplicada, reconhecendo suas particularidades e valorizando suas identidades.

O acesso efetivo à educação nos Centros Socioeducativos deve considerar as subjetividades e especificidades dos(as) adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, garantindo-lhes oportunidades de aprendizado, reflexão sobre suas ações, superação de paradigmas em suas trajetórias e o exercício pleno da cidadania (Veloso, 2017, p. 192).

Além disso, por meio de uma atuação intersetorial, os entes federados e os

agentes do sistema de garantia de direitos devem atuar de maneira coordenada e articulada. O objetivo é qualificar e fortalecer o atendimento educacional desses(as) adolescentes, assegurando sua matrícula sem obstáculos ou discriminação e garantindo a continuidade da educação dentro das unidades de privação de liberdade. Para isso, é essencial a elaboração e implementação de uma proposta pedagógica específica para a medida de internação (Brasil, 2015).

## 2.2 Estado da questão

Inicialmente, considera-se importante abordar o significado do termo *Estado da Questão* (EQ), que, conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), pode ser confundido com Estado da Arte ou Revisão Bibliográfica. Segundo os autores, o Estado da Questão refere-se à análise realizada pelo pesquisador sobre “como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Enquanto no Estado da Questão os achados são articulados com as particularidades do tema e há uma definição clara da contribuição autêntica da investigação para o campo científico, a Revisão de Literatura se apresenta como “um encadeamento de categorias teóricas do trabalho, didaticamente organizadas e sintetizando autores de referência” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 11).

Além disso, o Estado da Questão subsidia e perpassa todas as etapas do estudo acadêmico. Ele contribui para a definição dos objetivos, auxilia no planejamento metodológico, possibilita a identificação de categorias teóricas que fundamentam as discussões e análises de dados e, por fim, manifesta, de forma clara e explícita, o diferencial da investigação para o campo do conhecimento científico.

Compreendida a importância da realização do Estado da Questão para todo pesquisador ao longo do processo investigativo, este estudo apresenta a descrição desse processo de construção, realizado recentemente como base para a pesquisa em nível de Mestrado, atualmente em andamento na área da Educação.

Dessa forma, é possível identificar categorias de análise, reconhecer objetivos, tecer reflexões sobre o tema abordado e, sobretudo, vislumbrar as contribuições da pesquisa em desenvolvimento, garantindo sua relevância para o conhecimento científico.

A finalidade do Estado da Questão é proporcionar ao pesquisador um registro detalhado, por meio de um rigoroso levantamento bibliográfico, sobre a situação atual

do tema ou objeto de sua investigação no contexto da ciência. Esse processo representa um momento crucial para a definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa e, em suma, para a delimitação do problema central do estudo.

Nos processos de produção científica, o Estado da Questão pode ser contraposto ao Estado da Arte ou ao Estado do Conhecimento. Importa esclarecer que este ensaio delimita o alcance do Estado da Questão à construção do objeto de investigação pretendido pelo pesquisador.

O Estado da Questão configura-se, portanto, como o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, envolvendo a concepção de ciência e sua contribuição epistêmica para o campo do conhecimento.

São diversas as reflexões que permeiam esse tema, seja do ponto de vista sociológico, político ou jurídico. Em um país marcado pela desigualdade social e pela miséria, múltiplas situações demandam medidas de proteção, com o objetivo de garantir a imunidade dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

A Constituição da República de 1988 (Brasil, 1988) determina que o Estado, a família e a sociedade devem atuar na proteção dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, assegurando-lhes um desenvolvimento saudável e seguro. A legislação reconhece a necessidade de proteção integral a esse grupo, por se tratar de uma parcela vulnerável da sociedade.

O principal objetivo da criação de uma legislação voltada à proteção dos adolescentes é a garantia de seus direitos fundamentais, bem como o reconhecimento de sua importância para a sociedade. Dessa forma, observa-se que, ao longo do tempo, a legislação tem avançado para garantir aos adolescentes o protagonismo que lhes é inerente.

A pesquisa sobre o tema evidencia a ausência de políticas públicas eficazes voltadas ao desenvolvimento dos adolescentes em áreas como educação, profissionalização, cultura e lazer — direitos fundamentais para o desenvolvimento humano e que podem contribuir para a redução do envolvimento com práticas delituosas.

Ainda que a legislação obrigue o Estado a amparar esses jovens, há uma notável omissão no cumprimento dessas responsabilidades. Os Centros de Reeducação surgem justamente com o propósito de oferecer, por meio de programas

educacionais, novas perspectivas para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece que a criança e o adolescente devem ser amparados pela família, pela sociedade e pelo Estado. Todos possuem responsabilidades e devem atuar para garantir um desenvolvimento saudável, protegendo seus direitos e assegurando as garantias fundamentais que lhes são inerentes.

A terceirização dos centros socioeducativos no Brasil insere-se em um contexto político de adoção de modelos de gestão que transferem responsabilidades estatais para organizações da sociedade civil. Em sua dissertação de mestrado, Moura (2024) analisa a política educacional em um centro socioeducativo da região metropolitana de Belo Horizonte, destacando como a gestão terceirizada influencia as práticas pedagógicas e a organização institucional. O autor observa que, embora a terceirização seja apresentada como uma solução para a eficiência administrativa, ela pode comprometer a qualidade do atendimento socioeducativo, especialmente no que tange à garantia dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A pesquisa de Kleiner Moura evidencia que a delegação de funções estatais a entidades privadas nem sempre assegura a efetividade das políticas públicas voltadas à ressocialização juvenil.

Moura (2024) aponta que a terceirização no sistema socioeducativo está alinhada a uma lógica neoliberal que prioriza a eficiência e a redução do papel do Estado nas políticas públicas. Essa abordagem pode resultar na priorização de metas quantitativas, como a redução de custos, em detrimento de objetivos qualitativos, como a ressocialização e a educação dos internos. O autor destaca que a gestão privada dos centros socioeducativos tende a comprometer os princípios fundamentais do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que orienta a execução das medidas com base na proteção integral e no protagonismo juvenil. Assim, a terceirização não apenas altera a dinâmica institucional, mas também transforma a forma como o Estado compreende sua responsabilidade frente aos adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Além disso, Moura (2024) ressalta que os contratos firmados com organizações da sociedade civil nem sempre garantem a transparência e a responsabilização necessárias, o que pode fomentar práticas clientelistas e má gestão de recursos públicos. A fiscalização dessas entidades terceirizadas é frequentemente insuficiente,

limitando a capacidade do poder público de assegurar a qualidade dos serviços prestados. Isso resulta em episódios recorrentes de violência institucional, precarização do trabalho dos educadores e ausência de programas socioeducativos eficazes. O autor conclui que é necessário repensar o modelo de gestão adotado, priorizando o fortalecimento das instituições públicas e o investimento em formação continuada dos profissionais, para garantir os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Diante dessa realidade, este estudo propõe investigar e compreender o processo de reeducação e ensino de jovens nos Centros de Reeducação Social, analisando como os docentes percebem esse processo e qual modalidade educacional é efetivamente ofertada nas unidades socioeducativas. A pesquisa será conduzida em um Centro Socioeducativo localizado em uma capital brasileira.

O Centro Socioeducativo está situado no local onde, durante a vigência do extinto Código de Menores, conforme a Lei Federal nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Brasil, 1979), funcionava a também extinta Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), no bairro Horto. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), a instituição passou a se chamar Centro Socioeducativo Mulher Viva e a atender até trinta adolescentes do sexo feminino, em cumprimento ao artigo 112, inciso VI, do referido estatuto (Brasil, 1990), que estabelece que, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá determinar a internação do adolescente em estabelecimento educacional.

Essa unidade socioeducativa atende até trinta adolescentes do sexo feminino, em cumprimento ao artigo 112, inciso VI, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que estabelece que, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá determinar a internação do adolescente em estabelecimento educacional.

O que chama atenção, atualmente, nesse espaço é, sobretudo, a nova estrutura organizacional, composta por profissionais de diversas áreas para o atendimento aos adolescentes. Essa unidade se diferencia da maioria das instituições que acolhem jovens em cumprimento de medidas socioeducativas por receber também adolescentes transsexuais que se identificam com o sexo feminino.

As experiências educacionais no Brasil são profundamente atravessadas por marcadores sociais como gênero e raça, que condicionam o acesso, a permanência

e o êxito escolar. Jovens negras e negros, especialmente mulheres, enfrentam discriminações interseccionais que limitam suas oportunidades educacionais. Segundo Carneiro (2011), o racismo estrutural e o sexismo operam simultaneamente na produção das desigualdades escolares. Isso se expressa tanto em práticas pedagógicas excludentes quanto na invisibilização de suas identidades e histórias nos currículos.

Mesmo em um país marcado por profundas desigualdades raciais, como o Brasil, as políticas públicas ainda são insuficientes para combater os efeitos da exclusão histórica. A escola, muitas vezes, reforça estereótipos e não reconhece as múltiplas formas de ser e aprender desses sujeitos. Para Gonzalez (1988), a superação dessas desigualdades exige uma educação comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das subjetividades negras e femininas. Trata-se de romper com a lógica meritocrática e promover práticas antirracistas e de equidade de gênero no ambiente escolar.

As dependências da unidade comportam um número considerável de adolescentes. O espaço é dividido em um prédio de dois andares, contendo 30 quartos individuais, refeitório, área de lazer (quadra poliesportiva), escola, uma modesta biblioteca e salas administrativas. No segundo andar estão os alojamentos, onde os adolescentes dormem. Em relação à escola, destaca-se que atende tanto aos anos finais do ensino fundamental quanto ao ensino médio.

Além disso, a instituição oferece oficinas profissionalizantes, como manicure, pintura de quadros e formação musical. Também há investimentos na área da saúde, com consultas odontológicas, médicas, acompanhamento psicológico e assistência social. De modo geral, o Centro Socioeducativo dispõe de uma infraestrutura adequada às práticas educativas e ao lazer.

As políticas públicas estaduais e nacionais exercem influência significativa sobre o financiamento dos centros socioeducativos no Brasil, especialmente no que se refere à implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Esse sistema estabelece diretrizes que exigem investimentos na infraestrutura e no atendimento humanizado, mas, na prática, os repasses orçamentários são muitas vezes insuficientes para garantir sua plena execução. Segundo Silva (2021), os estados enfrentam dificuldades para manter o padrão exigido por falta de prioridade política e restrições fiscais. Essa limitação de recursos compromete a qualidade das medidas socioeducativas e a efetividade das ações de

ressocialização. A descontinuidade dos repasses federais também afeta a continuidade de programas pedagógicos e formativos.

A gestão terceirizada dos centros socioeducativos surge, em parte, como resposta à incapacidade dos estados de assumir plenamente a execução das políticas públicas previstas no SINASE. No entanto, essa delegação de responsabilidades ao setor privado nem sempre se alinha aos princípios de proteção integral e educação emancipadora. Moura (2024) aponta que, em muitos casos, a gestão terceirizada resulta em precarização das relações de trabalho, baixa qualificação dos profissionais e ausência de controle social efetivo. A ausência de mecanismos rígidos de avaliação e fiscalização contribui para a reprodução de práticas punitivistas, contrárias ao caráter pedagógico das medidas. O autor destaca ainda a fragilidade das parcerias firmadas, que priorizam a contenção de custos em detrimento da qualidade do atendimento.

A formação de professores e técnicos que atuam nas unidades socioeducativas também é profundamente influenciada por decisões políticas nos níveis estadual e federal. O SINASE preconiza a formação continuada como um dos pilares da prática socioeducativa, mas a implementação dessa diretriz é desigual entre os estados. Moura (2024) demonstra que, em contextos onde prevalece a terceirização, há menor investimento na capacitação pedagógica dos profissionais. Muitas vezes, os educadores são contratados sem experiência específica ou formação voltada à pedagogia socioeducativa. Essa deficiência compromete a capacidade das equipes em promover ações educativas que respeitem os direitos e as especificidades dos adolescentes em conflito com a lei.

Por fim, observa-se que o alinhamento (ou descompasso) entre políticas nacionais e estaduais impacta diretamente na consolidação de uma política socioeducativa coerente e eficiente. Enquanto o governo federal estabelece diretrizes gerais por meio do SINASE, cabe aos estados e municípios a operacionalização prática dessas medidas, o que resulta em desigualdades significativas no território nacional. De acordo com Pilotti e Rizzini (2017), a falta de articulação entre os entes federativos dificulta a implementação de ações integradas e sustentáveis. Assim, o êxito das políticas públicas nos centros socioeducativos depende não apenas de recursos financeiros, mas também de uma gestão comprometida e da valorização dos profissionais da educação.

O professor Walesson Gomes, orientador deste estudo, já havia supervisionado

outra pesquisa de mestrado no Centro Socioeducativo, realizada pelo pesquisador Adirson, além de coordenar atividades de iniciação científica com seus alunos da graduação. Dessa forma, foi possível acompanhar algumas dessas visitas, permitindo uma aproximação progressiva ao ambiente pesquisado. Essa estratégia buscou minimizar o impacto da presença do pesquisador, considerando que a introdução de um sujeito externo a um determinado espaço pode alterar significativamente os hábitos rotineiros do local.

As visitas foram realizadas quinzenalmente, com o objetivo de familiarizar-se com o ambiente e, na medida do possível, observar as práticas docentes. Durante essas observações, foi possível perceber que alguns adolescentes demonstravam resistência em participar de atividades de leitura, além de haver dificuldades interpessoais entre eles. Também foram identificadas situações em que adolescentes se recusavam a sair dos alojamentos para realizar atividades escolares. Esses aspectos tornam o espaço um campo de pesquisa rico para diversas investigações.

