

Quem são os professores de adultos nas prisões portuguesas e como eles constroem o seu saber?

Who are the teachers of adults in Portuguese prisons and how they construct their knowledge?

¿Quiénes son los profesores de adultos en las prisiones portuguesas y cómo construyen su saber?

Armando Paulo Ferreira Loureiro*

 <https://orcid.org/0000-0003-3039-3872>

Nuno Manuel Oliveira Ribeiro**

 <https://orcid.org/0000-0001-9407-3726>

Resumo: A educação de adultos ocorre em diversos contextos. Os estabelecimentos prisionais são um deles. Assim sendo, neste artigo, pretende-se, essencialmente, traçar o perfil dos professores que desenvolvem as suas funções nas prisões de Portugal e, simultaneamente, procurar perceber como constroem e desenvolvem os saberes que lhes permitem desempenhar as suas funções num local com características tão particulares. Para tal, realizámos um levantamento a nível nacional sobre os professores que trabalham na educação nas prisões do continente e ilhas, a quem foi enviado um inquérito por questionário. Os resultados mostram, entre outros aspetos, que são sobretudo mulheres, que têm, na sua maior parte, mais de 40 anos, que predomina o grau académico de licenciado, que não têm qualquer formação específica para lecionar a adultos em contexto prisional e que o contexto de trabalho e a prática nele realizada assume relevo na construção dos saberes que lhes permitem atuar em tal contexto.

Palavras-chave: Educação nas prisões. Professores. Saberes.

Abstract: Adult education takes place in various contexts. Prisons are one of them. Therefore, in this article, the aim is essentially to outline the profile of teachers who work in prisons in Portugal and, at the same time, to understand how they build and develop the knowledge that enables them to carry out their duties in a place with such particular characteristics. To this end, a national survey of teachers working in education in prisons on the mainland and islands, to whom a questionnaire survey was sent, was carried out. The

* Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal. Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto/Portugal. Doutor em Ciências Humanas e Sociais – Educação. E-mail: <aloureiro@utad.pt>.

** Professor do Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego/Portugal. Doutor em Ciências da Educação. E-mail: <nuno.ribeiro@aelc-lamego.pt>.

results show, among other aspects, that they are mainly women, that most of them are over 40 years old, that there is a predominance of university graduates, that they have no specific training to teach adults in prisons and that the work context and the practice carried out in it is important in building the knowledge that allows them to work in such a context.

Keywords: Education in prisons. Teachers. Knowledge.

Resumen: La educación de adultos ocurre en diversos contextos. Las prisiones son uno de ellos. Así, en este artículo se pretende, esencialmente, esbozar el perfil de los profesores que desarrollan sus funciones en las prisiones de Portugal y, simultáneamente, intentar percibir cómo construyen y desarrollan los saberes que les permiten desempeñar sus funciones en un local con características tan particulares. Para ello, realizamos una encuesta a escala nacional entre los profesores que trabajan en la Educación en las Prisiones del continente y de las islas, a quienes les fue enviado una encuesta por cuestionario. Los resultados muestran, entre otros aspectos, que son sobre todo mujeres, que tienen, en la mayoría, más de 40 años, que predomina el grado académico de licenciado, que no tienen cualquier formación específica para enseñar a adultos en prisiones y que el contexto de trabajo y la práctica realizada en él asume relevancia en la construcción de saberes que les permiten actuar en tal contexto.

Palabras clave: Educación en las prisiones. Profesores. Saberes.

Introdução

O campo da educação de adultos é complexo, abrange várias instituições, atores, modelos e práticas, é um domínio científico de difícil delimitação (Barros, 2013; Canário, 1999). Existem diferentes tipos e práticas de educação de adultos. Canário (1999) refere-se à alfabetização, à formação profissional contínua, à animação sociocultural e aos processos articulados de educação de adultos e desenvolvimento local. Barros (2013) elenca as práticas remediativas, as profissionais e ainda as socioculturais e de desenvolvimento comunitário. Na nossa perspetiva, existem quatro tipos de educação de adultos: a educação compensatória de adultos, a formação profissional, a educação cultural de adultos e a educação social de adultos. Existem ainda práticas mistas, isto é, atividades educativas que englobam dois, ou mais, dos tipos apresentados (Loureiro, 2008).

Para além desta diversidade de tipos e práticas, são também diversos os seus atores e os contextos em que elas ocorrem. Desde há longa data vários autores se têm referido à multiplicidade de instituições que se dedicam à educação de adultos. Apoiando-nos em estudos como os de Merriam e Brockett (2007) foi possível identificar, nos EUA, entre outras, as seguintes instituições: escolas públicas, colégios comunitários, livrarias e museus, universidades, instituições religiosas, organizações voluntárias, organizações profissionais de educação de adultos, escolas por correspondência, prisões. Guimarães, Silva e Sancho (2000), por sua vez, identificaram: sindicatos, cooperativas, bandas de música, bombeiros, universidades da terceira idade, empresas, centros culturais, escuteiros, fundações, entre outras.

Um dos contextos onde a educação de adultos se materializa é o das prisões. Tal ocorre, por exemplo, através da atividade docente e formativa realizada pelos professores (Pinto, 2017). As prisões, apresentadas, muitas vezes, como espaços não educativos, também podem ser instituições educativas (Maeyer, 2013; Onofre; Julião, 2013). Assim sendo, o nosso estudo centra-se nos professores que desenvolvem as suas atividades nos Estabelecimentos Prisionais em Portugal. Trata-se de uma realidade pouco conhecida no nosso país, o que nos fez avançar com uma investigação que teve um duplo objetivo: realizar um mapeamento e caracterização destes professores e tentar compreender de que modo ocorre a construção dos seus saberes, tendo em vista o exercício das suas funções.

Um dos principais desafios enfrentados por estes professores tem a ver com a ausência de uma formação académica prévia e, em muitos casos, também profissional que os prepare para

trabalhar em tal contexto educativo, com um tipo muito particular de adultos. Quem são estes educadores e como procuram colmatar a ausência de tal formação? Como constroem saberes que lhes permite atuar em tal contexto? É sobre estas questões que se reflete neste texto.

Começamos por realizar uma breve discussão teórica; elucidamos, de seguida, os procedimentos metodológicos utilizados; e, por fim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos no estudo.

O professor dos estabelecimentos prisionais

A educação no sistema de reclusão, tal como refere Gillad (2007 *apud* Nahmad-Wiliam, 2011), remonta à época medieval. Na verdade, o modelo atual tem raízes medievais, mais concretamente na ação que a Igreja teve na criação da educação religiosa e na instrução para os presos. Foi, no entanto, já na idade moderna que a educação nas prisões se desenvolveu. Sendo de destacar neste processo os países nórdicos, nomeadamente a Noruega, onde a educação no sistema prisional tem tido um papel relevante desde o século XVII (Langelid, 2005). Em Portugal, a educação nas prisões começou na segunda metade do século XIX (Esteves, 2010) e atualmente a educação escolar é assegurada pelo Ministério da Educação e seus professores (Ribeiro, 2023). Este facto é transversal a muitos outros países, ou seja, a instrução em contexto prisional é assumida pelos sistemas nacionais de ensino (Langelid, 2005).

