



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FRANCINE GOMES DA SILVA DA COSTA

**ABORDAGENS DAS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E
RESTRICÇÃO DE LIBERDADE**

Florianópolis

2016

FRANCINE GOMES DA SILVA DA COSTA

**ABORDAGENS DAS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E
RESTRICÇÃO DE LIBERDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do Grau de licenciada em Pedagogia.
Orientador: Prof^o. Dr. Jéferson Silveira Dantas e
Coorientadora: Prof^a. Ma. Paula Cabral.

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gomes da Silva da Costa, Francine

Abordagens das pesquisas sobre as práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos em espaços de privação e restrição de liberdade / Francine Gomes da Silva da Costa ; orientadora, Jéferson Silveira Dantas ; coorientadora, Paula Cabral. - Florianópolis, SC, 2016.

64 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Graduação em Pedagogia.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. EJA . 3. Práticas Pedagógicas. 4. Espaços de Privação. 5. Restrição de Liberdade. I. Silveira Dantas , Jéferson . II. Cabral, Paula. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. IV. Título.

Francine Gomes da Silva da Costa

**ABORDAGENS DAS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E
RESTRICÇÃO DE LIBERDADE**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de
Licenciado (a) em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 10 de Agosto de 2016

Prof^o. Dr. Jéferson Silveira Dantas
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof^o. Dr. Jéferson Silveira Dantas
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Ma. Paula Cabral
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr.^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Ma. Samira de Moraes Vígano
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Me. Anderson Carlos Santos de Abreu (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos meus pais que são minha motivação para nunca ter desistido. Às minhas irmãs sempre pelo incentivo e ao meu companheiro por todo o incentivo e por estar ao meu lado durante todo o curso.

AGRADECIMENTOS

É difícil agradecer todas as pessoas que de algum modo, nos momentos de mansidão ou nos mais apreensivos, fizeram ou fazem parte da minha vida, por isso, primeiramente, agradeço a todos de coração.

Porém, jamais poderia deixar de citar aqui alguns nomes que estiveram sempre presentes nesta caminhada, até mesmo antes de iniciar meus estudos nessa universidade.

Primeiramente, dedico este trabalho à minha mãe Vera Lúcia Vieira da Silva por ser essa mulher forte e guerreira que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e de cansaço e que tanto contribuiu na minha formação pessoal. Ao meu pai Gilberto Gomes da Silva, que apesar de todas as dificuldades que enfrenta neste momento, fortalecendo-me e que para mim foi muito importante, principalmente sabendo que ele enche seu coração de orgulho.

Às minhas irmãs Luana Gomes da Silva e Sara Bueno da Silva que desempenharam tão bem seus papéis de irmãs, me incentivando na caminhada, com palavras de conforto, carinho, descontração e sempre com muito companheirismo.

Ao meu marido Jonatan Oliveira da Costa pelo incentivo para não desistir por ter sido tão compreensivo nesse momento tão importante em minha vida.

À Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade de me permitir fazer o Curso de Graduação em Pedagogia e por me proporcionar um ambiente criativo e amigável onde pude adquirir muitos conhecimentos.

Agradeço também ao meu orientador, professor Jéferson Dantas, pela compreensão e paciência durante esses longos meses na espera da finalização deste trabalho. Sem sua ajuda seria mais difícil chegar até aqui.

Agradeço a minha coorientadora, professora Paula Cabral, pelo suporte, pelas suas correções, pelos elogios, pelos “puxões de orelha” e pela sua dedicação para comigo na construção deste trabalho.

Agradeço à grande amiga Kachiri Carminati dos Santos que desde a primeira fase esteve comigo em todos os momentos que passei neste ambiente e também construindo sua caminhada nesta Universidade.

Agradeço a grande companheira de estágio, Joyce Santos da Silva, que mesmo não me conhecendo aceitou estar nesta fase em que aprendemos a ser professoras.

Agradeço as amigas Daniela Regina de Macedo, Fernanda Andrade dos Santos, Fernanda Hartmann Ramos, Karla Souza, Kenya Campagnolo Oliveira e Raquel Meira Heyse

pelos melhores momentos de amizade e aprendizado vividos na Universidade. Momentos esses que jamais serão esquecidos por mim!