O alto índice de transitoriedade dos adolescentes foi um fator determinante para a escolha do tema desta pesquisa. Inicialmente, a intenção era investigar exclusivamente a EJA voltada para os adolescentes nesse Centro de Reeducação, abordando suas atividades educacionais, tempo de estudo, práticas de leitura, convívio familiar e fatores que os levaram à internação.

No entanto, diante da necessidade de aprofundamento e da relevância do tema, optou-se por direcionar o estudo para as práticas docentes dentro desse contexto. Assim, a investigação passou a centrar-se na análise das diretrizes educacionais, incluindo a BNCC, um documento normativo que busca padronizar o ensino no Brasil.

A BNCC foi criada com o propósito de definir diretrizes básicas de ensino para escolas públicas e privadas, garantindo o acesso igualitário ao conhecimento e às habilidades essenciais em todas as etapas da Educação Básica. Durante a revisão bibliográfica, verificou-se que a primeira edição desse documento foi lançada em 2015, após diversas audiências públicas realizadas em todo o país, com a participação de diferentes instituições.

No contexto da pesquisa, destaca-se o estudo de Talita Santana de Moura (2015-2016), aluna da Universidade Federal do Amazonas, intitulado *A Educação de Jovens e Adultos nos Centros Socioeducativos de Manaus*. Em sua fundamentação teórica, a pesquisadora abordou as concepções, princípios e diretrizes das políticas

públicas voltadas para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tanto em nível nacional quanto estadual. Além disso, analisou as concepções de gestão escolar democrática, conforme estabelecido na legislação nacional e nas políticas educacionais.

O referencial teórico dessa pesquisa apresenta grande semelhança com o foco desta investigação, que busca analisar as diretrizes e princípios das políticas públicas aplicadas à Educação de Jovens e Adultos nos Centros de Reeducação, bem como sua eficácia. Embora essas atividades estejam vinculadas às diretrizes educacionais básicas, sua implementação nesses espaços exige adaptações que considerem o ambiente institucional, a transitoriedade dos adolescentes e seu nível de interesse pela aprendizagem.

Outro estudo relevante é o de Teresa Neuman Almeida Barcelos (2022), desenvolvido em nível de mestrado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sua dissertação teve como objeto de estudo o Centro Socioeducativo de Internação Sítio Nova Vida, localizado no município de Paço do Lumiar/MA.

Dentre os diversos aspectos analisados, Barcelos (2022) destacou as condições da oferta de educação formal no Centro Socioeducativo, considerando o envolvimento dos diferentes sujeitos no processo educacional. A pesquisa concluiu que, embora a EJA seja uma alternativa para a continuidade dos estudos por adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, a forma como essa modalidade é ministrada no centro analisado ainda apresenta fragilidades preocupantes. A principal limitação identificada foi a inexistência de uma política educacional específica para esse público, bem como a necessidade de articulação entre o sistema educacional e o órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas.

A partir do levantamento realizado, é possível identificar que diversos pesquisadores compartilham preocupações semelhantes sobre a eficácia das políticas educacionais e das práticas pedagógicas adotadas nos Centros Socioeducativos. Além disso, nota-se que os estudos analisados contemplam diferentes regiões do Brasil, evidenciando um problema de ordem nacional relacionado à ausência de parâmetros pedagógicos eficazes para serem implantados nesses espaços, que têm como finalidade a reeducação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Por fim, a revisão bibliográfica permitiu identificar outras produções acadêmicas

relacionadas ao tema desta pesquisa. No entanto, poucos estudos exploram a EJA nos Centros Socioeducativos sob a perspectiva da educação como ferramenta de transformação social para jovens privados de liberdade. Embora existam dezenas de pesquisas sobre a educação e seu impacto na formação social dos cidadãos, ainda há lacunas na literatura que justifiquem o aprofundamento dessa investigação.

Dentre as pesquisas analisadas, destaca-se o trabalho desenvolvido por Daniele Xavier Lafaete, apresentado como monografia à Faculdade João Pinheiro, em Belo Horizonte, no ano de 2017. A pesquisa, intitulada *Os desafios da relação dos adolescentes em conflito com a lei e a escola: um olhar sob a perspectiva da semiliberdade em Belo Horizonte*, possui as seguintes palavras-chave: Educação, Escola, Medida Socioeducativa, Casa de Semiliberdade, Adolescente Infrator.

O estudo buscou realizar um diagnóstico sobre as condições, desafios e possibilidades do processo educativo dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade em Belo Horizonte. Embora o objeto de estudo tenha similaridade com esta pesquisa, a produção não aborda especificamente a EJA nos centros socioeducativos, mas apresenta um panorama geral sobre as condições educacionais nesses espaços. O estudo sintetiza a realidade vivenciada por profissionais e adolescentes, abordando suas dificuldades e os caminhos percorridos nesse processo.

O que mais chama atenção nesse trabalho é a realização de uma pesquisa de campo, na qual foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os adolescentes, buscando compreender suas percepções sobre os centros socioeducativos e o trabalho desenvolvido nesses espaços. Esse aspecto despertou interesse na possibilidade de adotar metodologia semelhante nesta pesquisa.

Para aprofundar a compreensão sobre as atividades educacionais desenvolvidas nos centros socioeducativos, foram utilizados descritores como leitura, conhecimento e educação, os quais resultaram na identificação de diversas pesquisas, em sua maioria voltadas para o desenvolvimento da leitura e do conhecimento nesses espaços.

Uma das pesquisas encontradas intitula-se *Dificuldades de leitura e escrita dos adolescentes do Centro Educacional São Miguel no EJA II*, desenvolvida por Rocheli Cruz Victor como monografia apresentada à Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2012.

O estudo teve como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem na

leitura e na escrita de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Centro Educacional São Miguel, em Fortaleza (CE). A pesquisa baseou-se em pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando abordagens qualitativas e quantitativas. A aplicação de um questionário aos alunos do centro possibilitou a compreensão sobre a origem e a importância da leitura e da escrita, a formação do leitor prático, as etapas do desenvolvimento cognitivo e o papel da família no estímulo à leitura.

Embora essa pesquisa não tenha alinhamento direto com o tema central deste estudo — a EJA e sua aplicabilidade nos centros socioeducativos —, ela apresenta questionamentos e resultados relevantes quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita e sua importância no processo educacional dos adolescentes. Além disso, destaca-se a necessidade de identificar as dificuldades de aprendizagem e criar estratégias eficazes para superá-las.

Outra pesquisa relevante encontrada trata da EJA, embora não esteja especificamente relacionada ao contexto dos centros socioeducativos. Trata-se da dissertação de mestrado de Priscilla de Fátima Silva e Lima Teixeira, intitulada *Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilizada da EJA*.

O estudo foi desenvolvido ao longo do primeiro ano do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), na linha de pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade. O objetivo principal foi investigar os significados atribuídos aos Centros de Educação Continuada por educandos e educadores, considerando a construção de saberes na sociedade em rede e suas demandas curriculares.

O estudo também aborda o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como ferramentas pedagógicas nas redes de educação pública, um tema ainda pouco explorado, especialmente no contexto da EJA e nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC). A resistência à adoção dessas tecnologias está relacionada à rigidez da organização dos módulos e à herança do modelo supletivo.

A autora argumenta que, apesar dos avanços nas pesquisas sobre a EJA, o tema ainda não se consolidou completamente no campo da EJA. Nesse sentido, a pesquisa analisa experiências bem-sucedidas, mas pouco visibilizadas, em desenvolvimento na rede estadual de Minas Gerais.

Embora não trate diretamente da EJA nos centros socioeducativos, o estudo destaca um tema de grande importância: a inclusão das tecnologias no currículo básico da educação brasileira. Esse aspecto despertou interesse, especialmente

considerando que os jovens estão cada vez mais imersos no universo digital. Além disso, a tecnologia tem sido um fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, ampliando as perspectivas de crescimento profissional.

A EJA configura-se como uma importante ferramenta educacional, sendo utilizada nos centros socioeducativos com o intuito de promover o acesso à educação e ao conhecimento para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O tema tem atraído o interesse de diversos pesquisadores, uma vez que essas medidas visam à reintegração social dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Quando se trata da educação em centros socioeducativos, diversos questionamentos surgem acerca de sua aplicação. Durante a revisão bibliográfica, foram encontradas produções que abordam esse tema, como o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores Lima, Silva e Barbosa. Esse estudo foi realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e intitula-se *A EJA para alunos em liberdade assistida: limites e possibilidades para a educação no campo da medida socioeducativa*.

Dentre os questionamentos levantados, destaca-se a preocupação com a continuidade da educação desses adolescentes: a privação de liberdade compromete sua formação educacional? As práticas educacionais atualmente adotadas são suficientes para garantir uma educação ampla e de qualidade?

Essas questões exigem estudos aprofundados, uma vez que a privação de liberdade, por si só, já impõe restrições a diversas atividades, incluindo a educação. Embora a legislação brasileira assegure esse direito a todos, no ambiente socioeducativo existem limitações espaciais e legais que podem dificultar sua efetivação.

Além disso, ensinar nesses espaços representa um desafio significativo para os educadores, exigindo dedicação, autocontrole, conhecimento técnico e equilíbrio emocional. O contexto socioeducativo, muitas vezes marcado por condições adversas, demanda dos professores estratégias pedagógicas diferenciadas para garantir o aprendizado e a reintegração desses jovens à sociedade.

### **2.3 O objetivo da pesquisa e o levantamento de dados**

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas

Gerais (UFMG). O estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores da EJA que atuam em uma unidade socioeducativa na Região Metropolitana de Belo Horizonte, especificamente na instituição denominada Centro de Reeducação Social Mulher Viva.

O cerne da pesquisa gira em torno da modalidade de ensino utilizada no âmbito dos centros socioeducativos (se é regular ou EJA).

## **2.4 Percurso metodológico**

Foi realizado um estudo de caso, a fim de determinar os usos, significados e sentidos que jovens acauteladas atribuem aos espaços educativos do Centro de Reeducação Social. Trata-se de uma instituição denominada Centro Socioeducativo Mulher Viva, localizada em Belo Horizonte. Também é aplicado questionário para professores no EJA do Centro Socioeducativo Mulher Viva, com o intuito de identificar as contribuições dos educadores para a prática pedagógica e o trabalho docente. Além disso, busca-se analisar os impactos dessa atuação na vida dos educandos e compreender de que maneira essa modalidade de ensino é orientada.

No desenvolvimento da pesquisa, foram levantadas questões direcionadas aos educadores da EJA que atuam no Centro de Reeducação. Entre os questionamentos, destacam-se: Quais são os principais desafios enfrentados? Qual o nível de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos? Já possuíam experiência anterior com a modalidade EJA em outras instituições? Qual a formação acadêmica desses docentes? O que os motivou a atuar em uma unidade socioeducativa? A escolha foi motivada pela escassez de oportunidades no mercado de trabalho ou por outros fatores? Qual a percepção dos docentes sobre os direitos humanos? Acreditam que a EJA pode contribuir para a formação e o crescimento pessoal dos adolescentes em privação de liberdade?

Ao discutir as experiências docentes e as práticas pedagógicas nesses espaços, pretende-se destacar a necessidade de momentos de formação e de trocas de experiências entre os professores que atuam em centros socioeducativos. Além disso, busca-se evidenciar a urgência da construção de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade, com base na formação inicial de professores cujos currículos contemplem as especificidades da educação socioeducativa.

Mesmo diante das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação nas unidades de privação de liberdade, a educação, quando aplicada

em conjunto com outras medidas, pode possibilitar a mudança de comportamento de indivíduos em situação de vulnerabilidade, especialmente daqueles privados de liberdade.

Para tanto, faz-se necessário discutir, também no meio acadêmico, quais fatores podem contribuir para que os docentes construam, no contexto socioeducativo, um ambiente que favoreça a ressocialização desses adolescentes. Assim, compreender as experiências, as angústias e os desafios da docência nesses espaços constitui uma forma de refletir sobre os rumos das políticas públicas, a fim de reduzir os índices de reincidência e fortalecer as estratégias de prevenção à criminalidade.

Nesse sentido, o estudo procura elencar e analisar as especificidades institucionais e operacionais de uma proposta de escolarização voltada para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, operando na modalidade EJA.

O processo de delimitação do estudo se mostrou desafiador no início. Durante uma disciplina do curso, foi apresentada pela professora A. e, posteriormente, pela professora R., a metodologia do Estado da Questão (EQ), um conceito essencial para a construção da pesquisa. Esse contato inicial permitiu compreender como realizar consultas sobre o tema, identificar se já havia pesquisas relacionadas, quantos estudos abordavam a temática, quais autores se aproximavam dessa linha de investigação e quais resultados haviam sido encontrados.

Dessa forma, as primeiras aproximações com os subsídios teórico--metodológicos para a elaboração do Estado da Questão ocorreram ao longo do curso de mestrado, proporcionando a oportunidade de construir o inventário do tema de pesquisa e ampliar o entendimento sobre como mapear e descrever as produções científicas disponíveis em bases de dados.

Nesse sentido, a experiência adquirida ao longo do processo de pesquisa reforça a importância de, além de desenvolver competências e habilidades para organizar uma sequência lógica de argumentos fundamentados, apropriar-se dos achados científicos e construir um texto que reflita autoria própria e compreensões resultantes da investigação.