O direito à educação nas prisões é uma realidade em muitos países, mas não é uma realidade totalmente generalizada (Barros Filho; Leite; Monteiro, 2023). Para além disso, é possível encontrar vários exemplos de desfasamentos entre políticas e práticas, como, por exemplo, os que Bonatto e Brandalise (2023) nos dão a conhecer a propósito do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, ou Gama (2024) a propósito do Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Seja como for, pode-se defender que o principal objetivo da educação nas prisões é contribuir para que o processo de reinserção social aconteça (Cabral; Onofre; Laffin, 2020; Flynn; Higdon, 2022; Holligan, 2022; José; Leite, 2021; Onofre, 2015; Tiellete; Silva, 2023).

No entanto, os desafios colocados à educação de adultos ocorrida em contexto prisional são consideráveis. Desde logo, estamos num espaço e perante um tipo de adulto muito particular, num contexto com uma cultura própria, com educadores que, na sua esmagadora maioria, não têm formação específica inicial ou contínua, não possuem saberes e competências prévias para atuarem em tal contexto com tais educandos, para darem resposta à complexidade do processo educativo exigido e que fazem, por isso, muitas vezes, usos de conteúdos e modelos educativos desfasados da realidade em que estão (Amorim-Silva; Antunes-Rocha, 2017; Andriola, 2013; José; Leite, 2021; Laffin; Nakayama, 2013; Molina, 1991; Onofre, 2007; Paup, 1995; Scarfó, 2002; Wright, 2005). A este propósito, Onofre e Julião (2013, p. 60-61, 62) esclarecem:

A chegada do educador no espaço prisional assemelha-se ao que White (1989) denomina ritual de iniciação. Este ritual de passagem a um novo grupo socioprofissional nem sempre ocorre sem sobressaltos e, muitas vezes, há cortes bruscos que afetam o educador iniciante [...]. Trata-se de um momento em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como educador em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços educativos. [...]. Diante desse contexto, cabe assinalar a ausência da formação acadêmica específica para professores que desenvolvem atividades em escolas das prisões [...]. O cenário da prisão é singular [...] – esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a

Quem são e como constroem o seu saber os professores de adultos nas prisões portuguesas?

complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação [...] quer para professores iniciantes ou experientes.

O facto de, no geral, não haver essa formação não nega a existência de alguns casos de formação específica dirigida a professores dos estabelecimentos prisionais (EP). Por exemplo, Andriola (2013) dá-nos conta do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para Professores do Sistema Prisional do Ceará, no Brasil. A autora realizou uma avaliação positiva do andamento do curso, mas não deixa de chamar a atenção para dois problemas: absentismo às aulas e os muitos casos de chegada tardia às sessões, por parte dos formandos/professores. Amorim-Silva e Antunes-Rocha (2017) referem-se também à existência de ações de formação contínua levadas a cabo por algumas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Seja como for, reforçamos que a tendência geral é a ausência de formação específica destes professores. Este problema, da inexistência de um conhecimento de base teórica proveniente da formação inicial ou contínua, não é caso único deste setor do campo da educação de adultos, muito pelo contrário. Na verdade, ao longo dos anos, vários autores de diferentes países têm alertado para esta situação, que é transversal a tal campo da educação e aos seus profissionais (Freitas; Silva, 2016; Jarvis, 1991; Loureiro, 2020; Merriam; Brockett, 2007; Soares; Pedroso, 2016; Travers; Harris, 2014).

Ocorre que, no caso concreto dos professores de adultos em contexto prisional, essa ausência é, na nossa perspetiva, ainda mais problemática considerando o contexto e os adultos em questão. Os professores que trabalham nos EP, em grande parte, tal como outros educadores de adultos em geral (Andersson *et al.*, 2013; Paulos, 2020), nunca pensaram, nem desejaram desempenhar a sua atividade em tal espaço (Amorim-Silva; Antunes-Rocha, 2017; Carvalho; Ferreira, 2021; Laffin; Nakayama, 2013; Wright, 2005), tendo ido desempenhar tais funções por razões de ordem burocrática, como seja a necessidade completarem o seu horário (Pinto, 2017). Esta realidade não deixa de ser normal. Na verdade, uma vez que não há, na esmagadora maioria dos casos, durante a formação académica inicial dos professores qualquer vertente que incida no ensino de adultos em contexto prisional é expectável que esse não seja um campo de trabalho esperado.

Em Portugal, os professores que trabalham nos EP não dispõem de qualquer formação específica para o desempenho da docência, apenas têm indicações, quando iniciam as suas funções, por parte dos responsáveis dos estabelecimentos, sobre as normas e os cuidados a ter no ambiente escolar prisional (Pinto, 2017; Ribeiro, 2023). Paup (1995) relatou situação semelhante, por si vivida, ao dar conta do ‘salto no desconhecido’ que foi para si o facto de ter trabalhado pela primeira vez numa prisão, tendo tido, para o efeito, como única formação específica recebida algumas técnicas de defesa pessoal. Desta forma, os professores que iniciam a sua experiência nos EP no nosso país, e em muitos outros, não se sentem preparados perante um ambiente tão diferente do que estão habituados, tal como destaca Scarfó (2002). O choque cultural de muitos docentes ao entrarem numa prisão para trabalharem é uma realidade (Wright, 2005).

Os desafios são diversos, o processo educativo tem contornos que o afasta das regras usadas na educação tradicional. Desde logo, os reclusos são, em grande parte: uma população desfavorecida, pobre; com um historial de insucesso escolar (Monteiro *et al.*, 2023) e, por isso, com níveis de instrução muito baixos, o que não quer dizer sem saberes (Maeyer, 2013), que, aliás, devem ser tidos em conta nas práticas docentes partindo de métodos andragógicos (Conway, 2022); e em situação de risco e de marginalidade social.

Tudo isto implica constantes ajustes na planificação do processo educativo, na resolução de conflitos, no uso de diferentes estratégias para motivar os reclusos. Como refere Onofre (2007),

é necessária muita criatividade e força de vontade para alcançar os objetivos pré-determinados, sobretudo porque muitos reclusos veem a educação como instrumento que pode contribuir para a melhoria das suas condições de vida ao retornarem à sociedade (Onofre, 2007; Tiellet; Silva, 2023).

Para os reclusos tudo é importante, desde a forma como os professores se vestem, a forma como os abordam, a escolha das estratégias pedagógicas motivadoras, a disponibilidade que manifestam para os ouvir, as estratégias desenvolvidas para fomentarem a sua autoestima, ou para criarem uma relação empática. Onofre (2007) defende que é fundamental motivar e envolver os reclusos em todo o processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, tentando fomentar neles o sentido de responsabilidade para com a sua aprendizagem.