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo fazer uma análise sobre as abordagens das pesquisas que tratam das práticas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos contextos de privação e restrição de liberdade. A pesquisa, com uma abordagem qualitativa, teve como procedimentos metodológicos levantamentos bibliográficos e documentais. Com relação às apropriações teóricas de base, convém destacar que as leituras de Haddad e Di Pierro (2000), Benite e Friedrich *et al* (2010) e Sartori (2010) foram essenciais para reflexões sobre a trajetória histórica da EJA. Para refletir sobre a EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade utilizei textos de Onofre (2005, 2015), Ireland (2011) e Penna (2011). No intuito de conceituar a noção de práticas pedagógicas e suas articulações com a EJA busquei apoio em Sacristán (1991), Laffin (2006, 2011) e Medrano (2009). Diante desse processo investigativo constata-se que existem muitas pesquisas que contemplam os espaços de privação e restrição de liberdade, porém ainda existem poucas pesquisas que tratam de fato, de forma mais profunda a análise das práticas pedagógicas de EJA em espaços de privação e restrição de liberdade.

Palavras-chave: EJA; Práticas Pedagógicas; Espaços de Privação e Restrição de Liberdade.

ABSTRACT

This paper aims to make an analysis of the approaches of research that address the pedagogic practices of Youth and Adult Education (EJA) in contexts of deprivation and restriction of freedom. The research, with a qualitative approach was to methodological bibliographic and documentary surveys procedures. Regarding theoretical appropriations basis, it should be noted that readings Haddad and Di Pierro (2000), Benite and Friedrich et al (2010) and Sartori (2010) were essential to reflections on the historical trajectory of the EJA. To reflect on the EJA in deprived areas and restriction of freedom I used Onofre texts (2005, 2015), Ireland (2011) and Penna (2011). In order to conceptualize the notion of teaching practices and their links with the EJA sought support in Sacristan (1991), Laffin (2006, 2011) and Medrano (2009). Given this investigative process it appears that there are many studies that address the areas of deprivation and restriction of freedom, but there are still few studies that deal in fact more deeply analysis of the practices of adult education in deprived areas and restriction freedom.

Keywords: adult education; Pedagogical practices; Spaces of Freedom Deprivation and restriction.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento das pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais.....	34
Tabela 2 - Mapeamento das pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por regiões.....	36
Tabela 3 - Mapeamento de trabalho encontrado a partir de descritores.....	43
Tabela 4 - Mapeamento por área de conhecimento e tipo de trabalho.....	44
Tabela 5 - Mapeamento dos trabalhos por região, instituição e tipo de trabalho.....	45
Tabela 6 - Mapeamento dos trabalhos por autor, título, orientador (a), instituição, titulação, área de conhecimento e ano.....	46
Tabela 7 - Percentual de presos por regiões.....	47
Quadro 1 - Reconhecimento dos trabalhos: autor, título, orientador (a), instituição, titulação, ano e área de conhecimento.....	49
Quadro 2 - Resumos dos Trabalhos para análise com autor e ano.....	50
Quadro 3 - Eixo de pesquisa, autor / ano e fundamentação teórica dos trabalhos selecionados.....	51
Quadro 4 - Resultados das pesquisas.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEPEN - Dados do Departamento Penitenciário Nacional

DMF - Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas

FUNAP - Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel

FUNASE - Fundação de Atendimento Socioeducativo

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBCT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INFOPEN - Informações Penitenciárias

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP - Lei de Execução Penal

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU - Organização das Nações Unidas

PEESP - Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
2 BREVE TRAJETÓRIA DA EJA.....	19
2.1 Legislação e orientações para EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade.....	24
2.2 Práticas Pedagógicas na EJA	29
2.3 Especificidades Pedagógicas da EJA no sistema prisional.....	34
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE.....	40
3.1 Apresentação das pesquisas.....	42
3.2 Análise das pesquisas.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62

INTRODUÇÃO

Durante a permanência na Universidade percebi que o curso de Pedagogia possui em seu currículo muitas disciplinas voltadas para discussões que envolvem Educação e Infância, no contexto de escolarização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, principalmente, da Educação Infantil. Embora o curso habilite o profissional formado para atuar em várias áreas da educação escolar, segundo o próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹ de Pedagogia, desde Educação Infantil na Pré-Escola, Educação Especial, Supervisão Escolar, Coordenação Pedagógica e até Orientação Educacional.

Diante da abrangência da formação do pedagogo e das possibilidades de atuação profissional, assim como de interesses construídos no decorrer do curso, considero importante buscar, nesse momento, aprofundar estudos numa área pouco abordada na graduação, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutida em apenas uma disciplina. Sendo assim, o objetivo desta investigação é de analisar a partir das pesquisas na área da educação, as práticas pedagógicas nos espaços de privação e restrição de liberdade.