Conforme orientado em sala de aula, as pesquisas foram iniciadas por meio da plataforma Google Acadêmico. No primeiro momento, utilizou-se o nome completo do tema entre aspas, sem encontrar resultados. Em seguida, foram realizadas buscas

com o termo *EJA em Belo Horizonte em centro socioeducativo*, sem sucesso. A pesquisa foi então refinada utilizando palavras-chave entre aspas, como *EJA em Belo Horizonte*, resultando em 62 publicações.

Apesar dos resultados obtidos, ainda não foi possível localizar um estudo que se aproximasse diretamente do escopo da pesquisa. Buscou-se, então, um termo mais específico relacionado à educação de jovens e adultos em unidades socioeducativas de Belo Horizonte. Finalmente, ao utilizar a nomenclatura correta, foi encontrado um único resultado que se aproxima da investigação em desenvolvimento:

O artigo *Educação e adolescentes em conflito com a lei: o ensino de Literatura no ENCCEJA*, publicado em 29 de dezembro de 2021 na Revista Philologus (RPh). O estudo foi desenvolvido pelos pesquisadores Wechilley Rodrigues Lopes e Valéria da Silva Medeiros, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), e aborda atuações educacionais no âmbito prisional.

Este estudo destaca as políticas públicas voltadas para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e adultos privados de liberdade, desenvolvendo análises e reflexões sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o ensino de literatura em ambientes de privação de liberdade. O objetivo é refletir sobre a efetivação da EJA em centros socioeducativos e unidades prisionais.

A pesquisa busca contribuir para a elaboração de novas práticas pedagógicas, a formulação de políticas públicas de segurança e a implantação do ensino de literatura nos centros de atendimento socioeducativo do estado. Além disso, propõe uma reflexão sobre a resignificação das provas do ENCCEJA, especialmente no que diz respeito às questões de literatura, em parceria com a Secretaria de Cidadania e Justiça Social do Tocantins (TO).

O estudo fundamenta-se em teorias e documentos relevantes, tais como:

- Plano Nacional da Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001, que estabelece diretrizes para a educação básica.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Lei de Execução Penal (LEP), que regulam a oferta de ensino em unidades prisionais e socioeducativas.
- Morin (2003), que aborda as noções de funcionamento da prisão.
- Julião (2013), que analisa políticas destinadas a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

- Candido (2004), que apresenta a literatura como elemento de equilíbrio social.
- Kleiman (2000), que discute o uso da literatura restrito ao ensino gramatical e aos códigos linguísticos.

Dessa forma, a pesquisa busca aprofundar a compreensão sobre a importância da educação e da literatura como ferramentas de ressocialização, bem como sua relação com as políticas públicas voltadas para esse público.

#### 2.4.1 Centros de reeducação como objeto de pesquisa

As investigações demonstraram que, na formulação de políticas públicas voltadas para a reeducação de jovens em centros socioeducativos, é fundamental que o Estado e a sociedade se empenhem na promoção de ações que favoreçam a recuperação e a reinserção social dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

A EJA possui princípios e funções que determinam propostas pedagógicas e didáticas específicas para atender à diversidade do público dessa modalidade de ensino, incluindo os jovens privados de liberdade nos Centros de Reeducação.

As categorias de análise de dados apresentaram uma considerável variação de interesses, entre os quais:

- Caracterização das práticas pedagógicas nos Centros Socioeducativos;
- Feminização do magistério;
- Os manuais pedagógicos e os impressos estudantis nos Centros Pedagógicos;
- A associação entre a educação, a redução da criminalidade e a mudança de paradigma na vida dos adolescentes atendidos nos Centros Pedagógicos;
- A dicotomia entre os conteúdos ensinados nos cursos normais e a realidade enfrentada pelos docentes após a formação inicial;
- A relação entre formação propedêutica e formação pedagógica na estrutura curricular dos cursos normais;
- A influência da formação recebida por meio da modalidade EJA nas trajetórias de vida dos estudantes.

Apesar da diversidade de categorias analisadas, todas as pesquisas foram unânimes em associar as práticas pedagógicas da modalidade EJA nos Centros Socioeducativos às políticas públicas de prevenção e contenção de práticas delituosas entre jovens. Assim, compreende-se que a educação e o conhecimento são

fatores essenciais para o avanço social e o combate à criminalidade, desde que articulados com outras iniciativas, como o acesso à saúde, saneamento básico e distribuição de renda.

Quanto às consultas realizadas nesta pesquisa, o quadro descrito abaixo ilustra a relação entre cada uma delas e o objeto de estudo.

Quadro 1 – Relação das pesquisas encontradas com o objeto de estudo

<b>Relação das pesquisas encontradas com o objeto de estudo proposto</b>				
<b>Estudos</b>	<b>Autores</b>	<b>Muita Relação</b>	<b>Pouca Relação</b>	<b>Nenhuma Relação</b>
Educação de jovens e adultos nos centros socioeducativos de Manaus	MOURA, Talita Santana de	x		
Os desafios da relação dos adolescentes em conflito com a lei e a escola	LAFATE, Daniele Xavier	x		
Dificuldades de leitura e escrita dos adolescentes do Centro Educacional	VICTOR, Rocheli Cruz			x
Abrindo gaiolas: um estudo de uma experiência invisibilizada da EJA	TEIXEIRA, Priscila de Fátima e Lima		x	
Educação formal a adolescente s privação e liberdade	BARCELOS, Teresa Neuman Almeida	x		
A EJA para alunos em liberdade assistida	LIMA, Rarissa Maiara Fernandes		x	

Fonte: O autor (2025).

O Estado da Questão consiste em uma metodologia para averiguar os objetivos, categorias de análise e resultados das pesquisas sobre centros socioeducativos, bem como os trabalhos desenvolvidos nesses espaços em prol da

reeducação de jovens.

Durante a definição do tema da pesquisa, *EJA nos centros socioeducativos*, havia um grande interesse pelo assunto, mas também diversas representações e conceitos que foram reformulados após a elaboração do Estado da Questão.

A análise das categorias identificadas nas pesquisas revelou a polivalência na formação de normalistas, o tecnicismo reflexivo (embora não crítico) das práticas docentes e a intensa tutela do Estado na formação de professores para o ensino primário.

Contudo, em relação aos centros socioeducativos, essa mesma preocupação e investimento não se fazem presentes, havendo uma escassez de estudos e investigações sobre a qualificação e a atuação docente nesses espaços.

A revisão de outras produções acadêmicas sobre o tema foi fundamental e enriquecedora, permitindo que o estudo partisse de reflexões e análises já consolidadas em pesquisas anteriores.

Em relação à contribuição da pesquisa, investigar as percepções de pesquisadores da formação docente e social com relevância no meio acadêmico poderá enriquecer a construção do conhecimento no campo do ensino em centros socioeducativos.

Este artigo científico tem o potencial de ser uma importante referência para o desenvolvimento do projeto de pesquisa em questão, uma vez que apresenta proximidade com o tema proposto. Entretanto, o estudo desenvolvido buscará focar nos desafios enfrentados pelos professores da EJA que atuam no Centro de Reeducação Social Mulher Viva.

Por fim, espera-se que a pesquisa contribua significativamente para um tema de grande relevância para a educação brasileira e para a sociedade em geral, trazendo reflexões sobre dilemas, possibilidades e limitações na formação e no desempenho das atividades educacionais nos centros socioeducativos.

## 2.4.2 Questões teórico-metodológicas da investigação

### 2.4.2.1 Apresentação do campo de pesquisa

O Centro Socioeducativo Mulher Viva está localizado à Rua Santo Agostinho, 1361, bairro Horto, na cidade de Belo Horizonte/MG, sendo atualmente dirigido pela servidora Gisele Dias Ferreira.

#### 2.4.2.2 *Quadro de funcionários*

O quadro de funcionários, incluindo a área de segurança, bem como a área administrativa, conta com 57 funcionários.

#### 2.4.2.3 *Breve descrição do cotidiano do centro socioeducativo pesquisado*

O cotidiano do estabelecimento segue uma rotina estruturada:

- Os adolescentes despertam por volta das 6h30, tomam o desjejum e são encaminhados à escola às 7h30, onde permanecem até as 11h.
- No período vespertino, aqueles que possuem atendimento agendado com assistente social, psicólogo ou médico são direcionados aos respectivos profissionais.
- Destaca-se que, em dois dias da semana, são realizadas atividades físicas e oficinas profissionalizantes, tais como costura e construção de carrinhos de madeira, com encerramento das atividades às 17h.
- Às 18h é servido o jantar, momento em que também são administrados os medicamentos aos adolescentes que necessitam de tratamento contínuo.

#### 2.4.2.4 *Observação de campo*

A estrutura do referido Centro Socioeducativo apresenta excelente qualidade, dispondo de acomodações individuais para as adolescentes. Cada alojamento é equipado com cama de alvenaria, mesa para refeições, vaso sanitário e chuveiro, proporcionando condições adequadas de conforto e higiene.

O espaço conta, ainda, com uma quadra poliesportiva, oficinas devidamente equipadas com maquinário e ferramentas específicas, bem como instrutores especializados em cada área de atuação.

Há um refeitório coletivo destinado às refeições diárias, salas de aula bem estruturadas, além de uma biblioteca para incentivo ao estudo e à leitura.

O Centro também dispõe de um ambiente apropriado para o recebimento de visitas externas, além de consultórios médico e odontológico para atendimento às adolescentes.

Ressalta-se que a instituição é destinada exclusivamente a adolescentes do sexo feminino, sendo, ainda, a única unidade do Estado de Minas Gerais que acolhe adolescentes trans.

#### 2.4.2.5 Entrevistas

Foram entrevistados quatro professores, com as seguintes questões: Cor, Formação, Religião e Acúmulo de cargos.

Embora a proposta inicial da pesquisa previsse a inclusão das perspectivas dos adolescentes sobre a EJA no contexto do Centro Socioeducativo, optou-se por concentrar a análise nas percepções e experiências dos professores que atuam diretamente nesse ambiente. Essa delimitação metodológica se deu em razão do foco no processo de ensino e na qualificação docente, priorizando a compreensão das práticas pedagógicas e das condições institucionais que influenciam a oferta da EJA. Dessa forma, as vozes dos adolescentes aparecem de forma indireta, mediadas pelos relatos dos profissionais, o que justifica sua presença reduzida no corpus da pesquisa. Reconhece-se, contudo, que essa escolha representa uma limitação importante, que poderá ser explorada em estudos futuros.

Os dados coletados por meio de entrevistas e questionários foram armazenados de forma segura e sigilosa, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, especialmente por envolver adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e profissionais atuando em um contexto institucional sensível. Todas as informações foram codificadas e mantidas em arquivos digitais protegidos por senha, acessíveis apenas à pesquisadora responsável. Os registros físicos, quando necessários, foram guardados em local trancado e de acesso restrito.

### **3 RESULTADOS**

#### **3.1 Notas sobre a aprendizagem nesta experiência de pesquisa**

Durante as visitas no centro socioeducativo, foi observado que todos os setores funcionam perfeitamente bem, podendo ser auferido uma nota 9,00.

#### **3.2 Sujeitos da pesquisa**

##### **3.2.1 Da Entrevista com o Professor P.**

A entrevista tem como objetivo coletar informações para a criação de um projeto de resolução destinado à melhoria da educação nos centros socioeducativos. O entrevistador destaca a necessidade de definir com precisão a modalidade de ensino aplicada nesses espaços e propõe a implementação de um curso de formação continuada para os docentes.

#### **Pontos Principais:**

##### **1. Desafios do Ensino no Socioeducativo**

O professor P. trabalhou no Centro Socioeducativo entre 2021 e 2022, período marcado pela pandemia e turmas reduzidas.

Muitos jovens atendidos eram analfabetos ou tinham dificuldades severas de leitura e escrita.

O ensino tradicional não se encaixa na realidade desses alunos, que chegam com histórico de vulnerabilidade social, abandono familiar e traumas.

##### **2. Adaptação das Práticas Pedagógicas**

O professor atuava mais como um suporte emocional do que apenas como educador.

Estratégias como colorir desenhos, caça-palavras e jogos eram utilizadas para evitar crises de ansiedade nos alunos.

O planejamento das aulas precisava ser flexível, pois imprevistos e instabilidades emocionais eram frequentes.

##### **3. Dúvidas sobre a Modalidade de Ensino**

Atualmente, a modalidade aplicada é o ensino regular, o que o professor considera inadequado para a realidade dos alunos.

Não há uma especificidade no calendário escolar do socioeducativo, gerando

problemas, como a obrigatoriedade de provas e estudos independentes para alunos que chegam poucos dias antes do fechamento do bimestre.

#### **4. Impacto da Educação na Ressocialização**

Apesar das dificuldades, Pedro acredita que a escola no socioeducativo tem um papel fundamental na reintegração dos adolescentes.

O engajamento em atividades pedagógicas, mesmo que adaptadas, proporciona um ambiente mais estruturado e acolhedor para os jovens.

#### **5. Sugestões e Reflexões**

A implementação de metodologias baseadas em projetos e temas interdisciplinares poderia gerar maior interesse dos alunos.

A criação de uma modalidade específica para o ensino socioeducativo ajudaria a adequar os conteúdos à realidade dos estudantes.

A entrevista reforça a importância de repensar a estrutura educacional nos centros socioeducativos, tornando-a mais adaptada às necessidades dos adolescentes e valorizando a formação dos docentes que atuam nesses espaços.