O professor em meio prisional, para além do compromisso instrumental que tem de ter com o processo educativo (por exemplo, ensinar a ler, escrever), também deve assumir o compromisso social de contribuir para a reabilitação dos reclusos. O professor, neste tipo de ensino, deve ser um profissional humanista. Para Rangel (2007), o maior desafio educativo no meio prisional é ajudar os reclusos a desenvolverem-se como pessoas, a tornarem-se autoconfiantes, a resolverem melhor os seus problemas, a serem criativos, a terem a capacidade de aprender, bem como a encontrar e a tratar melhor a informação.

Como refere Maeyer (2013), neste contexto, entendido por muitos como antieducativo, é possível proporcionar aos reclusos aprendizagens úteis, se a educação proporcionada for, sobretudo, uma educação para toda a vida e não se reduzir ao ensino e à reeducação instrumentais. O caso da remição da pena pela leitura, se entendido “[...] como mecanismo capaz de promover a reflexão crítica, direcionado ao resgate da dignidade e ao fortalecimento da autonomia” (Silveira, 2024, p. 3) dos reclusos, pode contribuir para uma melhor integração destes na sociedade. É possível, num contexto de privação de liberdade, existirem oportunidades únicas de aprendizagem e realização académica (Kallman, 2020). Desta forma, a educação de adultos nas prisões deve basear-se nos ideais da educação popular (José; Leite, 2021), da pedagogia crítica (O’Brien *et al.*, 2022), colocando “[...] o homem e a vida como centro do processo educativo [...], em que o aprender a ler, escrever e interpretar perpassa esse movimento de (re)construção da cidadania e de humanização das pessoas” (Onofre, 2015, p. 239).

Em síntese, perante esta realidade, a da especificidade e dos desafios deste contexto e dos seus educandos e, sobretudo, a da falta de formação inicial e também contínua destes professores, há, na nossa perspetiva, uma dimensão que pode assumir relevo em todo este processo e ajudar a perceber como, apesar de tal realidade, os professores desempenham a sua função: a potencialidade que o contexto de trabalho pode ter na aprendizagem e construção de saber que os professores podem realizar na e a partir da sua prática. De seguida, procuramos refletir sobre como tal processo pode ocorrer, aludindo, sempre que possível, ao caso concreto dos EP.

O local de trabalho como espaço de aprendizagem e construção de saber

Os locais de trabalho podem ser espaços de construção de saber e de aprendizagem para os profissionais que neles atuam. Vários autores têm-se dedicado a esta questão, uns centram-se em casos particulares de profissionais, como, por exemplo, os médicos (Hargreaves, 2000), os educadores de adultos (Fenwick, 2004; Guimarães, 2016), os professores de adultos em contexto prisional (Amorim-Silva; Antunes-Rocha, 2017; Onofre, 2011), outros destacam o caráter coletivo dos processos de aprendizagem e de construção de saber (Wenger, 2001), ou o relevo que a experiência pode assumir em tais processos (Kolb, 1984), entre outras matérias.

Nós destacamos quatro grandes fontes e formas de manifestação da aprendizagem e da

construção de saber em local de trabalho: a formação profissional contínua; a construção e reconstrução da aprendizagem e do saber; a transferência das aprendizagens e do saber, sua circulação e coletivização; e a dimensão temporal da aprendizagem e do saber. Tais mecanismos estão intimamente interligados.

Os contextos de trabalho podem proporcionar aprendizagens e saberes através da formação profissional contínua que facultam de forma intencional aos seus profissionais. É também possível que essa formação ocorra a partir de processos de procura individual. Há diversas modalidades de formação, podendo ir desde a participação em seminários até à frequência em cursos, não esquecendo aquela que assenta em práticas colaborativas intencionais de trocas de experiências e saberes nos locais de trabalho.

As formações são momentos relevantes de aprendizagem e de construção ou reconstrução do saber se permitirem o contacto com conhecimentos teóricos ou técnicos (Wenger, 2001) que se relacionem com os problemas que preocupam quem frequenta tais formações. Quando assim é o que é comum acontecer é a incorporação, por meio de exercícios reflexivos, desses conhecimentos teórico-técnicos na prática (Loureiro, 2020). Este exercício de incorporação é relevante, pois permite perceber que o saber e a aprendizagem profissional não são apenas resultado da prática, da experiência ou da reflexão sobre ela (Caria *et al.*, 2014). Não se nega o significado que estas têm na aprendizagem e na construção de saber, mas não é suficiente refletir sobre a experiência, é preciso combinar essa reflexão com elementos externos à própria experiência (Dewey, 1971), como sejam, por exemplo, os tais elementos teóricos. Para que a experiência seja educativa, ela precisa de passar por processos de transformação (Kolb, 1984).

Onofre e Menott (2016, p. 160), a propósito dos professores que trabalham nas prisões e da sua necessidade de formação, consideram que uma possibilidade de eles conseguirem responder melhor às exigências desse local de trabalho é através da constituição de grupos de trabalho colaborativo que promovam projetos “[...] de formação continuada, em que o professor encontre apoio para continuar sua formação através do trabalho conjunto com seus pares e supervisores – processo esse gerado de dentro para fora, elaborado com base nas necessidades do contexto prisional”.

O processo de construção e a reconstrução da aprendizagem e do saber acontece de forma diversa em contexto (Lave; Wenger, 1999). Desde logo, ocorre pela participação em situações de rotina ou de incerteza que a prática oferece (Schön, 1998). O que é comum verificar-se é que a participação na prática seja gradual, passando de periférica a central (Wenger, 2001). Na passagem de um estado a outro tem relevo a observação e audição do que os outros fazem e dizem (Paulos, 2020). No entanto, conforme explicitamos acima, a prática em si mesma pode não ser fonte de aprendizagem e de saber, exige-se a presença de processos reflexivos em diálogo com elementos externos à própria prática (Loureiro; Caria, 2013).

No caso da educação de adultos em geral (Loureiro, 2010, 2020) e em concreto da que ocorre nas prisões (Pinto, 2017), é comum os educadores depararem-se com algo para que não estão, à partida, preparados, vivendo, assim, uma situação de incerteza ao serem colocados perante tal problema: a ausência de materiais pedagógicos e recursos didáticos específicos. Perante tal situação, constatou-se que muitos desses educadores se veem *obrigados* a construir os seus próprios materiais de trabalho, o que fazem a partir de uma pesquisa e diálogo com a teoria. Estamos, nestes casos, perante processos de construção de saber que articulam prática e teoria.

O processo de construção e reconstrução é alimentado por fontes internas e externas aos locais de trabalho. Das internas, destacamos o reportório coletivo do local de trabalho (Wenger, 2001), a experiência-memória (Cornu, 2003). As fontes externas são várias, como sejam, por

exemplo, a introdução de instrumentos de trabalho ou de diferentes formas de fazer determinados procedimentos que, uma vez considerados relevantes, são recontextualizados e postos em prática contribuindo, assim, para a reconstrução da aprendizagem e do saber local (Hargreaves, 2000).