Meu interesse por essa modalidade da Educação Básica surgiu, fundamentalmente, pela sua relevância social, tendo em vista o papel da escolarização em nossa sociedade e a possibilidade que ela pode representar de inserção em práticas sociais daqueles sujeitos que buscam a escola em outros tempos de suas vidas.

Tendo em vista a falta de políticas públicas mais efetivas e, até certo descaso para com a EJA, me causou inquietação em compreender as práticas pedagógicas dos professores da EJA, mas principalmente daqueles que trabalham com um público, que de algum modo é ainda mais “marginalizado” do que aqueles que não tiveram acesso à escola: os sujeitos privados de liberdade.

Claro que além de estar motivada muito mais na procura por uma resposta enquanto estudante, minha curiosidade também surgiu a partir de experiências familiares, como parentes distantes que já estiveram em situação de privação de liberdade e, que muitos tiveram suas vidas retiradas.

Então, é a partir dessas curiosidades que esse estudo objetiva mostrar uma realidade presente e ao mesmo tempo esquecida:

¹ O Projeto ora apresentado é, portanto, a síntese de um processo coletivo de elaboração de uma proposta de formação de professores explicitada no compromisso do Curso de Pedagogia com a escola pública de qualidade e democrática. Tem a docência como princípio e considera o professor como sujeito histórico que deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem.

Qualquer pessoa que passe em frente a um presídio fica curiosa em saber como é vida “do lado de lá” das muralhas. Quem são as pessoas que vivem ali? Como é a rotina diária? O que os muros e as grades escondem? São perguntas que “vemos” nos olhares daqueles que passam de carro ou que simplesmente circulam pelas imediações. (LEME, 2002, p. 111).

No contexto formativo não só do curso de Pedagogia, mas também em todas as licenciaturas, seria muito importante que ao acadêmico fosse apresentado a mais um campo de atuação profissional na EJA: as unidades escolares em instituições que aplicam a privação de liberdade ou nos centros de cumprimento de medidas socioeducativas. Inclusive isso se relaciona com um dos propósitos de formação constante no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC que visa:

[...] um projeto de formação baseado na compreensão do professor como intelectual crítico que deve apropriar-se das bases epistemológicas do conhecimento em seus diferentes campos disciplinares, dos processos históricos de sua construção e de sua socialização em condições sociais marcada por antagonismos de classe e de interesses divergentes. (UFSC, 2008, p.24).

Tendo em vista ainda que a pesquisa seja um dos eixos importantes do curso de Pedagogia, diante de seu potencial formativo aos professores, esta investigação objetiva trazer visibilidade às discussões realizadas sobre as práticas pedagógicas com sujeitos da EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade no contexto das pesquisas acadêmicas.

Diante disso, meu intuito é o de fazer uma pesquisa que traga as metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nos espaços de privação e restrição de liberdade, levando em conta fatores como: formação inicial e continuada, assim como as condições gerais de trabalho.

Por conseguinte, farei um levantamento de dissertações e teses através do banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.) e no banco de teses e dissertações da BDTD/IBCT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), logo a leitura dos resumos das dissertações e das teses encontradas nas bases e por último a apresentação dos dados encontrados através de quadros que mostram de uma forma mais objetiva a coleta dos dados.

Assim sendo, a pesquisa pode se definir como um procedimento racional e sistemático, que segundo Gil (2002), tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema, ou então, quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Sendo assim esta pesquisa tem como base uma abordagem qualitativa e para trazer as respostas a partir de análises teve como procedimentos metodológicos os levantamentos bibliográficos e documentais.

A problemática de pesquisa desse estudo se articula também com a necessidade de pensarmos a EJA enquanto modalidade de educação voltada para adultos, jovens e idosos, em especial aos que se encontram os espaços de privação e restrição de liberdade. Algumas questões ajudam a pensar sobre essa problemática, dentre elas: Como se estrutura a EJA no espaço de privação de liberdade? Quais diretrizes e orientações respaldam (regulam) essa área? Quais as políticas educacionais existentes para o sistema carcerário e quais orientações pedagógicas explicitam? Quais orientações para as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos sujeitos privados de liberdade?

Com essas indagações, busco me aproximar de documentos e pesquisas na área que me possibilitem identificar e produzir, com minha inserção nesse campo, reflexões a respeito do trabalho do professor, tendo como foco as especificidades das práticas pedagógicas de EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade.