### **3.2.2 Da Entrevista com o Professor R.**

A entrevista abordou a trajetória do professor Régis na educação, especialmente no ensino dentro do sistema socioeducativo e prisional. Ele compartilhou sua formação acadêmica, destacando sua experiência no ensino de matemática, ciências e física desde 2004, com atuação em diferentes contextos, incluindo escolas regulares, sistema prisional e socioeducativo.

#### **1. Trajetória e Motivação**

Iniciou no ensino regular e posteriormente trabalhou no sistema prisional por um ano.

Entrou no sistema socioeducativo por acaso, ao participar de um processo de designação, e decidiu experimentar a experiência.

Atuou durante a pandemia e contribuiu na elaboração do PET (Plano de Estudos Tutorado).

#### **2. Desafios e Estratégias Pedagógicas**

Desafios principais: resistência dos alunos ao ensino, necessidade de

conquistar o respeito e a confiança dos estudantes e a grande defasagem educacional.

Métodos utilizados: abordagem diferenciada, uso de metodologias ativas, valorização do contexto dos alunos, emprego de recursos audiovisuais e adaptações como ensinar matemática por meio de funk.

Importância da empatia: vê os alunos como estudantes, não como criminosos, e busca sempre dialogar de forma respeitosa.

### **3. O Ensino no Socioeducativo**

O ensino é acelerado: alunos do fundamental concluem dois anos em seis meses.

Existe a modalidade EJA, mas sem uma disciplina específica para o ensino em privação de liberdade.

As dificuldades incluem a grande defasagem no aprendizado e a influência de fatores externos, como problemas familiares e envolvimento com drogas.

### **4. Desafios Institucionais**

A escola dentro do sistema socioeducativo enfrenta dificuldades administrativas, como cancelamento de aulas por questões de segurança.

Conflito com atividades religiosas, que às vezes competem com o horário escolar, exigindo ações para manter os alunos na sala de aula.

### **5. Expectativas para o Futuro**

Ressignificar a educação nesses espaços, tornando-a mais conectada à realidade dos alunos.

Tornar o ensino mais ativo e menos engessado nas diretrizes tradicionais do Estado.

Criar um ambiente educacional que motive os alunos e os faça enxergar a educação como um meio de transformação.

A entrevista revelou a complexidade do ensino em ambientes de privação de liberdade e a necessidade de metodologias inovadoras e adaptadas para engajar os estudantes.

#### **3.2.3 Da Entrevista com a Professora C.**

##### **1. Trajetória Profissional**

Formada em Psicopedagogia, com experiência no sistema socioeducativo e atuação futura em clínica.

Pretende retomar o trabalho como professora após três anos fora da sala de aula.

Já atuou em projetos como Pró-Jovem e tem especialização em alfabetização. Possui três licenciaturas: Pedagogia, História e Geografia.

## **2. Desafios no Sistema Socioeducativo**

2024 foi um ano difícil para a equipe de São Jerônimo, com mudanças administrativas que desorganizaram o funcionamento.

Muitos profissionais envolvidos deixaram o sistema, a desvalorização do trabalho e a terceirização prejudicaram a qualidade do atendimento.

Falta de terapeutas ocupacionais (TO), levando os pedagogos a assumirem funções para as quais não são formados, o que caracteriza a precarização.

O sistema prioriza metas de atendimento rápido, dificultando um trabalho mais aprofundado com os adolescentes.

## **3. Educação no Sistema Socioeducativo**

A educação no socioeducativo muitas vezes reforça a exclusão, pois é voltada apenas para conteúdos, sem um olhar mais amplo para o desenvolvimento do jovem.

A terceirização do sistema piora a qualidade da educação e do atendimento, pois funcionários temporários não têm incentivo para se comprometerem a longo prazo.

Defende uma educação mais voltada para a prática da liberdade (Paulo Freire), que possa reinserir os jovens na sociedade.

## **4. Futuro Profissional**

Se sente cada vez menos pertencente ao socioeducativo e analisa outras oportunidades.

Interessado em trabalhar mais na área clínica e explorar novos projetos educacionais.

## **5. Pontos Principais:**

Falta de acolhimento nas escolas do sistema socioeducativo – Muitos adolescentes não se sentem pertencentes ao ambiente escolar, o que prejudica seu

engajamento nos estudos.

Mudança no processo de seleção de professores (2019-2020) apenas– A nova classificação, baseada apenas em classificação, comprovada na perda de professores preparados para o contexto socioeducativo.

Diferença entre internação provisória e regular:

Provisória (até 45 dias): acompanhamento pedagógico com base em projetos, sem necessidade de transferência escolar.

Regular: ensino estruturado com disciplinas tradicionais e horário fixo.

Dificuldades de inclusão de adolescentes com transtornos mentais – Falta de estratégias específicas para integrar esses jovens ao ambiente escolar.

Desconexão entre ensino e realidade dos alunos — A educação oferecida não se adapta às necessidades dos adolescentes, reforçando a exclusão social.

Necessidade de um novo modelo educacional – Pro– Proposta de uma abordagem mais interdisciplinar e contextualizada, inspirada em programas como ProJovem.

Diálogo entre órgãos institucionais –práticas – Sugestão de envolvimento da Secretaria de Educação, diretores de atendimento e equipe pedagógica para reformular práticas educacionais.

Na entrevista, C. menciona os desafios da educação no sistema socioeducativo, especialmente para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Ela aponta a falta de acolhimento nas escolas do sistema e como isso contribui para a exclusão desses jovens. Também se destacam mudanças na seleção de professores, que impactaram qualidade do ensino.

Destaca também a diferença entre a internação provisória e a internação regular, explicando como o ensino é estruturado em cada uma. Cíntia enfatiza que a educação socioeducativa deveria ter um caráter mais inclusivo e interdisciplinar, mas atualmente reforça a exclusão social. Além disso, ela menciona a dificuldade de adaptação dos adolescentes com transtornos mentais, que muitas vezes não recebe suporte adequado.

Evidencia problemas estruturais no socioeducativo, a necessidade de valorização dos profissionais e um modelo de educação que vai além do conteúdo, promovendo inclusão e transformação social.

Por fim, discute a necessidade de um diálogo entre diferentes atores (Secretaria de Educação, diretores de atendimento, equipe pedagógica) para ajustar

práticas educacionais e tornar a escola mais inclusiva e eficaz.

A entrevistada se coloca à disposição para novas conversas sobre o tema.

### 3.2.4 Entrevista com o Professor K. E.

#### **1. Formação e Experiência Profissional**

K. E. é assistente social e sociólogo.

Trabalha com adolescentes em privação de liberdade desde o início da década de 1990.

Foi diretor técnico na antiga Sareme, que lidava com menores infratores.

Retornou ao sistema socioeducativo em 2018 como educador.

#### **2. Motivação para Trabalhar no Socioeducativo**

Seu primeiro contato com o sistema despertou um desejo de retorno.

Interesse em compreender a visão dos adolescentes sobre a escola nesse ambiente punitivo.

#### **3. Maiores Desafios na Educação Socioeducativa**

O sistema é altamente punitivo e engessado, dificultando uma abordagem educacional libertadora.

O modelo educacional vigente não é adequado às necessidades dos adolescentes.

O ensino regular imposto não dialoga com a realidade dos jovens privados de liberdade.

Falta de alinhamento entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Justiça sobre a modalidade de ensino adequada.

#### **4. Aspectos Gratificantes no Trabalho**

Criar vínculo com os adolescentes e ganhar sua confiança.

Possibilidade de aprendizagem mútua.

Observar pequenos avanços na forma como os alunos percebem a educação.

#### **5. Estratégias Pedagógicas e Adaptações**

Uso de rodas de conversa e metodologias mais interativas para fugir do ensino tradicional.

Adoção da Comunicação Não Violenta (CNV) para criar um ambiente de troca.

Priorização de uma pedagogia menos conteudista e mais focada na vivência dos jovens.

Defesa da implementação da EJA, pois o ensino regular não atende às necessidades dos adolescentes do sistema socioeducativo.

### **6. Modalidade de Ensino não Socioeducativo**

Atualmente, o ensino adotado é o regular acelerado, sem um modelo específico para essa realidade.

A educação de jovens e adultos (EJA) não é aplicada, apesar de ser mais adequada.

Falta de legislação clara sobre o modelo de ensino no sistema socioeducativo.

### **7. Principais Dificuldades para Engajar os Adolescentes**

Conflito entre educação e segurança dentro das unidades.

Falta de crença dos agentes socioeducativos na educação como ferramenta de transformação.

Rotatividade dos alunos, dificultando a continuidade pedagógica.

Ausência de formação específica para os professores que atuam no sistema.

### **8. Impacto do Ensino da EJA no Socioeducativo**

Poderia substituir o ensino conteudista tradicional por um modelo mais voltado para áreas de conhecimento.

Reduziria o caráter punitivo da escolarização dentro das unidades.

Ofereceria uma abordagem mais flexível e alinhada às trajetórias educacionais dos jovens privados de liberdade.

### **9. Problemas Estruturais e Políticos**

Falta de diálogo entre as secretarias responsáveis pela educação e pela segurança.

Os recursos financeiros são mal aplicados e não priorizam a formação de educadores.

A escola, ao invés de libertar, acaba por estimular a tranquilidade imposta pelo sistema.

Conflito entre agentes de segurança, equipe técnica e professores, prejudicando o atendimento a adolescentes.

### **10. Tópicos principais:**

Necessidade de Pesquisas e Discussões sobre Educação no Sistema Socioeducativo:

Cleino enfatiza que há pouca produção acadêmica sobre o tema e que os estudos existentes são, em grande parte, escritos por pessoas que atuam no sistema.

Destaca a importância da criação de grupos de estudo e articulação política para revisar e propor mudanças na legislação.

Percepção dos Jovens sobre a Escola no Sistema Socioeducativo:

Segundo suas pesquisas, os adolescentes enxergam a escola como um ambiente punitivo e pouco atraente.

O que mais os motiva é a “escola do rolê”, que representa um espaço de socialização e vivência.

Casos de Profissionais Punidos por Tentar Mudar o Sistema:

Cita o exemplo de Daniel, um pesquisador e agente socioeducativo, que tentou implementar práticas como Justiça Restaurativa e Comunicação Não Violenta, mas foi transferido para cargos inferiores como forma de represália.

Atribui esse tipo de proteção a vaidades e disputas internas dentro da Secretaria de Justiça e Educação.

Impacto da Infraestrutura nas Unidades Socioeducativas:

Unidades como Santa Clara e Justinópolis oferecem melhores condições para aliar lazer e educação.

Em contrapartida, outras unidades possuem estruturas precárias que dificultam o desenvolvimento educacional dos internos.

Críticas à Terceirização do Socioeducativo:

Cleino considera a terceirização um retrocesso para a educação no sistema.

Relata sua experiência como técnico terceirizado, onde houve dificuldades para implementar projetos devido à falta de abertura da direção e ao foco excessivo em burocracias.

Importância do Diálogo entre Educação e Segurança Pública:

Destaca a necessidade de aproximação entre profissionais da educação e da segurança para encontrar soluções conjuntas.

Menciona que há profissionais progressistas dentro do sistema de segurança que podem contribuir para mudanças.

Projetos e Perspectivas Futuras:

O grupo de pesquisa busca levar propostas para as secretarias de Educação e

Justiça, com o objetivo de expandir o impacto para todo o estado e, futuramente, para o nível nacional.

Há uma articulação com núcleos de discussão dentro do Ministério Público, que podem ser espaços importantes para mudanças.

O entrevistado, K., se posiciona como um pesquisador e profissional engajado na educação em ambientes de privação de liberdade, destacando a necessidade de mais pesquisas, estudos e articulação política para transformar a realidade da educação nesses espaços.

O professor K. E. enfatiza a necessidade de reformular a educação dentro do sistema socioeducativo, tornando-a mais adequada às necessidades dos adolescentes. Defende a adoção da EJA, critica o modelo punitivo imposto e destaca a importância de um ensino que dialoga com a realidade dos alunos. Além disso, aponta falhas na gestão do sistema, como a falta de diálogo entre as secretarias e a má aplicação dos recursos destinados à educação socioeducativa. Defende que a transformação da educação nos ambientes de privação de liberdade passa pelo aumento da pesquisa, pela mobilização política e pelo diálogo entre diferentes setores da sociedade. Apesar dos desafios, ele acredita que pequenas iniciativas podem gerar grandes mudanças no longo prazo.

## 4 DISCUSSÃO

### 4.1 Quanto à concepção de EJA

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, abrangendo as etapas do Ensino Fundamental e Médio. Sua principal finalidade é oferecer oportunidades de estudo para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade na idade apropriada, além de prepará-los para o mercado de trabalho e para o pleno exercício da cidadania (Brasil, 2013).

Cavalcante e Costa (2021) fazem alusão à EJA, definindo-a como um campo de práticas e reflexões que inevitavelmente transcende os limites da escolarização em sentido estrito. Inicialmente, porque engloba processos formativos diversos, incluindo iniciativas voltadas à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário e à formação política. Além disso, aborda questões culturais que se desenvolvem em espaços distintos do ambiente escolar.

O conhecimento na ação, ou o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores, seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente assistemáticos (Leal, 2005, p. 114).

Dessa forma, a visão de Leal (2005) destaca que a EJA não se resume ao ato de transmitir conhecimentos, mas sim ao processo de compreender as culturas, os povos, seus anseios, necessidades, linguagem, costumes e desenvolvimento social. A EJA representa um ato de reconhecimento das raízes culturais e sociais, promovendo a valorização do conhecimento e da vivência dos educandos.