Na nossa perspetiva, existem três mecanismos articulados de construção e reconstrução das aprendizagens e dos saberes nos locais de trabalho: a experimentação, a reflexão e a negociação de sentido da prática (Loureiro; Caria, 2013). A experimentação, associada a processos reflexivos, pode ocorrer em situações de rotina, mas é mais visível nas chamadas zonas de indeterminadas da ação (Jobert, 2001). Estes mecanismos levam a adaptações e alterações da prática, procurando o seu melhoramento. Esta forma de atuar é dos principais mecanismos de aprendizagem e construção do saber nos locais de trabalho, tendo sido verificado, entre outros, em técnicos e educadores de adultos que atuam em diferentes contextos de educação não formal (Guimarães, 2016; Loureiro, 2010; Paulos, 2020) e também no contexto específico da educação nas prisões, onde “[...] os educadores parecem viver um processo de experimentação nas salas de aula da prisão, que os auxiliam a reelaborarem os saberes adquiridos na formação inicial” (Carvalho; Ferreira, 2021, p. 18).

As transformações implementadas levam a que ocorra um processo coletivo de negociação da prática, do seu significado e dos saberes a ela associados (Wenger, 2001). Trata-se de um processo de negociação e de renegociação da linguagem coletiva, isto é, do saber categorial coletivo. Tal faz com que se realmente o saber coletivo nos locais de trabalho (Loureiro, 2010).

Outra forma de se aprender e construir saber em local de trabalho é através da transferência das aprendizagens e do saber, da sua circulação e coletivização. As transferências podem ocorrer de fora para dentro do local de trabalho ou dentro do próprio local, ou seja: entre contextos e no contexto. O primeiro tipo de transferência concretiza-se de diversas formas, uma das mais destacadas na literatura é a que alude às que acontecem entre os conhecimentos adquiridos em espaços de formação académica ou de formação profissional e o mundo do trabalho (Caria *et al.*, 2014; Eraut, 2004). Outra possibilidade de transferência entre contextos, frequentemente referida, é a que remete para o relacionamento interprofissões (Collin; Paloniemi; Herranen, 2015).

No que se refere ao segundo tipo de transferências, aquelas que ocorrem no próprio contexto de trabalho, podemos diferenciar duas formas de concretização, que se misturam frequentemente: entre situações e entre pares (Loureiro, 2020). Quando acontecem entre situações, temos as que ocorrem entre situações semelhantes da prática, altura em que o profissional realiza transferências de saberes de baixa gama (Frenay, 1996), quase de forma automática, com base na experiência-memória (Cornu, 2003); e temos as que se realizam entre situações distintas, altura em que os saberes prévios dos atores não são suficientes para atuar de forma satisfatória e é necessária a procura de novos saberes para se resolver a situação. Nestes casos, estamos perante transferências de alta gama, que exigem um nível de reflexão e abstração elevados (Frenay, 1996).

As transferências de aprendizagens e de saberes entre pares é dos processos mais ricos e, simultaneamente, mais complexos, porque exigem a explicitação do saber implícito de uns atores junto dos outros, que por sua vez têm que o integrar no seu saber para o poderem usar (Sallis; Jones, 2002). Esta é uma das principais formas de se aprender, construir saber e de o tornar coletivo nos locais de trabalho, assumindo relevo neste processo de transformação o recurso a analogias feito pelos atores para conseguirem exteriorizar o seu saber tácito e, desta forma, fazer com que ele passe do plano tácito e particular para o plano explícito/coletivo. Na maior parte dos casos, as trocas de saberes realizam-se dos atores mais experientes para os menos experientes (Guimarães, 2016; Ha, 2008; Loureiro, 2010).

Onofre e Julião (2013, p. 63), a propósito da especificidade do exercício da função docente

em contexto prisional e da falta de formação académica e contínua que prepare os professores para desenvolverem a sua atividade, chamam a atenção para o relevo do papel dos professores mais experientes junto dos iniciantes na passagem de saberes necessários para aí se atuar: “[...] cabe aos professores experientes [...] promover situações que aproximem os iniciantes das regras da casa e os façam conhecer os limites e possibilidades para desenvolver as ações educativas na sala de aula”. Ao mesmo tipo de conclusão chegaram Vieira (2008), Paup (1995) e Wright (2005). Este refere que, no estudo que realizou, foi evidente que os professores mais experientes acompanham os colegas mais novos dando-lhes orientação específica sobre normas, regulamentos internos e formas de atuar em sala de aula.

Por fim, realçamos que aprender e construir o saber em local de trabalho estão relacionados com a dimensão temporal do fazer (Loureiro, 2020). É, muitas vezes, próximo da altura do fazer que se procura aprender o saber que possibilita realizar o procedimento (Sue, 2001). Por outro lado, há aprendizagens e saberes que perduram mais do que outros e esta é uma outra forma de identificação da dimensão temporal do aprender e saber em local de trabalho: “Quanto maior a duração temporal da realização de uma atividade, mais o saber associado a ela se incorpora, mais implícito se torna e acompanha o indivíduo durante mais tempo” (Loureiro, 2020, p. 167). Observa-se, ainda, que há aprendizagens e saberes, resultantes de experiências marcantes, que perduram no tempo e são mobilizadas para pensar o presente e planificar situações futuras (Loureiro; Caria, 2013).

Vieira (2008) refere que os educadores em contexto prisional por si investigados identificam os tempos posteriores às aulas como momentos relevantes de reflexão individual e coletiva que lhes permite melhorar a sua prática e como processos que, combinados com a sua formação inicial, possibilitam diminuir a desfasagem entre esta e a sua atividade como educadores. A resultados semelhantes chegou Pinto (2017) no estudo realizado num estabelecimento prisional de Portugal. Wright (2005) assinala o relevo que o espaço físico das prisões e o conceito de tempo no interior destes estabelecimentos têm no processo de construção dos saberes dos professores, porque o espaço e o tempo não são o da escola para os quais tais educadores foram formados.

Nota metodológica

Conforme explicitámos, o estudo realizado pretendeu caracterizar os professores que desenvolvem as suas funções nos EP em Portugal e, simultaneamente, procurou perceber como constroem os saberes que lhes permite desempenhar tais funções num local com uma especificidade tão marcada. Para tal realizámos uma pesquisa extensiva (Vilelas, 2017), que tratou de realizar um estudo a nível nacional sobre os professores que trabalham na educação nas prisões do continente e ilhas.

A recolha de dados junto dos professores deu-se pela aplicação de um questionário *on-line*, no ano letivo 2020/2021, maioritariamente constituído por questões fechadas. Para localizarmos os participantes no estudo, solicitámos autorização à Direção-Geral de Reinserção dos Serviços Prisionais para concretizar a investigação, que, após a ter autorizado, nos facultou o contacto da direção de cada estabelecimento prisional, que, por sua vez, nos forneceu o contacto eletrónico de cada responsável pela escola associada ao seu estabelecimento prisional. Estes, após uma apresentação do projeto a desenvolver e depois de terem contactado os professores que lecionavam nos EP, disponibilizaram-nos os *e-mails* dos que se mostraram disponíveis para participarem no estudo: 350, dos 500 professores que estavam ao serviço nos EP no ano letivo em que decorreu a recolha dos dados.