Para isso me detive em buscar trabalhos que mostrassem relação com o meu objeto de estudo que são as práticas pedagógicas nos espaços de privação e restrição de liberdade. Apesar dos títulos não possuírem relação com o objeto busquei analisar os capítulos destas pesquisas.

Nesse sentido, faz-se importante apresentar aqui as pesquisas nas quais me detive para análise em busca de respostas para minha problemática: *O Trabalho de Professores Em Um Espaço de Privação de Liberdade: Necessidades de Formação Continuada*. Dissertação de Andrea Rettig Nakayama. UFSC, 2011, *Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no estado de Pernambuco*. Dissertação de Francisco Carlos de Figueiredo Mendes. UFPE, 2011; *Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia Minas Gerais*. Dissertação de Carolina Bessa Ferreira de Oliveira. UFU, 2012; *O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo*. Dissertação de Camila Cardoso Menotti UFSCAR, 2013; *Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista*. Tese de Odair França de Carvalho. UFU, 2014; *A funase e a formação cidadã*. Dissertação de Isaura de Albuquerque César. UFPE, 2014; *Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adulto: conversas-em-ação*. Dissertação de Jaqueline Dinorá Paiva de Campos. UFRGS, 2014.

Para melhor entender a pesquisa ela está estruturada em 2 capítulos e 5 subcapítulos. O capítulo 2 vai nos trazer uma breve trajetória da EJA, o subcapítulo 2.1 trata da legislação e orientações para EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade, o subcapítulo 2.2 vai tratar das práticas pedagógicas na EJA, o subcapítulo 2.3 traz as especificidades pedagógicas da EJA no sistema prisional, o capítulo 3 trata do estado do conhecimento: práticas pedagógicas da EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade, o subcapítulo 3.1 faz a apresentação das pesquisas e o subcapítulo 3.2 irá fazer a análise das pesquisas.

2 BREVE TRAJETÓRIA DA EJA

As origens da Educação de Jovens e Adultos no Brasil se vinculam às falhas no processo de escolarização como os fatores sociais e econômicos que conseqüentemente garantia educação apenas para uma pequena parcela da população. E esta corresponde a um conjunto múltiplo de atividades formais e informais relacionados à obtenção de conhecimentos básicos, profissionais, técnicos e aptidões socioculturais. Tais processos se desenvolvem em distintos âmbitos da vida social, não se restringindo apenas dentro dos muros escolares. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 11).

Partindo dessa premissa, o método educativo para adolescentes e adultos não é algo recente; já no período colonial os religiosos lecionavam o evangelho, bem como condutas de comportamento e o modo de funcionamento da economia colonial. Essas atividades foram inicialmente realizadas junto aos povos indígenas e depois para os escravizados originários da África, e, posteriormente, em escolas de humanidade para colonizadores.

Em 1824 emergiu a primeira Constituição Brasileira a qual sustentou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109). Esse acontecimento não proporcionou muitos avanços nessa esfera no período imperial, mas esse estímulo iluminista possibilitou sua consolidação na comunidade jurídica, o que veio a influenciar nas constituições brasileiras futuras.

O progresso de uma escola para todos ocorreu de maneira lenta, sendo que na época do Império uma pequena parcela da população da elite tinha acesso à cidadania e à educação primária. Em contrapartida, negros escravizados, indígenas e grande parte das mulheres eram excluídos desses direitos. Dessa maneira, chegando ao fim do Império 82% dos indivíduos com mais de 5 anos de idade era considerada iletrada. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

A Educação de Adultos foi reconhecida e tratada por seus aspectos particulares. Isso se deu em meados da década antecedente, quando a Constituição de 1934 previu o Plano Nacional da Educação, estabelecendo que a União necessitasse agregar em suas diretrizes o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. E esse ensino deveria ser extensivo para os adultos. (FRIEDRICH et al., 2010).

Em vista disso, é coerente enfatizar que:

[...] essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

É possível analisar este fato como fruto do pensamento capitalista, que entende como necessária educação para que o Brasil consiga se desenvolver industrialmente.