Segundo Strelhow (2012), a EJA é considerada uma modalidade de ensino complexa, uma vez que envolve dimensões que vão além da questão educacional. Em anos anteriores, há registros de que essa modalidade era reduzida à alfabetização, compreendida apenas como o processo de aprender a ler e escrever. No entanto, com a evolução das práticas educacionais, passou-se a reconhecer que o professor, como mediador e agente de transformação do conhecimento, deve refletir criticamente sobre sua prática, ampliando sua visão sobre a sala de aula e o contexto escolar em que atua.

A metodologia freiriana enfatiza a alfabetização de adultos como “um ato

político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador” (Freire, 2006, p. 19).

Paulo Freire, como idealizador de seu próprio método de ensino, propôs que a alfabetização de adultos deve ir além da simples codificação e decodificação de palavras, incentivando a problematização da realidade vivida pelos educandos. Dessa forma, busca-se formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de transformar sua própria realidade (Cavalcante; Costa, 2021).

Com o objetivo de promover uma maior aquisição de conhecimento pelos educandos, permitindo que atuem de forma ativa na sociedade, Freire (1980, p. 20) afirma que “[...] uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”.

#### **4.2 Quanto à concepção educação em direitos humanos**

O processo de humanização passa pela cultura e, conseqüentemente, pelo processo educacional, seja ele formal, informal ou não formal. Em sociedades marcadas por desigualdades sociais profundas, a educação formal desempenha um papel fundamental ao proporcionar acesso à cultura produzida pela humanidade, permitindo que indivíduos em situação de vulnerabilidade ampliem suas capacidades cognitivas, afetivas e psíquicas.

Aqueles que são excluídos desse processo educativo em sociedades complexas não apenas têm seu desenvolvimento limitado, mas também passam a carregar um estigma social, o rótulo de analfabetos. Esse estigma está frequentemente associado à internalização do fracasso e, aos olhos da sociedade, à marca da carência, da pobreza econômica e social e da marginalização. Além disso, essa exclusão impacta não apenas a participação no meio social, mas também a percepção de si como indivíduo.

Dessa forma, o retorno à escola por meio da EJA pode representar o resgate da autoestima e a reconstrução da identidade do educando.

Para Freire e Shor (1987), esse retorno pode ainda significar a possibilidade de construção de uma consciência crítica, permitindo ao educando interferir na realidade em que vive e transformá-la. No entanto, segundo o autor, esse processo só será efetivo se a educação praticada na EJA for problematizadora, ou seja, comprometida com a superação da ideologia dominante, fundamentada no respeito à diversidade

pessoal e cultural, na valorização da autonomia e na promoção do autorrespeito do educando.

O direito à educação foi estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos como uma das condições básicas para o pleno exercício dos demais direitos, reforçando sua importância como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O artigo 26 da referida Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, n. p.) diz:

1 Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.  
A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito; 2 A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância, a amizade entre todas as nações e grupos raciais, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz; 3 Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Observa-se que a educação, enquanto direito humano, só é plenamente garantida pelo Poder Público por meio de ações que assegurem o acesso, a permanência, a conclusão e a continuidade dos estudos. Com base nesses princípios, compreende-se que a conquista do direito à educação “depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis” (Gadotti, 2009, p. 17).

No Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), cerca de 11 milhões de pessoas são analfabetas, uma problemática social que persiste desde o século passado e ainda carece de um conjunto robusto e articulado de políticas públicas eficazes. Entretanto, alguns esforços das políticas educacionais têm gerado impactos positivos, especialmente nas últimas décadas.

A EJA busca restaurar o direito à educação e à aprendizagem, violado durante a infância e a adolescência, um dos principais fatores responsáveis pelos elevados índices de analfabetismo no país.

Entre as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), destaca-se o desafio de elevar em até 25% o nível de escolaridade da população por meio da ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos, reduzindo a taxa de analfabetismo e de

analfabetismo funcional. Este último consiste na capacidade de reconhecer letras, números e palavras, mas com dificuldades na interpretação de textos, na escrita e na realização de operações matemáticas simples.

Além disso, o PNE estabelecia que, até o fim de sua vigência, 25% das matrículas da EJA deveriam estar vinculadas à educação profissional. No entanto, em 2014, apenas 2,8% das matrículas estavam articuladas a essa modalidade, e em 2020, esse percentual caiu para 1,8%.

Os estudantes da EJA têm em comum a violação de um direito fundamental na infância ou adolescência, o que faz com que seu perfil demográfico esteja entrelaçado ao de outros grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, com deficiência, transexuais e travestis.

Dessa forma, as turmas da EJA são heterogêneas, o que exige uma proposta político-pedagógica igualmente diversa, capaz de incorporar as diferentes demandas e especificidades sociais, étnicas e culturais.

A EJA deveria ter um lugar de prestígio na escola de Educação Básica desde que a Constituição de 1988 reconheceu esse direito aos cidadãos com mais de 14 anos que não tivessem tido a escolaridade obrigatória no país por ocasião da sua infância e adolescência, que esse direito educativo violado fosse restaurado na juventude ou na idade adulta. Esse direito está consagrado na Constituição, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e previsto nos Planos Nacionais de Educação (PNE). Toda a legislação brasileira âncora esse direito e, portanto, as escolas estão já há muito tempo desafiadas a garantir aos jovens e adultos o acesso apropriado (Instituto Unibanco, 2020 apud Ventura; Ventura, 2022, p. 18).

A EJA é uma modalidade de ensino que cumpre um dever legal do Estado e, portanto, não deve ser percebida como um ato de filantropia ou ação social. Para alguns especialistas, essa compreensão equivocada representa um dos maiores entraves para a efetivação de políticas públicas mais eficazes.

Além da percepção equivocada da EJA como uma ação filantrópica em vez de um direito garantido, há também diversos estereótipos negativos e preconceitos associados ao analfabetismo, que frequentemente atribuem ao próprio indivíduo a responsabilidade pela violação de seu direito à educação. A desconstrução desses paradigmas e a construção de uma cultura baseada em direitos são desafios centrais apontados pelos especialistas.

Parte desse processo envolve o reconhecimento dos saberes dos estudantes da EJA, compreendidos como sujeitos ativos de sua aprendizagem, cujos conhecimentos e experiências devem ser valorizados no currículo escolar. Sob uma

perspectiva pedagógica dialógica e democrática, nenhum tempo é considerado *perdido*, pois cada fase da vida tem sua própria aprendizagem.

O conceito de *saber de experiência feito*, elaborado por Paulo Freire, refere-se justamente aos saberes acumulados pelos estudantes fora do ambiente escolar, os quais devem ser valorizados e incorporados ao processo pedagógico, em vez de serem subestimados como inferiores ao conhecimento científico.

Reconhecer e valorizar as trajetórias, os saberes e as práticas de jovens e adultos contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, fortalecendo práticas pedagógicas dialógicas e democráticas. Assim, a EJA oferece possibilidades que extrapolam as especificidades dessa modalidade de ensino, podendo inspirar estratégias pedagógicas aplicáveis a toda a educação.

### **4.3 Quanto à formação docente**

O debate sobre o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. A Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, mencionada anteriormente e baseada na atuação voluntária, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente os professores para atuar com essa população.

No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1947, já se destacavam as especificidades das ações educativas em diferentes níveis, recomendando uma preparação mais adequada para o trabalho com adultos.

Mais de uma década depois, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado e à falta de métodos e conteúdos desenvolvidos especificamente para a Educação de Adultos tornaram-se ainda mais intensas, explícitas e generalizadas.

Uma das principais preocupações dos educadores é a redefinição de seu espaço de atuação, bem como das características específicas da educação de adultos. Observa-se que, apesar de estar organizada como um sistema próprio, a atuação dos educadores de adultos frequentemente reproduzia práticas e características da educação infantil, tratando o adulto como um ignorante que precisava ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária. Essa abordagem reforçava o preconceito em relação ao analfabeto, desconsiderando as especificidades desse público.

Atualmente, a EJA reflete os avanços conquistados nos últimos anos. Gradualmente, a legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada

para o educador dessa modalidade. No campo legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/1971 (Brasil, 1971) dedicou um capítulo exclusivamente ao ensino supletivo, destacando as demandas relacionadas à formação do educador, considerando-se as especificidades do trabalho com esse público. Posteriormente, a nova LDB, Lei 9.394/1996, reforçou a necessidade de uma preparação adequada para os educadores da EJA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, regulamentadas pelo Parecer 11/2000 e aprovadas na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), também representaram um avanço importante no que se refere à formação dos profissionais que atuam nessa modalidade, ao destacar as especificidades exigidas desse educador.

À medida que a configuração da Educação de Jovens e Adultos se fortalece, o aprofundamento do debate sobre a formação do educador da EJA torna-se imprescindível. Vale destacar que, até pouco tempo atrás, a produção científica sobre a formação docente na EJA não era tão expressiva e abrangente quanto em outras modalidades educacionais (Haddad; Di Pierro, 2000; Diniz-Pereira, 2006). No entanto, essa realidade vem se transformando, e a produção de pesquisas acadêmicas voltadas para a formação docente na EJA tem crescido significativamente.

Ao considerar os sujeitos envolvidos nesse processo, com suas particularidades e alinhados às propostas educativas, a discussão sobre a educação como um direito fundamental leva à problematização do perfil do educador necessário para efetivar esse processo de ensino-aprendizagem.

Como coloca Barreto (2006, p. 97):

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age.

Portanto, embora não seja uma questão recente, a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ganhado maior ênfase apenas nas últimas décadas, o que pode estar relacionado à própria estruturação desse campo educacional. Nesse contexto, a formação docente passou a integrar uma problemática mais ampla, que envolve a institucionalização da EJA como um campo pedagógico específico, demandando, assim, a profissionalização dos educadores que nela atuam.

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (Unesco, 2004, p. 11 apud Goñin, 2006, p. 11, tradução nossa):

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

Essa proposição é corroborada pelo inciso VII do Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 (Brasil, 1996), ao determinar que as especificidades dos trabalhadores matriculados em cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, evidencia-se a necessidade de uma formação específica para atuação na EJA, conforme salientado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000 (Brasil, 2000, p. 58): “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”.

Todavia, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) não apresentam nenhuma normatização específica sobre a formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Esse aspecto pode estar relacionado ao fato de que a formação de educadores segue, em geral, um modelo universalista e generalista.

Conforme apontado por Arroyo (2006), essa abordagem explica a ausência de uma tradição consolidada na formação específica do educador da EJA, o que também reflete um cenário histórico de desvalorização dessa modalidade educacional.

Em termos concretos, não se pode ignorar que a questão metodológica, especialmente no que se refere à formação docente, ainda constitui um dos principais desafios para a efetivação da EJA com qualidade. Estudos realizados por Camargo (2015), Porcaro (2011), Soares e Simões (2005), entre outros, demonstram que a maioria dos educadores atua sem uma preparação adequada para esse campo específico, sendo, em sua maioria, professores recrutados dentro do próprio corpo docente do sistema de ensino regular.

Portanto, verifica-se que a EJA, no Brasil, é conduzida predominantemente por professores do ensino regular, conforme evidenciado nos estudos de Pedrosa (2015), Moura (2009), Soares (2008) e Bedoya e Teixeira (2008). Em grande parte dos casos,

esses profissionais exercem a docência na EJA sem formação específica prévia, o que compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, um dos grandes desafios contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos é a necessidade de formar educadores qualificados, que compreendam a especificidade desse público e assumam um compromisso social com essa formação (Porcaro, 2011).

Na visão de Soares e Simões (2005, p. 35), isso se dá porque:

O campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Diante desse cenário, ainda que a EJA esteja conquistando maior visibilidade tanto na esfera das práticas educacionais quanto no campo de estudos e pesquisas, torna-se fundamental refletir sobre a real necessidade de uma formação específica para os educadores que atuam com esse público. Para Soares e Simões (2005, p. 35), essa situação se explica:

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

Outro aspecto relevante a ser destacado em relação à formação de educadores da EJA é a inexistência de parâmetros oficiais que delineiem o perfil desse profissional. Esse fator pode estar associado à falta de uma definição clara da própria EJA, uma vez que se trata de uma área em processo de amadurecimento, ainda marcada por diversas interrogações e desafios conceituais.

Nesse contexto, cabe ressaltar que, mesmo após quinze anos da criação do GT-18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a realização de treze Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e cinco Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA, seus fundamentos permanecem em debate. Esse cenário é reafirmado por Arroyo (2006, p. 18), ao destacar que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção”.

Com o objetivo de refletir sobre o perfil e a formação do educador da EJA, a primeira constatação essencial é a necessidade de reconhecer as peculiaridades dessa modalidade educacional e, a partir delas, estabelecer diretrizes específicas para a formação docente, estruturando uma política educacional voltada para esse profissional.

Em síntese, é essa a proposta de Arroyo (2006, p. 23) ao enfatizar a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural [...] como o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador”. Do contrário, os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares interrompidas e incompletas, reduzindo-se a EJA à perspectiva de suprir lacunas educacionais. Esse olhar estritamente escolarizado nega a identidade da EJA enquanto modalidade voltada para a formação de sujeitos com histórias de vida e experiências singulares.

Diante desse cenário, ser educador na EJA exige uma postura aberta e dialógica, baseada em uma relação de comunhão com o contexto social dos educandos e com os valores que carregam consigo.

Essa abordagem é corroborada por Gatti (1996), que afirma que os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano escolar, fundamentando-se em suas vivências e experiências pessoais.

Nas palavras da autora, a identidade do professor é:

fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (Gatti, 1996, p. 86).