Após a aplicação do questionário, obtivemos 177 respostas num universo de 500

professores que se encontravam a trabalhar nos EP portugueses. Desta forma, obtivemos uma amostra de 35,4%. De acordo com Omoro *et al.* (2015), para um nível de confiança de 95%, uma margem de erro de 5% e uma população de 500 elementos, o tamanho ideal da amostra seria 217. No entanto, a realização do estudo com uma amostra inferior ao desejável não implica que os resultados obtidos não sejam válidos, apenas implica que a margem de erro associada aos mesmos seja superior ao valor padrão de 5%. Utilizando a fórmula disponibilizada pelos autores referidos, para uma população de 500 e mantendo um nível de confiança de 95%, a existência de uma amostra de dimensão de 177 implica uma margem de erro de 5,93% (inferior a 1% ao que seria desejável). Esta diferença na margem de erro não envia os dados.

O cuidado com as questões éticas foi considerado nesta pesquisa. O artigo foi elaborado a partir de uma tese de doutoramento registada com o número 101780923 na Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência (DGEEC), Portugal, cujo projeto de investigação, incluindo a sua metodologia, técnicas de investigação e considerações éticas, foi aprovado pelo Conselho Científico da Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal (instituição que enquadrou a pesquisa) em setembro de 2019 e está registado com o número 1202131390.

Assim, os participantes no estudo fizeram-no de forma totalmente voluntária, sem qualquer tipo de contrapartida financeira, tendo tido conhecimento prévio da sua natureza e objetivos. Foram informados sobre a liberdade de saírem ou recusarem-se a participar na mesma a qualquer momento. Foi-lhes garantida total privacidade, anonimato e confidencialidade, bem como o tratamento objetivo dos dados recolhidos, cujo uso foi meramente científico.

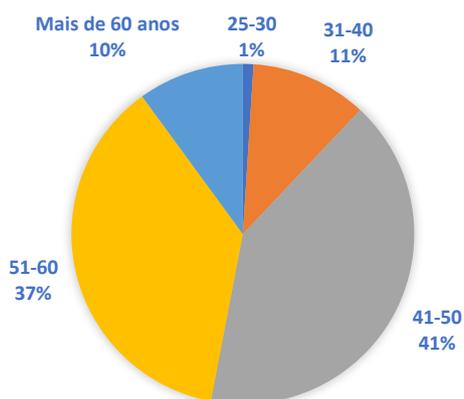
Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção apresentamos alguns dos principais resultados a que chegámos. Começamos por dar conta dos traços que caracterizam os participantes no estudo e concluímos com uma análise à sua formação específica para trabalharem nestes locais e às aprendizagens e saberes que foram construindo.

Caracterização dos professores e da sua experiência nos EP

A maior parte (63%) dos 177 professores que participaram no estudo era do sexo feminino. Este grupo de professores situa-se, predominantemente, na faixa etária compreendida entre os 41 e 50 anos (41%) e na faixa etária dos 51 aos 60 anos (37%). Seguem-se os da faixa etária entre os 31 e 40 anos (11%) e os que têm mais de 60 anos (10%). Os que estão entre 25 e 30 anos são uma minoria, 1% (Figura 1).

Figura 1 – Faixa etária dos professores

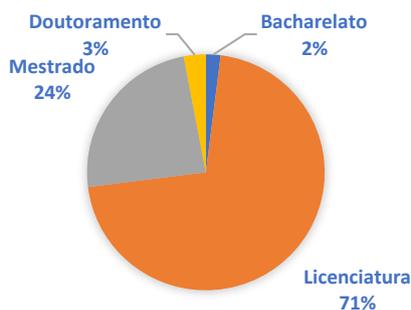


Fonte: Elaboração própria.

Os nossos dados estão em linha com os que existem em relação aos professores do ensino regular em Portugal, também nestes predomina o sexo feminino e a sua concentração nas mesmas faixas etárias (DGEEC, 2022).

Os participantes no estudo exercem as suas funções sobretudo na zona Norte do país (47%) e no Centro (21%). Seguiu-se a grande Lisboa (13%), o Alentejo (11%), as Ilhas (5%) e o Sul (3%). No que respeita à formação académica dos inquiridos (Figura 2), constatou-se que a grande maioria deles possui Licenciatura (71%), sendo seguidos dos que têm Mestrado (24%). Em menor proporção, estão os que possuem Doutoramento (3%) ou Bacharelato (2%). Uma vez mais, os nossos dados estão em linha com os referentes aos dos professores do ensino regular em Portugal (DGEEC, 2022).

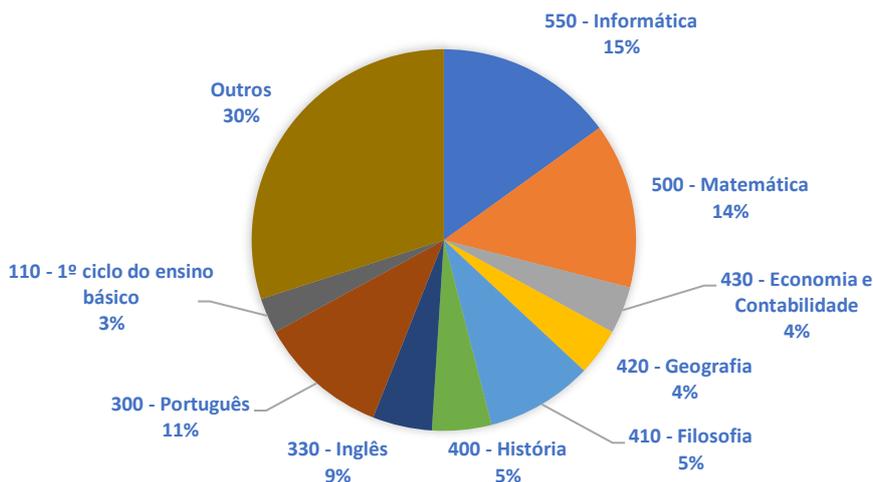
Figura 2 – Formação académica dos professores



Fonte: Elaboração própria.

No que concerne ao grupo de recrutamento a que pertencem os inquiridos, que remete para o curso que os habilita para docência, constatámos que os de informática, matemática, português e inglês são os que apresentam maior número a trabalhar nos EP, com 15%, 14%, 11% e 9%, respetivamente. A variável “Outros”, com o valor de 30%, refere-se aos professores das unidades de formação de curta duração (Figura 3).

Figura 3 – Grupo de recrutamento dos professores



Fonte: Elaboração própria.