Somente em meados de 1940, essa temática passou a fazer parte do pensamento pedagógico e de políticas educacionais específicas. O movimento de educadores passou a exigir que o Estado se responsabilizasse pela oferta de uma escolarização para todos. Os elevados índices de analfabetismo foi o que estabeleceu tamanha preocupação à população e autoridades brasileiras. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Em 1938 foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e em virtude de seus estudos se concebeu em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. A finalidade do fundo era criar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Somente em meados de 1940, essa temática passou a fazer parte do pensamento pedagógico e de políticas educacionais específicas. O movimento de educadores passou a exigir que o Estado se responsabilizasse pela oferta de uma escolarização para todos. Os elevados índices de analfabetismo foi o que estabeleceu tamanha preocupação à população e autoridades brasileiras. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Além disso, na década de 1940 surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) o qual reflete o objetivo da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes, que entende a educação profissional, muitas vezes vinculada à EJA, como indispensável para o desenvolvimento industrial do país. (FRIEDRICH et al., 2010).

Nesse período algumas iniciativas para a promoção de EJA podem ser destacadas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947) e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949), ambos auxiliaram a pensar uma estruturação da EJA e sua metodologia. (FRIEDRICH et al., 2010) Houve então um fortalecimento com a criação de uma política nacional, com verbas vinculadas e uma atuação integral em todo território brasileiro, como apontam Haddad e Di Pierro (2000):

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

Ou seja, apesar do índice de analfabetismo brasileiro ter tido uma mudança significativa para a época, ainda assim, os níveis de escolarização continuavam baixos.

Em 1958 o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro promoveu um novo pensar sobre a atuação docente com adultos e o adulto iletrado, o qual ainda era visto por grande parte da população como sujeito imaturo e ignorante que deveria obter os mesmos conteúdos formais da escola primária. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Nesse mesmo ano aconteceu o Seminário Regional preparatório para o Congresso concretizado em Recife, com a presença do educador popular, Paulo Freire. Nesse Seminário discutiu-se o envolvimento desse povo na decisão em todos os aspectos da vida pública, a organização de cursos equivalentes ao contexto existencial dos estudantes, bem como inovações pedagógicas que enfatizassem uma educação com o homem, e não para o homem. Também discutiram o desenvolvimento de um novo pensar no educador, este passando a se enxergar como essencial no processo de revitalização do país, e debateram a reiteração das metodologias educativas substituindo o discurso pela discussão, e adicionando recursos modernos técnicos de educação. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Sob esse viés, na medida em que foi reconhecido o direito de todo indivíduo a ter acesso aos conhecimentos universais, houve uma articulação na educação da atividade conscientizadora e organizativa de grupos sociais e com isso a EJA passou a se caracterizar como um forte mecanismo de ação política e resgate do saber popular. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Com o advento da ditadura civil-empresarial-militar (1964-1985) o cenário em que se encontrara a educação sofreu consequências negativas. Os movimentos a favor da educação e culturas populares foram proibidos, assim como seus líderes foram perseguidos por suas vinculações ideológicas de esquerda. Também professores e alunos foram cassados e privados de suas funções. “O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a ‘normalização’ das relações sociais”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Entretanto, mesmo dentro desse contexto de repressão, alguns programas de cunho conservador foram estimulados e aceitos, tal qual a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), em Recife, liderada por evangélicos e atuava de maneira assistencialista a favor do regime militar, ocupando as lacunas deixadas pelos movimentos de cultura popular. Todavia, após receber inúmeras críticas foi se enfraquecendo em todos os estados entre os anos de 1970 e 1971.

Mesmo sob um regime ditatorial a escolarização no país não poderia ser negligenciada pelo Estado, por isso em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC. Mas o MOBRAL

passou atender as demandas da população privada do sistema escolar, respondendo às finalidades políticas do governo militar. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Após inúmeras tentativas em acabar com o analfabetismo, surge o Ensino Supletivo, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Este ensino tinha dois objetivos, resgatar o atraso daqueles que não obtiveram escolarização, bem como produzir “a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 116), através de um novo modelo de escola. Além disso, propunha oportunizar estudo não apenas a uma determinada classe, realizando uma oferta de escolarização supostamente neutra, a qual serviria a todos.

Com a redemocratização do país em 1985 surge a Fundação EDUCAR, com características semelhantes à do MOBREAL, mas sem o suporte financeiro. Em 1990 ocorre o término da Fundação, acarretando a descentralização da política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. (FRIEDRICH et al., 2010).

Por conseguinte, em 1989 a UNESCO definiu uma data para o Ano Internacional da Alfabetização e convocou especialistas para esta discussão. Naquele ano, também foi fundada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA). (FRIEDRICH et al., 2010).

Na década de 1990 emerge o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), criado pelo presidente Fernando Collor de Mello, o qual se propunha a reduzir o analfabetismo em 70% num prazo de cinco anos.