De maneira complementar, Pereira e Fonseca (2001) destacam a especificidade dos alunos, bem como suas condições socioculturais e trajetórias de vida, como aspectos fundamentais na constituição da identidade profissional do professor. Os autores afirmam que “a preocupação em conhecer e atender as demandas deste outro – que é o aluno – [...] aponta, mais uma vez, para a construção de elementos de identidade docente específicos ao seu campo de atuação” (Pereira; Fonseca, 2001, p. 60).

Outro elemento essencial a ser considerado no perfil e na formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que fundamenta sua prática pedagógica. Nesse sentido, é importante destacar que as teorias pedagógicas

construídas com base na educação infantil e juvenil, quando predominava a crença de que o processo educativo se esgotava na infância e adolescência, não atendem às especificidades da EJA e, portanto, não respondem às demandas concretas da prática docente nessa modalidade (Oliveira, 2001; Vóvio, 2010).

Diante desse contexto, evidencia-se mais um grande desafio: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que valorize os processos formativos dos jovens e adultos. Esses sujeitos possuem voz ativa, questionamentos próprios e são formados em múltiplos espaços. Segundo Arroyo (2006), a formulação dessa teoria pedagógica se vincula às grandes matrizes formadoras que tiveram como referência a vida adulta, abrangendo educação e trabalho, movimentos sociais, cultura e as experiências de opressão vividas por esses jovens e adultos (Freire, 1978).

Em consonância com essa questão, os saberes adquiridos pelos educandos em suas vivências devem ocupar um lugar central no processo educativo. Isso ocorre porque os conteúdos escolares, tradicionalmente selecionados, organizados e hierarquizados para crianças e adolescentes, nem sempre se adequam à realidade dos jovens e adultos. Tal questão torna-se ainda mais evidente ao se considerar o legado dos movimentos de educação popular, que desempenharam um papel fundamental na valorização da EJA, reconhecendo a importância dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados produzidos por esses sujeitos em suas experiências individuais e coletivas.

Uma possibilidade para enfrentar esse desafio é considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se tornar um eixo estruturante para uma leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva que transcenda o instituído, permitindo a emergência do novo.

Nesse contexto, ao definir políticas para a EJA e para a formação docente, enfatiza-se a necessidade de que os profissionais aprimorem seus procedimentos metodológicos, com o objetivo de compreender profundamente quem são esses jovens e adultos e como se conformam como sujeitos sociais. Assim, reafirma-se a importância de processos formativos que partam da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre essa prática, mantendo um movimento contínuo de ação-reflexão-ação.

Essa concepção é reiterada por Porcaro (2011, p. 51), ao argumentar, em sua fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que

os professores também são sujeitos jovens e adultos em constante processo de aprendizagem ao longo da vida. Segundo a autora, embora o tipo de aprendizagem docente seja diferente da aprendizagem dos educandos da EJA, ambos são sujeitos em formação, pois compartilham a condição de *inacabamento* do ser humano, conforme apontado por Freire (1979, 1996).

Dessa forma, a autora destaca a importância do diálogo teórico com os professores, porém partindo das práticas que vivenciam, refletindo sobre a natureza e as características das experiências que constroem ao longo de sua atuação.

Com isso, é fundamental compreender os percursos, as percepções e os sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências de formação nas redes públicas em que atuam. É necessário reconhecer que a base da formação continuada reside no fato de que o professor possui uma prática diversa e, portanto, não pode ser submetido a um curso de formação continuada com uma estrutura pré-definida. Ou seja, não se deve ofertar um curso concebido sem antes conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, dificuldades e necessidades (Transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos) (Porcaro, 2011, p. 51).

Nesse contexto, enfatiza-se a valorização dos saberes da experiência como um dos fundamentos essenciais da prática pedagógica e da construção da competência profissional.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), tais saberes da experiência:

surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 234).

Cabe destacar que a formação docente, no escopo deste artigo, é compreendida como um fenômeno tipicamente humano e permanentemente inconcluso. Essa concepção converge com a afirmação de Zeichner (2008), que destaca que o processo de formação do educador se estende ao longo de toda a sua vida profissional.

Sob essa perspectiva, pode-se considerar que os educadores também são sujeitos jovens e adultos em constante processo de aprendizagem ao longo da vida (Paiva, 2012). Conforme defendido por Freire (1996, p. 24): “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”.

Nesse sentido, é justamente a partir dessa incompletude, dessa riqueza

existencial e de suas infinitas possibilidades, que a educação se torna viável e significativa.

#### **4.4 Análise e discussão dos resultados**

A partir da entrevista com o professor P., evidencia-se que os desafios do ensino no sistema socioeducativo estão diretamente relacionados ao perfil dos adolescentes atendidos, marcados por vulnerabilidade social, evasão escolar e traumas. A crítica ao uso do ensino regular revela o descompasso entre a proposta pedagógica vigente e a realidade dos internos. Essa constatação dialoga com Goffman (2020), ao destacar que instituições totais impõem uma lógica de controle que dificulta a construção de práticas educativas libertadoras. Além disso, Moura (2024) observa que a indefinição da modalidade de ensino e a ausência de estrutura específica comprometem a efetividade da educação no socioeducativo, reforçando a necessidade de institucionalizar a EJA nesses espaços.

A entrevista com o professor R. reforça a importância de metodologias ativas e contextualizadas para romper com a resistência dos estudantes e criar vínculos. Estratégias como ensinar matemática por meio do funk e valorizar a escuta se aproximam da pedagogia freireana, que defende a construção coletiva do conhecimento a partir da realidade dos educandos (Freire, 2006). Wacquant (2001), ao discutir a marginalidade e a punição, aponta que os jovens pobres e negros são alvo de políticas que reforçam a exclusão, e nesse sentido, o papel do educador é ressignificar a escola como espaço de acolhimento e transformação. O professor também aponta os conflitos institucionais e as dificuldades de articulação com a gestão, o que corrobora os achados de Brondani e Arpini (2021) sobre a fragmentação das políticas socioeducativas.

A professora C. contribui com uma análise crítica das condições estruturais do sistema socioeducativo, especialmente quanto à precarização do trabalho docente, à rotatividade e à terceirização. Sua fala denuncia a falta de acolhimento e a desconexão entre o ensino oferecido e a realidade dos adolescentes, que se sentem excluídos pela escola. Essa exclusão é discutida por Carneiro (2011) como resultado de um racismo institucionalizado que, aliado ao classismo e ao sexismo, reforça desigualdades educacionais. A ausência de estratégias inclusivas para adolescentes com transtornos mentais e a falta de diálogo entre os setores institucionais revelam a

urgência de um modelo pedagógico interdisciplinar e humanizado, conforme defendido por Gadotti (2001).

Por fim, a entrevista com o professor K. E. revela um olhar experiente e politizado sobre o sistema, com ênfase na urgência de implementar a EJA como modalidade adequada ao perfil dos jovens em privação de liberdade. A crítica ao modelo punitivo e conteudista vigente aproxima-se das análises de Foucault (2014), para quem a escola em contextos de encarceramento se converte em instrumento de vigilância e docilização. O professor aponta ainda o papel limitado da escola frente à lógica securitária que atravessa o sistema, destacando a importância de articulações políticas, produção acadêmica e diálogo interinstitucional para romper com a marginalização educacional. Sua defesa da pedagogia dialógica e da comunicação não violenta sugere caminhos para uma educação comprometida com a dignidade e os direitos humanos.

#### **4.5 Proposta**

A qualificação contínua dos docentes que atuam no ambiente socioeducativo é fundamental para assegurar uma educação eficiente, inclusiva e alinhada às diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante dos desafios enfrentados nesse contexto, propõe-se uma resolução que trate da preparação sistemática dos professores, estabelecendo diretrizes para formação inicial e continuada, com foco nas especificidades do trabalho pedagógico com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A proposta reforça a importância da atuação docente fundamentada em princípios de equidade, escuta ativa e valorização da trajetória dos educandos.

Além da formação qualificada, a resolução estabelece a EJA como modalidade oficial de ensino nos centros socioeducativos, assegurando o direito dos adolescentes à educação em consonância com sua faixa etária e etapa de aprendizagem. Tal reconhecimento normativo visa garantir que os processos pedagógicos respeitem as orientações da legislação educacional vigente, promovendo práticas adaptadas ao contexto da privação de liberdade. A institucionalização da EJA nesse âmbito contribuirá para consolidar o caráter formativo, emancipador e não apenas disciplinador da educação no sistema socioeducativo.

A efetivação dessa resolução requer a articulação entre as Secretarias envolvidas para a implementação de políticas públicas que fortaleçam a prática pedagógica, com investimento em formação docente, elaboração de materiais didáticos específicos e acompanhamento técnico-pedagógico. A proposta busca, assim, qualificar o ensino ofertado, promover maior engajamento dos adolescentes e fortalecer o papel da escola como espaço de desenvolvimento humano e reinserção social. Com essa iniciativa, espera-se ampliar as possibilidades de aprendizagem e garantir uma educação que respeite os direitos e a dignidade dos adolescentes em conflito com a lei (segue anexo a minuta da portaria).

## 5 CONCLUSÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) no sistema socioeducativo apresenta desafios significativos para os docentes, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas a um público com trajetórias escolares interrompidas e marcadas por vulnerabilidades sociais. A formação dos professores nesse contexto exige um olhar diferenciado para o ensino, valorizando metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos. Além disso, é fundamental que as estratégias educacionais considerem a realidade dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, promovendo um ensino contextualizado e inclusivo.

Os centros socioeducativos enfrentam desafios em relação ao preconceito existente sobre o trabalho nesses espaços. Destaca-se, nesse cenário, a atuação dos docentes, que, habitualmente, exercem suas funções em ambientes educacionais muito distintos. Dessa forma, quando confrontados com a possibilidade de lecionar nesses espaços, muitos profissionais tendem a evitá-los, devido ao estigma associado ao local.

O receio de atuar em espaços de privação de liberdade é uma preocupação presente nos discursos dos docentes. No imaginário desses profissionais, tais ambientes representam riscos àqueles que ali trabalham. A preocupação com a segurança nesses espaços leva muitos professores a evitarem a docência. Esse temor reflete como a visão cultural estigmatizada impacta negativamente a educação que deveria ser aplicada nos centros socioeducativos.

Assim como no ensino regular, o ensino em espaços de privação de liberdade não está isento de conflitos. Nessas unidades, momentos de discordância podem rapidamente se converter em situações de apreensão, devido à delicadeza da natureza do ambiente.

Os adolescentes internados nesses espaços, em geral, são submetidos a um intenso processo *disciplinar* promovido pela instituição, com o objetivo de prepará-los para o retorno ao convívio social. Historicamente, os espaços socioeducativos surgem como instrumentos de controle social, sendo compreendidos como mecanismos de domínio sobre os adolescentes.

No contexto socioeducativo, o docente — antes de adotar qualquer medida comum à relação professor-aluno no ensino regular, como a cobrança de engajamento e participação nas atividades pedagógicas — procura minimizar a

situação. Isso ocorre porque, antes de ser considerado um *aluno*, o adolescente é visto como um sujeito com um perfil diferenciado, muitas vezes marcado por desvios de conduta ou proximidade com a criminalidade. Dessa forma, não é incomum que os professores vivenciem momentos de tensão e precisem adaptar sua abordagem para lidar com essas circunstâncias.

Uma das principais preocupações no cotidiano de uma sala de aula inserida em um espaço de privação de liberdade é a segurança dos professores e demais funcionários. Embora as diretrizes regulamentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apontem para uma abordagem não punitiva, as instituições de internação destinadas a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa ainda perpetuam princípios repressivos e de vigilância permanente.

Ainda há o fato de que esses educadores se deslocam do ensino regular e ingressam no ensino em espaços de privação de liberdade sem qualquer tipo de formação prévia que os prepare para as diferenças enfrentadas nesses ambientes.

Tal contexto implica, em primeiro lugar, na necessidade da oferta de cursos preparatórios e da implementação de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores para a docência nos espaços socioeducativos, visando à preparação para o trabalho nesses locais. Em segundo lugar, reforça-se a importância da presença de um grupo de profissionais de apoio pedagógico nessas instituições.

Na instituição objeto desta pesquisa, as idades das jovens oscilam entre quatorze e dezoito anos. Certamente, compreender essas adolescentes em articulação com suas experiências anteriores, os espaços e os tempos vividos é fundamental para a construção rigorosa do perfil do público atendido pelo Centro Socioeducativo.

A implementação de um programa autodidático para formação docente surge como uma alternativa viável para aprimorar as atividades educacionais no sistema socioeducativo. Esse software possibilitaria o acesso a conteúdos metodológicos específicos para o ensino na EJA, auxiliando os professores na construção de planos de aula adaptados às necessidades dos estudantes. Dessa forma, o uso da tecnologia na qualificação docente contribuiria para um ensino mais dinâmico, interativo e eficaz dentro das unidades socioeducativas.

A formação docente no sistema socioeducativo deve ser contínua e baseada em abordagens que estimulem a autonomia e o protagonismo juvenil. Os

adolescentes inseridos nesse contexto apresentam diferentes níveis de escolaridade e experiências educacionais, o que exige dos professores uma postura flexível e inovadora. O programa de computador proposto poderia atuar como um suporte pedagógico, fornecendo estratégias para o ensino de disciplinas da EJA e auxiliando na personalização do aprendizado.