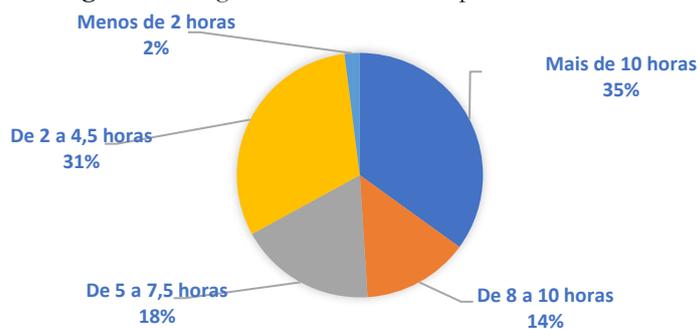
Quanto ao tipo de vínculo dos professores, verificou-se que 66% pertencem ao quadro de agrupamento/escola, 19% são contratados, e 15% pertencem ao quadro de zona. Já quanto ao tempo de serviço docente, verificámos que 23% dos professores exercem a função entre 21 e 25 anos, 22% há mais de 30 anos, 20% entre 26 e 30 anos, e 19% exercem a docência entre 16 e 20 anos. Com valores mais baixos, situam-se 9% dos professores cujo tempo de serviço está entre os 11 e 15 anos, e 7% que leciona há 10 anos ou menos.

No que concerne à experiência dos inquiridos enquanto professores nos EP, constatámos que a esmagadora maioria (81%) tem no máximo 10 anos de experiência. Mais de metade, 57%, está ao serviço há menos de 5 anos. Este facto remete para a elevada rotatividade dos professores que trabalham no estabelecimento prisional. Tal realidade não favorece, na nossa perspetiva, a solidificação de reportórios de saber nestes locais que possam ser transmitidos aos professores que chegam.

Uma forte maioria (79%) exerce funções nos EP nos 2.º/3.º Ciclos do Ensino Básico e/ou no Ensino Secundário, uma percentagem significativa, 18%, trabalha na Formação Modular Certificada e apenas 3% nas Competências Básicas.

Quanto à carga horária atribuída aos professores dos EP verificou-se que 35% deles tinham atribuídas mais de 10 horas letivas semanais, 31% tinham entre 2 e 4,5 horas, 18% entre 5 e 7,5 horas, 14% entre 8 a 10 horas e a 2% foi-lhes atribuído menos de 2 horas semanais (Figura 4).

Figura 4 – Carga horária semanal dos professores nos EP



Fonte: Elaboração própria.

Quem são e como constroem o seu saber os professores de adultos nas prisões portuguesas?

A colocação destes professores no ensino prisional obedece a vários critérios, que se conjugam diversas vezes, seja a vontade própria, seja a experiência de trabalho no ensino prisional. No entanto, não podemos deixar de destacar que 23% salientaram ter sido colocados por conveniência de serviço dos diretores das escolas associadas aos EP e que 16% afirmaram não ter conhecimento do motivo da colocação. A resultados semelhantes chegaram outros estudos noutros contextos geográficos (Carvalho; Ferreira, 2021; Laffin; Nakayama, 2013; Wright, 2005).

Quase metade dos professores, 49%, considerou os recursos existentes em sala de aula razoáveis, 36% consideram-nos maus ou muito maus e 15% considerou-os bons ou muito bons. A esmagadora maioria (91%) afirmou que o relacionamento com os formandos é bom ou muito bom, 8% considera-o razoável e apenas 1% referiu ser mau. No mesmo sentido, foram as apreciações sobre a relação com as equipas pedagógicas: 92% dos professores referiu serem boas ou muito boas e apenas 8% considerou serem razoáveis ou más. Relativamente à relação com outros profissionais do estabelecimento prisional, 78% considera-a boa ou muito boa, 20% razoável e apenas 2% má. A grande parte dos professores (73%) afirmou que o apoio dado pelos técnicos do estabelecimento prisional é bom ou muito bom, 23% razoável e 4% mau.

Formação, aprendizagens e saberes profissionais na educação nas prisões

Tal como em outros estudos (Pinto, 2017), também no nosso se conclui que a esmagadora maioria dos professores (95%) não teve qualquer formação específica para aí desempenhar as suas funções. Apenas 5% afirmou ter tido alguma formação através da participação em seminários/encontros sobre educação de adultos em geral e através de reuniões, normalmente tidas no início do ano letivo, com os diretores e técnicos dos EP e com os coordenadores do ensino prisional das suas escolas sobre regras de funcionamento dos EP e sobre a forma como se devem relacionar com os formandos. Situação semelhante à vivida por outros professores de outros países (Onofre; Julião, 2013; Paup, 1995; Scarfó, 2002; Wright, 2005).

Apesar desta realidade, a grande maioria, 75%, afirmou não procurar formação específica para a função que desempenha. Este facto não é exclusivo destes inquiridos, foi observado noutros estudos, por exemplo sobre educadores de adultos (Loureiro, 2020). Dos que afirmaram procurar formação específica (25%), vários explicitaram a dificuldade em encontrar esse tipo de formações:

Procurei realizar formação específica, mas não consegui encontrar.

Procurei formação para o exercício das funções, mas não encontrei qualquer tipo de formação, nem me foi proposta qualquer formação.

De entre as temáticas referidas por quem procurou realizar formações, destacam-se as que versam sobre a gestão de conflitos em ambientes de aprendizagem com públicos especiais. Foi também possível verificar que alguns dos inquiridos, face à ausência de formação específica, referiram procurar conhecimento especializado em estudos académicos e fazer autoformação:

Não existindo formação específica, elaborei um plano de autoformação, procuro em livros, etc.

A minha formação académica é para trabalhar com crianças do 1.º ciclo, não com adultos. Tive que procurar manuais e materiais para trabalhar com os meus alunos. Não existem manuais ou materiais específicos para o ensino de adultos nas prisões. Tenho adaptado fichas e outros materiais para poder motivá-los.

Esta é uma das formas pelas quais os locais de trabalho podem proporcionar a procura e a construção de saber para se conseguir exercer a função e, assim, proporcionarem aprendizagens profissionais (Loureiro, 2010).

Apenas 54% dos participantes referiu sentir necessidade de formação contínua para trabalhar nos EP. O sentimento de ausência dessa necessidade por parte de quase metade dos inquiridos poderá resultar de serem professores e considerarem que a sua formação inicial os prepara para o exercício da sua função num contexto tão particular. Pensamos que esta forma de pensar pode ser responsável pela reprodução de um modelo escolar, gizado para crianças e jovens, num espaço de aprendizagem de adultos em EP, o que é claramente desajustado – prática identificada noutros estudos (Amorim-Silva; Antunes-Rocha, 2017; José; Leite, 2021; Wright, 2005).

As situações de incerteza são tidas como fonte de aprendizagem e construção de saber, conforme vimos (Loureiro, 2010; Pinto 2017; Schön, 1998). Com base nesta constatação, procurámos saber juntos dos inquiridos que tipo de dificuldades sentem no exercício das suas funções e como costumam agir perante as mesmas. As respostas em relação às dificuldades foram: acesso a ferramentas digitais (33%); falta de material pedagógico específico (33%); falta de formação contínua (15%); fazer com que os formandos entendam a matéria (8%); falta de experiência para resolver problemas no contexto de sala de aula (7%); e outro tipo de dificuldades (4%).

No que concerne à forma como costumam agir quando sentem dificuldades, os inquiridos, que podiam apontar mais que uma forma de agir, deram as seguintes respostas: procura de ajuda junto dos pares (148 dos inquiridos); reflexão individual sobre as ações e dificuldades (121 inquiridos); procura de soluções através de bibliografia e/ou outros meios (60 inquiridos); solicitação de apoio junto dos serviços do estabelecimento prisional (cinco inquiridos).

Dessa forma, tal como noutros estudos (Loureiro, 2010; Onofre; Julião 2013; Wright, 2005), muitos dos participantes, com as suas respostas, realçam o potencial que os contextos de trabalho têm na construção do saber e das aprendizagens profissionais, o que no caso concreto face à inexistência de uma formação específica assume maior significado. Salientamos o relevo dado às trocas de saberes entre pares, nomeadamente dos mais para os menos experientes, estamos perante casos de heteroformação e de circulação do saber:

Discussão com os meus colegas sobre as dificuldades e problemas que surgem.

A transmissão que os meus colegas me fizeram sobre o que e como fazer ajuda muito.

Observação dos meus colegas mais experientes é muito importante, ajude-me a resolver alguns problemas.

Diálogo com o elemento mais adequado, dependendo da questão a resolver.

Posso procurar a ajuda de colegas, mas geralmente procuro de forma autónoma adquirir conhecimentos através de estudos de figuras de autoridade.

Parte deste último excerto leva-nos para outra das formas de construção do saber identificadas, a autoformação, que também pode ser comprovada através dos exemplos de excertos abaixo:

Faço leituras específicas.

Pesquise materiais na Internet.

Frequento ações de formação específicas que me ajudam.

Quem são e como constroem o seu saber os professores de adultos nas prisões portuguesas?

Nestes casos estamos perante processos mais individualizados de resolução de dificuldade, de aprendizagem e construção de saber, mas que se cruzam com a forma mais coletiva de atuar, pois muitos dos inquiridos fizeram referência a várias formas combinadas de agir e aprender.

Conclui-se que, face à ausência de uma formação específica prévia, os contextos de trabalho manifestam-se educativos para aqueles que assumem o papel de educador, ao proporcionarem-lhes aprendizagens e possibilidades de construção de saber profissional.

Nota final

Julgamos que o estudo realizado, ao ser feito sobre uma categoria de professores pouco estudada em Portugal, aqueles que trabalham num contexto de educação de adultos muito particular, o dos estabelecimentos prisionais (EP), terá contribuído para diminuir a lacuna detetada.

Constatámos que a maioria destes professores é do sexo feminino, situando-se, sobretudo, na faixa etária dos 41-50 anos e dos 51-60 anos. A habilitação literária mais comum é a licenciatura, sendo os grupos disciplinares de informática, matemática, português e inglês os que mais professores têm nos EP. Na sua maioria estão vinculados ao quadro de escola e são docentes há mais de 20 anos.

Verificámos que a grande parte dos inquiridos leciona nos EP há 10 ou menos anos, concentra-se sobretudo nas regiões do norte e centro e exercem as suas funções sobretudo no ensino básico e secundário. Têm atribuídas, maioritariamente, mais de 10 horas semanais e também entre 2 e 4 horas. A colocação destes professores nos EP segue vários critérios, tendo sido referidos, entre outros: a áreas de recrutamento com necessidade de formação nos EP, a experiência profissional, a conveniência de serviço.

A quase totalidade dos inquiridos afirmou que o relacionamento com os formandos é bom ou muito bom, bem como a com a equipa pedagógica e com os outros profissionais do estabelecimento prisional. Também consideram que o apoio dado pelos técnicos do estabelecimento prisional é bom ou muito bom.

A esmagadora maioria dos professores que participou no estudo não tem qualquer formação específica para trabalhar nos EP e apenas um quarto afirmou procurar efetuar formação para o exercício da função. Face a esta realidade assume particular relevo o contexto de trabalho como fonte de aprendizagem e construção de saber para estes professores. Os seus testemunhos permitiram, como vimos, identificar várias formas através das quais ele se manifesta educativo para estes profissionais, por exemplo: trocas de saberes entre atores, reflexão sobre a ação, procura de bibliografia e de ações de formação.

Consideramos, porém, não desvalorizando o papel que tais contextos desempenham na aprendizagem e construção de saber destes professores, que é fulcral a existência de uma formação específica destinada aos professores dos EP (Conway, 2022; Onofre; Menott, 2016), devendo esta ser dada na sua formação inicial e durante o exercício da função. Na verdade, o que se aprende e constrói no local de trabalho é muito importante, mas não chega, desde logo, porque, como vimos, uma parte muito significativa dos professores não fica durante muito tempo nestes locais, o que não permitirá que um saber coletivo se solidifique. Tal formação deve partir do que tem sido vivido por estes professores nos EP (Onofre; Menott, 2016) em articulação com o conhecimento teórico que existe sobre a educação de adultos e sobre este tipo de adultos em particular.

Referências

- AMORIM-SILVA, K.; ANTUNES-ROCHA, M. O trabalho docente em prisões: considerações acerca da formação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 203-217, jan./abr. 2017.
- ANDERSSON, P.; KÖPÉN, S.; LARSON, A.; MILANA, M. Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. **Studies in Continuing Education**, London, v. 35, n. 1, p. 102-118, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.712036>
- ANDRIOLA, W. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100011>
- BARROS, R. **Educação de adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.
- BARROS FILHO, A. D. de; LEITE, C.; MONTEIRO, A. M. R. Políticas de educação nas prisões: uma análise das 10 maiores populações prisionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280069, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280069>
- BONATTO, B. M.; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação do plano estadual de educação no sistema prisional do Paraná: discursos dos sujeitos de uma penitenciária feminina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21737, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21737.053>
- CABRAL, P.; ONOFRE, E.; LAFFIN, M. EJA e trabalho docente em espaços de privação de liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96663, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623696663>
- CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.
- CARIA, T.; LOUREIRO, A.; COSTA, I.; PEREIRA, F.; CÉSAR, F. O sistema de profissões no trabalho social: trabalho de equipa, formação e jurisdições profissionais. *In*: CARIA, T.; PEREIRA, F. (ed.). **O trabalho social profissional no terceiro sector**. Viseu: Psicossoma, 2014. p. 151-180.
- CARVALHO, O.; FERREIRA, M. A construção de saberes e fazeres de professores (as) no interior de uma escola na prisão – um estudo na Escola Estadual Bento XVI no município de Petrolina. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 2, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18616/rsp.v5i2.6301>
- COLLIN, K.; PALONIEMI, S.; HERRANEN, S. INPROF – promoting teamwork processes and interprofessional collaboration in emergency work (2010-2012). **Studies in Continuing Education**, London, v. 37, n. 2, p. 142-156, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2014.997199>
- CONWAY, P. Andragogy in prison: Higher Education in prison and the tenets of adult education. **Adult Education Quarterly**, [s. l.], v. 72, n. 4, p. 361-379, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/07417136221100481>
- CORNU, R. **Educação, saber e produção**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Perfil do docente 2020/2021**. Lisboa: DSEE, 2022.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace. **Studies in Continuing Education**, London, v. 26, n. 2, p. 247-273, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>

ESTEVES, A. **Entre o crime e a cadeia**: violência e marginalidade no Alto Minho (1732-1870). 2010. Tese (Doutoramento em História) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

FENWICK, T. Learning in portfolio work: anchored innovation and mobile identity. **Studies in Continuing Education**, London, v. 26, n. 2, p. 229-245, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/158037042000225236>

FLYNN, N.; HIGDON, R. Prison education: beyond review and evaluation. **The Prison Journal**, [s. l.], v. 102, n. 2, p. 196-216, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/00328855221079276>

FREITAS, K.; SILVA, L. Reflexão e análise da formação de educadores de jovens e adultos do campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 555-573, abr./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623647950>

FRENAY, M. Le transfert des apprentissages. In: BOURGEOIS, E. (ed.). **L'adulte en formation**. Paris: De Boeck, 1996, p. 37-56.