A adaptação das metodologias pedagógicas é um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores que atuam no sistema socioeducativo. Muitos alunos apresentam dificuldades de leitura, escrita e raciocínio lógico, tornando necessária a utilização de recursos diferenciados para garantir um aprendizado significativo. Nesse sentido, um software educativo permitiria que os docentes explorassem novas abordagens, tornando o ensino mais acessível e eficiente para os jovens em privação de liberdade.

Além da questão metodológica, a formação docente no sistema socioeducativo precisa considerar os aspectos socioemocionais dos estudantes. Muitos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas carregam histórias de exclusão e fracasso escolar, o que afeta sua relação com o aprendizado. O programa de formação proposto poderia incluir módulos sobre acolhimento, mediação de conflitos e estratégias para manter o engajamento dos alunos, fortalecendo a atuação dos docentes nesse ambiente desafiador.

A inclusão da tecnologia na formação docente também poderia fortalecer a interdisciplinaridade no ensino da EJA dentro do sistema socioeducativo. Ao oferecer materiais didáticos interativos e propostas pedagógicas alinhadas às diretrizes educacionais, o programa contribuiria para a construção de um currículo mais integrado e significativo para os estudantes. Essa abordagem favoreceria o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a reinserção social e educacional dos adolescentes após o cumprimento das medidas socioeducativas.

A proposta de um programa autodidático para subsidiar os docentes no ensino da EJA no sistema socioeducativo deve ser acompanhada por políticas públicas que garantam sua implementação e manutenção. A valorização dos professores por meio da formação continuada e do acesso a ferramentas inovadoras é essencial para promover uma educação de qualidade para os jovens em situação de vulnerabilidade. Além disso, é necessário um esforço coletivo para ampliar o acesso a recursos tecnológicos dentro das unidades socioeducativas.

A efetividade dessa proposta dependerá da participação ativa dos educadores

no desenvolvimento e aprimoramento do software, garantindo que ele atenda às reais demandas do ensino no sistema socioeducativo. A troca de experiências entre os professores, a realização de pesquisas pedagógicas e o incentivo à inovação são fundamentais para construir uma abordagem educacional mais humanizada e eficiente. Dessa forma, a tecnologia se torna uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, potencializando o impacto da educação socioeducativa.

A inserção de adolescentes e jovens no sistema socioeducativo não deve representar uma interrupção de sua trajetória educacional, mas sim uma oportunidade para a retomada e continuidade dos estudos. A EJA dentro desse contexto desempenha um papel transformador, permitindo que os estudantes reconstruam sua relação com o aprendizado e desenvolvam novas perspectivas de vida. A formação docente, aliada a estratégias inovadoras como o uso de um software educativo, pode contribuir para tornar esse processo mais inclusivo e eficiente.

Assim, foram demonstrados os benefícios da EJA, porém, ficou demonstrado que há dúvidas nos docentes que foram entrevistados, pois os mesmos não deixam clara a importância da educação no âmbito dos referidos centros. Portanto, a qualificação dos professores no sistema socioeducativo, por meio de um programa autodidático estruturado, representa um avanço significativo para a educação de jovens e adultos nessa realidade. A adoção dessa tecnologia pode potencializar o trabalho docente, tornando o ensino mais acessível, contextualizado e estimulante. Assim, a educação dentro do sistema socioeducativo se fortalece como um instrumento de transformação social, promovendo oportunidades reais para o desenvolvimento e a reinserção desses jovens na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. 15 ed. São Paulo: Vozes, 2013.

BARCELOS, Teresa Neumann Almeida. **Educação formal a adolescente sob privação de liberdade: possibilidades e limites na Educação de Jovens e Adultos no Centro Socioeducativo de Internação Sítio Nova Vida – Paço do Lumiar-MA**. 2022. 185 f. Dissertação (Pós-graduação em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3917>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-101.

BEDOYA, Maria Júlia Alves.; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Científica de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 63-75, jan./jun. 2008.

BISINOTO, Cyntia. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015. DOI: 10.4025/psicolestud.v20i4.28456. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4eKXQU50MjRVT190>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6697.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm). Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm).

Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000**.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%20%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%20%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs).

Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Parecer nº 8/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015**. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em:

[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&category\\_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Levantamento Anual SINASE 2017**. Brasília: Ministério da Mulher, da

Família e dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Avaliação do Sinase**. 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/6580>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRONDANI, Renata Petry.; ARPINI, Dorian Monica. Medida Socioeducativa de Internação e Expectativas de Futuro de Adolescentes e Familiares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 41, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003223537>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zS4SxJ5nqHn8hFjw9drYxcD/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CAMARGO, Janira Siqueira. A Educação de Adultos na Educação de Jovens e Adultos como Promotora da Saúde Mental. **Saúde E Pesquisa**, [s. l.], v. 8, p. 31-44, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/3800?articlesBySimilarityPage=61>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO, Ana Luiza de Souza.; GUARESCHI, Pedrinho. Da privação da dignidade social à privação da liberdade individual. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 200-207, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KdwxGSrCyC58QkhXVbWbdsL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2025.

CAVALCANTE, Gledson Freire.; COSTA, Geiza Maria Freitas. **Educação, história e concepções da EJA**. 2021. Disponível em [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_M D1\\_SA112\\_ID5798\\_07102021135436.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_M D1_SA112_ID5798_07102021135436.pdf). Acesso em: 3 fev. 2025.

DUARTE, Natália Souza.; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de. A Prática Pedagógica e os Direitos Humanos: Participação e Corresponsabilidade na Práxis Docente. In: OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de.; MOREIRA, Paula Cristina Bastos Penna (org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. p. 275-287.

FERNANDES, Maria Nilvane.; COSTA, Nayara de Souza.; CORREIA, Janiely. A educação de jovens e adultos para adolescentes em conflito com a lei: a educação escolar na socioeducação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, p. 279-302, set./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p279-302A>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/18192>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 42 ed. São Paulo: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Em entrevista à revista italiana Terra Nuova**. 1989. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/9908380b-ecba-4910-aff9-7eae53e0f0/full>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução a Pedagogia do Conflito**. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2021. *E-book*.

GALÚCIO, Iarani Augusta Soares. Os impactos da Assistência Religiosa no Processo de Ressocialização dos presos. In: Congresso Internacional da Faculdades EST. 2012. São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo, v. 1, p.1219-1238, 2012. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/124>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acesso em: 13 fev. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

GOÑIN, Juan Ignacio Martínez de Morentin. **WHAT IS ADULT EDUCATION? UNESCO ANSWERS**. San Sebastian: Grupo Delta, 2006. Disponível em: [https://inee.org/sites/default/files/resources/UNESCO\\_2006\\_What\\_is\\_adult\\_education.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/UNESCO_2006_What_is_adult_education.pdf). Acesso em: 12 abr. 2025.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988. DOI: <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv15n1.2021.40454>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/40454>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Curta-metragem dirigido por socioeducador é apresentado para adolescentes**. 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/22/curta-metragem-dirigido-por-socioeducador-e-apresentado-para-adolescentes/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

HADDAD, Sergio.; DI PIERRO, Maria Clara. A Aprendizagem de jovens e adultos: uma avaliação da década da educação para todos. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./mar. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/x3N4WZhMQDCWFMnR73wYvMK/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 9 mar. 2025.

LAFATE, Danielle Xavier. **Os desafios da relação dos adolescentes em conflito com a lei e a escola: um olhar sob a perspectiva da semiliberdade em Belo Horizonte**. 2017. 120 fl. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.fjp.mg.gov.br/items/4fe4a926-d6ce-4a64-b693-5ada6b948219>. Acesso em: 13 fev. 2025.

LAGO, Cristiani Castro do.; SOUZA, Eliane Silva.; SANTOS, Renata Rose Costa dos. Percurso educativo: inovação curricular na EJA desenvolvida na socioeducação. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 8, p. 11586-11601, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.8-149>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1631>. Acesso em: 13 fev. 2025.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3732705>. Disponível em: <https://rieoei.org/rie/article/view/2705>. Acesso em: 14 fev. 2025.

LOPES, Wechilley Rodrigues.; MEDEIROS, Valéria da Silva. Educação e adolescentes em conflito com a lei: o ensino de literatura no ENCCEJA. **Revista**

**Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n. 81, p. 1046-1054, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/946>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOURA, Talita Santana de. **A Educação de Jovens e Adultos nos Centros Socioeducativos de Manaus**. (2015-2016). Relatório final PIBIC/PAIC 2015-2016. [Amazonas: Universidade Federal do Amazonas], 2016. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5402/2/Talita%20Santana%20de%20Moura.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9309>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MOURA, Kleiner Eller de. **Adolescências e escolarização de uma unidade socioeducativa: alguns paradoxos entre a escola punitiva e a escola do rolê**. 2024. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/79850>. Acesso em: 6 mar. 2025.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria.; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 14 maio 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 59-82.

ONOFRE, Elenice Maria C. **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 fev. 2025.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v21n37/v21n37a08.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A7GJJ6>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PEREIRA, Júlio Diniz. E. **Formação de professores: Pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26138>. Acesso em: 1 jun. 2025.

PERONDI, Mauricio.; KOERICH, Bruna Rossi (coord). **Relatório: panorama nacional da educação no contexto socioeducativo**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

PILOTTI, Francisco.; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8M3FKF>. Acesso em: 20 maio 2025.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RWNfZgqKRRpFHtmFj9T6RBq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

SCISLESKI, Andréa Cristina Coelho; GONÇALVES, Hebe Signorini; DA CRUZ, Lilian Rodrigues. As práticas da psicologia nas políticas públicas de assistência social, segurança pública e juventude. **Revista de Ciências HUMANAS**, Florianópolis, v. 49, n. 2, p. 60-74, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2015v49n2p60>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2015v49n2p60>. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, Igor Fernando Castro **A efetivação das medidas socioeducativas de semiliberdade em tempos de pandemia na cidade de Timon**. 2021. 50 f. Monografia (Graduação em Direito) – Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco, São Luís, 2021. Disponível em: <http://repositorio.undb.edu.br/bitstream/areas/530/1/IGOR%20FERNANDO%20CASTRO%20SILVA.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SOARES, Leôncio José Gomes.; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25389?articlesBySimilarityPage=76>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SOARES, Leoncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982008000100005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982008000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 6 jun. 2025.

SOUZA, Carolina Maciel.; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafios de uma professora de educação física na medida socioeducativa de internação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 166-181, mai./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v27i2.12620>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12620>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SOUZA, Renildes de Melo.; ANDERSON, Cynthia da Silva.; OLIVEIRA, Advanusia Santos Silva de. Avaliação da aprendizagem na EJA: um instrumento para a construção do conhecimento dos adolescentes em medida socioeducativa de internação. In: XIV Colóquio Internacional de “Educação e Contemporaneidade” (Educon). 2020. São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão, v. 14, n. 3, p. 1-15, set. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13786/46/45>. Acesso em: 27 fev. 2025.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012. DOI: [10.20396/rho.v10i38.8639689](https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 23 abr. 2025.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, Priscilla de Fátima Silva e Lima. **Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilizada da EJA**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARKGMC>. Acesso em: 1 jun. 2025.

UNESCO. **Documentário traz desafios e motivações de jovens na EJA**. 2018. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoveja/noticia-2-documentario-traz-desafios-e-motivacoes-de-jovens-na-eja.html>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VELOSO, Valdenir Batista. **O jovem em conflito com a lei e o direito à educação básica nos Centros de Socioeducação do Paraná (2006-2015)**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade

Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em:  
<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/55200>. Acesso em: 7 mar. 2025.

VENTURA, Alessandra.; VENTURA, Isnayane. **Educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre os desafios do ensino 2022**. 58 f. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, 2022. Disponível em:  
<https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8893>. Acesso em: 17 mar. 2025.

VISÃO MUNDIAL. **Documentário sobre medidas socioeducativas em meio aberto é lançado em SP**. 2022. Disponível em  
<https://visaomundial.org.br/noticias/documentario-sobre-medidas-socioeducativas-em-meio-aberto-e-lancado-em-sp>. Acesso em: 3 fev. 2025.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio José Gomes et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. São Paulo: Zahar, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2025.

## ANEXO A – Minuta de resolução

### RESOLUÇÃO SEE Nº 5.163, DE 26 DE MAIO DE 2025.

Dispõe sobre a uniformização e padronização da modalidade de ensino utilizada no âmbito dos centros socioeducativos do Estado de Minas Gerais.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS e o SECRETÁRIO DE ESTADO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE nº 3, de 13 de março de 2016, na Resolução CNE/CSB nº 4, de 13 de julho de 2010, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, na Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, no Termo de Cooperação Técnica firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) e nas legislações vigentes de organização e funcionamento das escolas estaduais e centros socioeducativos,

Considerando que são inimputáveis no Brasil os menores de 18 anos de idade, na forma do artigo da Constituição da República, ficando os adolescentes autores de atos infracionais sujeitos aos procedimentos de apuração, aplicação e execução de medidas socioeducativas previstos na Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE);

Considerando que o ECA prevê uma diversidade de medidas socioeducativas restritivas e não restritivas de liberdade, sendo que as medidas que importam privação de liberdade devem obedecer aos princípios da excepcionalidade e da brevidade, conforme determinação contida no artigo 227, §3º, inciso V, da Constituição da República, o que torna preferenciais e mais abrangentes as medidas socioeducativas em meio aberto, especialmente nas modalidades de liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC);

Considerando que é obrigação do Estado elaborar os seus Planos Estaduais de Atendimento Socioeducativo, em conformidade com o Plano Nacional e o respectivo Plano Estadual/Distrital, bem como criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto, conforme determinações expressas no artigo 5º, incisos II e III da Lei do SINASE;

Considerando os parâmetros da ação socioeducativa estabelecidos no referencial teórico do SINASE, conforme Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), organizados pelos seguintes eixos estratégicos: suporte institucional e pedagógico; diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual; cultura, esporte e lazer; saúde; escola; profissionalização/trabalho/previdência; família e comunidade e segurança;

Considerando que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, na forma do artigo 227 da Constituição Federal;

Considerando a necessidade de regulamentação da modalidade de ensino utilizada no âmbito dos centros socioeducativos do Estado de Minas Gerais;

Considerando a importância da padronização da modalidade EJA nos programas de ensino e atendimento, com vista à atuação integrada da instituição na área da infância e juventude;

Considerando a conveniência da padronização dos instrumentos de fiscalização a tais programas de atendimento, a fim de criar e alimentar banco de dados deste órgão Estadual;

**RESOLVEM:****CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º- A presente Resolução estabelece as normas conjuntas e a paronização da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no processo de escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, internação provisória, semiliberdade e egressos das referidas medidas socioeducativas no Estado de Minas Gerais.

Art. 2º- O atendimento escolar aos adolescentes e aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas tem por princípios:

- I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar;
- II- a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos;
- III- a progressão escolar com qualidade, mediante o necessário investimento e disponibilização dos diversos recursos e oportunidades de aprendizagem;
- IV- o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências;
- V- o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em consonância com o tipo de medida aplicada; 1 Publicada no Jornal Minas Gerais de 21/12/2021, página 16 - colunas 01 - 04. 1
- VI- a prioridade de acesso e permanência de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais;
- VII- o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens;
- VIII- o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero.

Art. 3º- Será garantida a oferta de todas as etapas da Educação Básica, contemplando seus diferentes componentes curriculares e viabilizando o acesso à Educação, na modalidade EJA para os adolescentes e jovens em privação de liberdade.

Art. 4º- As escolas que atuam no Sistema Socioeducativo de Minas Gerais são organizadas como:

- I - escolas estaduais de atendimento exclusivo às Unidades Socioeducativas;
- II- escolas que atendem às Unidades Socioeducativas na forma de extensão de turmas sob denominação de “segundo endereço”.

§ 1º- Entende-se por “segundo endereço” as turmas criadas por escolas em local diverso de sua sede para atendimento escolar de um público específico.

§ 2º- As escolas que atendem ao segundo endereço devem se pautar pela proporcionalidade, considerando o número de estudantes matriculados, ao deliberar sobre transferências de recursos, tecnologias e materiais de um modo geral.

§ 3º- Os gestores das unidades escolares e das Unidades Socioeducativas devem continuamente, estabelecer diálogo, por meio de diferentes iniciativas, visando o aprimoramento das políticas educacionais e a promoção da qualidade da oferta educacional aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação e de internação provisória.

**CAPÍTULO II DO REGIME DE COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO**

Art. 5º- Para a oferta, qualificação e consolidação do atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública devem atuar de forma integrada para:

- I- a implementação de políticas, programas, projetos e ações educacionais para a qualificação da oferta de escolarização, no âmbito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE, contemplando a modalidade de EJA no atendimento socioeducativo;
- II- a promoção da participação de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo em exames de larga escala, nacionais e estaduais;

IV- a implementação de políticas, programas, projetos e ações educacionais, por meio de parcerias com instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, com os serviços nacionais de aprendizagem e outras entidades sociais para a inserção de adolescentes e jovens do sistema socioeducativo e de seus egressos, como aprendizes e estagiários do Ensino Médio ou da Educação Superior, em órgãos da administração pública direta ou indireta e da iniciativa privada.

### **CAPÍTULO III DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E REGIMENTO ESCOLAR**

Art. 6º- As escolas de atendimento exclusivo às Unidades Socioeducativas e as que realizam esse atendimento em seu segundo endereço devem contemplar, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar próprios, as particularidades de sua oferta educacional, em consonância com o projeto institucional da Unidade Socioeducativa.

Art. 7º- As Unidades Socioeducativas devem considerar no Plano Individual de Atendimento (PIA) as diretrizes apresentadas no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e adotarem a modalidade de EJA no âmbito dos centros socioeducativos.

### **CAPÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Art. 8º- A organização curricular das escolas que atendem às Unidades Socioeducativas de internação deverá garantir o fortalecimento do projeto pedagógico, a construção de sentidos e significados para os saberes escolares e o fortalecimento do vínculo dos adolescentes e jovens com a instituição escolar.

Art. 9º - A organização curricular do Ensino Fundamental das escolas que funcionam nas Unidades Socioeducativas será organizada em turmas de correção de fluxo, conforme legislação vigente, sendo:

I- Correção de Fluxo Anos Iniciais: destina-se a adolescentes e jovens que não finalizaram os anos iniciais do Ensino Fundamental e que ainda não consolidaram os processos estruturais da alfabetização.

Art. 10- A organização curricular do Ensino Médio das escolas que atendem às Unidades Socioeducativas de internação será estruturada por área de conhecimento, visando à garantia do pleno desenvolvimento, o direito à escolarização e à preparação para o mundo do trabalho. Parágrafo único. A oferta educacional para o Ensino Fundamental e Médio será ofertada em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, com duração anual.

Art. 11- A oferta da Educação de jovens e adultos (EJA) aos adolescentes e aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação deverá contemplar, resguardadas as possibilidades:

I- oferta de Educação Integral;

II- oferta de Educação Profissional; e

III- inscrição nos exames de certificação e realização de provas de Ensino Fundamental e Médio.

Art. 12- O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser garantido aos estudantes com deficiência.

Parágrafo Único. Cabe à SEE e à SEJUSP o fomento à participação de adolescentes, jovens e suas famílias nos processos de gestão democrática da escola.

### **CAPÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM ADOLESCENTES E JOVENS EM ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**

Art. 13- Aos profissionais que atuam com adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, em especial aos que trabalham em unidades de internação, devem ser garantidas condições adequadas de trabalho, com especial atenção à saúde e à segurança, formação continuada e valorização profissional.

Art. 14- Nos cursos de formação para os profissionais que atuam no atendimento socioeducativo devem ser incluídos conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, bem como sobre o processo de escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

§ 1º- A Secretaria de Estado de Educação deverá incluir os professores que atuam nas

escolas das Unidades Socioeducativas nos programas de formação continuada, que habilitam e dão suporte para a execução do trabalho pedagógico.

§ 2º- A Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública deverá proporcionar capacitação aos professores e demais profissionais da escola quanto à política e à metodologia de EJA no atendimento socioeducativo.

#### **CAPÍTULO VII DA CONTINUIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOS EGRESSOS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO**

Art. 15- Aos adolescentes e aos jovens egressos do sistema socioeducativo deve ser garantida a matrícula na rede estadual de ensino, considerando as habilidades e competências desenvolvidas durante o período de internação.

§ 1º- Aos adolescentes e aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, no momento do desligamento, deve ser garantida a sua transferência considerando a etapa de ensino adequada, de forma a viabilizar a continuidade do processo educativo.

§ 2º- Cabe à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública garantir, resguardadas as possibilidades, a continuidade ou a reinserção dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação nos cursos de Educação Profissional e programas educacionais específicos.

#### **CAPÍTULO VIII DO ATENDIMENTO AOS ADOLESCENTES E AOS JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA**

Art. 16- Aos adolescentes e aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória será ofertado atendimento educacional, a partir de acompanhamento pedagógico, realizado por profissional unidocente e organizado por meio da metodologia de projetos.

§ 1º- Ao adolescente e ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória, no momento do desligamento, deve ser garantido relatório pedagógico que oriente a escola que os receberá, descrevendo as atividades realizadas e as habilidades e competências desenvolvidas durante o período de internação provisória.

§ 2º- Ao adolescente e ao jovem, que tenham perdido o vínculo com sua escola de origem, deve ser proporcionado, prioritariamente, o regresso a mesma ou a outra escola de sua comunidade, desde que não implique risco para si e sempre respeitando seu interesse.

§ 3º- Após o cumprimento de internação provisória, a escola de destino deverá acolher o estudante e realizar a recuperação do rendimento escolar, aproveitando os estudos do atendimento socioeducativo e considerando a carga horária vivenciada, as habilidades e as competências desenvolvidas, as avaliações e os relatórios produzidos.

§ 4º- A contratação de professores para o atendimento dos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória deverá ser solicitada e aprovada de forma tempestiva em sistema próprio e em consonância com o fluxo orientado pela SEE/MG.

Art. 17 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, aos 26 de maio de 2025.

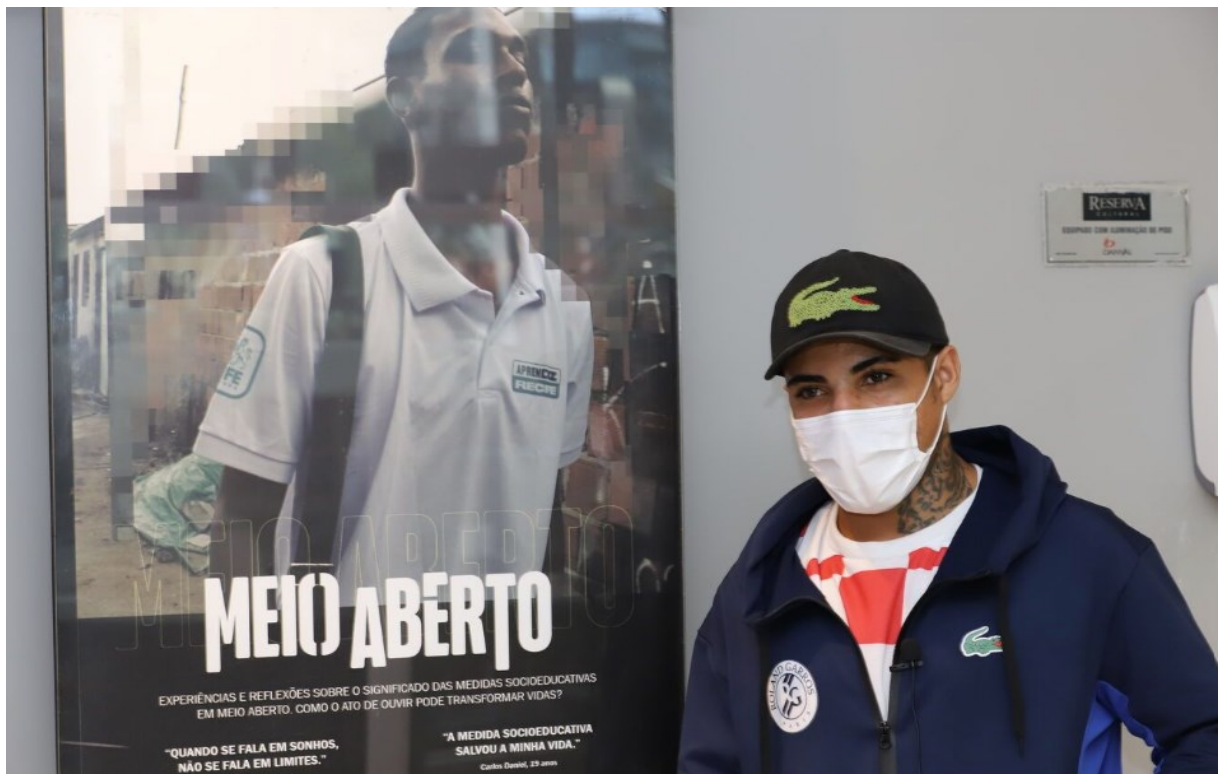
(a) Igor Alvarenga Oliveira Icassatti Rojas  
Secretária de Estado de Educação

(a) Rogério Greco  
Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública

## APÊNDICE A – Materiais audiovisuais

A ONG Visão Mundial, que há mais de 50 anos atua na proteção de crianças e jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade, lançou o documentário *Meio Aberto*. A obra apresenta histórias de adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas em meio aberto, além de depoimentos de especialistas que destacam a relevância dessas medidas para o fortalecimento da Socioeducação, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O documentário apresenta entrevistas com cinco personagens das cidades de Fortaleza, Recife e Belo Horizonte, além de análises de diversos especialistas. As gravações ocorreram em 2022, com roteiro de Letícia Justo e direção de Daniel Reis.

Figura 3 – Documentário Meio Aberto



Fonte: Visão Mundial (2022).

Com o objetivo de apresentar novas perspectivas de vida, o socioeducador Márcio Tibúrcio, que atua no Centro Socioeducativo de Sobral, exibiu para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas o curta-metragem *O Auto da Boa Esperança*, no qual atuou como diretor.

A produção foi viabilizada por meio da Chamada Pública da Secretaria da

Cultura, Juventude, Esporte e Lazer de Sobral (Secjel), com base na Lei Federal 14.017/2020 – Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, e realizada pelo coletivo artístico KlangoPréa.

O *Auto da Boa Esperança* narra a trajetória de um casal de retirantes que, diante das dificuldades impostas pela seca, busca uma vida melhor. Essa mensagem de esperança foi justamente o que Márcio quis transmitir aos jovens, incentivando-os a “crer em tempos melhores”.

Figura 4 – Curta Metragem O Auto da Boa Esperança



Fonte: Governo do Estado do Ceará (2020).

O documentário “Fora de Série” é parte de pesquisa feita pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro, grupo de estudos sediado na UFF, e traz desafios e motivações de jovens na EJA.

Figura 5 – Documentário “Fora de Série”



Fonte: Unesco (2018).