GAMA, T. Educação nas prisões: uma análise sociológica da realidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 13, p. 1-15, jan./dez. 2024.

GUIMARÃES, P. Ocupações da educação de adultos e desafios à profissionalização: tarefas e atividades desenvolvidas em contexto de trabalho. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 7, n. 2, p. 57-81, 2016.

GUIMARÃES, P.; SILVA, O.; SANCHO, A. Educação/formação de adultos nas associações: iniciativas popularmente promovidas ou socialmente organizadas? In: LIMA, L. (org.). **Educação de adultos**: Forum II. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 169-235.

HA, T. How IT workers learn in the workplace. **Studies in Continuing Education**, London, v. 30, n. 2, p. 129-143, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/01580370802097728>

HARGREAVES, D. La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignantes et les médecins. In: ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES. **Société du savoir et gestion des connaissances**. Paris: OCDE, 2000. p. 249-271.

HOLLIGAN, C. Education & training in a Scottish young offender prison: a document analysis of inspectorate reports. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 56, e056001, p. 1-19, mar. 2022. DOI : https://doi.org/10.14195/1647-8614_56_1

JARVIS, P. Towards a theoretical rationale. In: JARVIS, P.; CHADWICK, A. (ed.). **Training adult educators in Western Europe**. London: Routledge, 1991. p. 1-13.

JOBERT, G. (2001). A inteligência no trabalho. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (coord.). **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 223-239.

JOSÉ, G.; LEITE, Y. Formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 40, p. 298-311, abr. 2021.

KALLMAN M. “Living more through knowing more”: college education in prison classrooms. **Adult Education Quarterly**, [s. l.], v. 70, n. 4, p. 321-339, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741713619889589>

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LAFFIN, M.; NAKAYAMA, A. O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100010>

LANGELID, T. **Nordic prison education**: a lifelong learning perspective. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2005.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LOUREIRO, A. As organizações não governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 221-238, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200003>

LOUREIRO, A. A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 93-118, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13988>

LOUREIRO, A. Uma análise sobre a aprendizagem e construção do saber dos trabalhadores da educação e formação de adultos em Portugal. *In*: BARROS, R.; LIMA, P.; AZEVEDO, M. (org.). **Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil**: um balanço comparado de políticas e práticas. Natal: Editora IFRN, 2020. p. 155-174.

LOUREIRO, A.; CARIA, T. To learn and to construct knowledge in the context of work with adult education: a Portuguese case study. **International Journal of Lifelong Education**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 149-164, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.733971>

MAEYER, M. A Educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100004>

MERRIAM, S.; BROCKETT, R. **The profession and practice of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MOLINA, J. **La cárcel y sus consecuencias**: la intervención sobre la conducta desadaptada. Madrid: Editorial Popular, 1991.

MONTEIRO, A.; MACHADO, A.; LEITE, C.; BARROS, R. Female’s self-concept as online learners in the context of lifelong learning in prisons. **International Journal of Lifelong Education**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 125-141, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2153183>

NAHMAD-WILLIAMS, L. **‘The cinderella service’**: teaching in prisons and young offender institutions in England and Wales. 2011. Thesis (PhD in Philosophy) – University of Leicester, Leicester, 2011.

O’BRIEN, K.; KING, H.; PHILLIPS, J.; DALTON, P. Education as the practice of freedom? – prison education and the pandemic. **Educational Review**, Birmingham, v. 74, n. 3, p. 685-703, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1996335>

OMORO, P. A.; SHITANDI, A.; AMING’A, N. N.; BASWETI, E. Assessing the extension staff farm visits frequency effect on greenhouse technology performance in small scale farms in Gusii Highlands, Kenya. **Open Access Library Journal**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 1-10, fev. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1101135>

ONOFRE, E. (org.). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFScar, 2007.

ONOFRE, E. O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. **Comunicações**, Piracicaba, v. 18, n. 2, p. 37-46, jul./dez. 2011.

ONOFRE, E. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>

ONOFRE, E.; JULIÃO, E. A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100005>

ONOFRE, E.; MENOTT, C. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 149-162, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v8i15.146>

PAULOS, C. **Educadores de adultos no processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais**: percursos profissionais, formação e identidades. 2020. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020.

PAUP, E. **Teacher’s roles in the classroom**: adopting and adapting to the paradox of education within a prison institution. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – School for International Training, Brattleboro, 1995.

PINTO, J. **A educação e formação de adultos na construção de um saber profissional docente em contexto prisional**. 2017. Tese (Doutoramento Ciências da Educação) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2017.

RANGEL, H. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 81-93, abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100007>

RIBEIRO, N. **O formador de educação e formação de adultos nas prisões portuguesas**: um estudo sobre o processo de aprendizagem e a construção do saber profissional. 2023. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2023.

SALLIS E.; JONES, G. **Knowledge management in education**. London: Kogan Page, 2002.

SCARFÓ, F. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. **Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos**, San José, v. 36, p. 291-324, jul./dez. 2002.

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.

SILVEIRA, F. Remição de pena pela leitura em ambiente extramuros: apontamentos e relato de experiência a partir do Projeto de Extensão Asas à Leitura. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22771, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22771.073>

SOARES, L.; PEDROSO, A. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.4, p. 251-268, out./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161277>

SUE, R. Dinâmica dos tempos sociais e processo educativo. *In*: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (coord.). **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 103-120.

TIELLE, M.; SILVA, A. Educação e o sistema prisional: percepção das mulheres privadas de liberdade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 36, n. 1, e23006, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.23858>

TRAVERS, N.; HARRIS, J. Trends and issues in the professional development of the RPL practitioners. *In*: HARRIS, J.; WIHAK, C.; KLEEF, J. (ed.). **Handbook of the recognition of prior learning: research into practice**. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, 2014. p. 233-258.

VIEIRA, E. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VILILAS, J. **Investigação, o processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Barcelona: Paidós, 2001.

WRIGHT, R. Going to teach in prisons: culture shock. **Journal of Correctional Education**, Laurel, v. 56, n. 1, p. 19-38, mar. 2005.

Recebido em 11/04/2024

Versão corrigida recebida em 07/08/2024

Aceito em 08/08/2024

Publicado online 18/08/2024