Aquele momento constituiu-se de extrema importância para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em conta que a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) reafirmou a institucionalização dessa modalidade substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. Cabe assinalar que a mudança do termo “ensino” para “educação” teve o propósito de enfatizar a amplitude do segundo, considerando-se que este corresponde a múltiplos processos de formação, não apenas instrução. (SOARES, 2002, p. 12 *apud* FRIEDRICH et al., 2010 p. 399).

Apesar disso, a LDBEN 9394/1996 em seu artigo 38 ainda aborda os cursos e exames supletivos como suplência. Desse modo, contrariando esta premissa do termo Educação a Declaração de Hamburgo salienta que a educação de adultos não se restringe apenas a um direito. Ela é também um princípio indispensável para desfrutar a cidadania e plena participação na sociedade. Além disso, a Educação de e Adultos é um elemento favorável ao

desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade entre os sexos, etc. (UNESCO, 1997, p.1 *apud* FRIEDRICH et al., 2010 p. 400).

O Parecer CNE/CEB nº 11 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, segue essa mesma linha em relação à educação de adultos.

Embora entenda que as análises na perspectiva histórica são importantes, esta investigação trouxe brevemente alguns elementos que permitem compreender a trajetória da EJA no sistema educacional brasileiro.

Os avanços até a aprovação da segunda LDBEN foram significativos, porém a EJA, ainda ocupava, em termos de políticas públicas, um lugar pouco valorizado. Isto se evidenciava, por exemplo, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério (FUNDEF) em 1996, que destinava suas verbas de investimento estudantis para alunos do ensino fundamental “regular” da Educação Básica, excluindo a EJA. (HADDAD; DI PIERRO, 2000 *apud* FRIEDRICH et al., 2010).

Com isso, houve um afastamento da União nas políticas públicas de EJA, com transferência de responsabilidade para estados e municípios. Naquele movimento, muitas iniciativas de cunho popular caracterizaram uma “pulverização de programas, na tentativa de minimizar a problemática de EJA no Brasil”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000 *apud* FRIEDRICH et al., 2010 p.400).

Nos anos 2000, principalmente com o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, algumas políticas públicas para a EJA recebem maior destaque, se comparadas aos governos anteriores. Dentre essas iniciativas estão a criação do Programa Brasil Alfabetizado; o Projeto Escola de Fábrica que fornece cursos de formação profissional com duração mínima de 600 horas para jovens de 15 a 21 anos; o PROJOVEM que está direcionado ao público juvenil de 18 a 24 anos com escolaridade superior ao 5º ano, que não tenha concluído o Ensino Fundamental e não possua vínculo trabalhista; o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), cujo enfoque se direcionava à educação profissional técnica em nível de ensino médio. (FRIEDRICH et al., 2010).

Nos últimos anos, as políticas públicas analisadas no Brasil, em relação à EJA afastam-se um tanto da ideia de compensação, entendendo-a como um direito do cidadão, e assume um papel de igualdade e aprendizagem. (FRIEDRICH et al., 2010). Além do mais, é compreendida como fator essencial no desenvolvimento de potencialidades individuais, para o cotidiano do sujeito, bem como necessário para que o Brasil seja uma nação desenvolvida.

Equivalendo a um processo que está para além de mera transmissão de escrita, que corresponde a um diálogo entre professor e estudante.

Segundo a LDBEN 9394/1996, a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos no Ensino Fundamental na idade tida como obrigatória, independente da razão pela qual o sujeito não tenha concluído sua escolarização. Nesse caso, qualquer pessoa que tenha interesse possui o direito de concluir o Ensino Fundamental e Médio. A LDBEN 9394/1996, em sua parte destinada a EJA especifica que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, LDBEN 9394/1996).

Então, diante das especificidades expostas na LDBEN 9394/1996 diretamente para a EJA, fica claro que a modalidade pode ser compreendida como dívida social, ou seja, um direito negado em determinado momento histórico a jovens e adultos, que por alguma razão, muitas vezes por necessidades familiares, é que os poderes públicos são chamados a buscar formas de recompor esse direito, através da legislação. Atender jovens e adultos não mais com campanhas ou programas, mas com propostas apropriadas e de acordo com as necessidades desses sujeitos históricos. (LAFFIN, 2010, p. 89).

2.1 Legislação e orientações para EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade

Em se tratando dos documentos legais que abordam especificamente a educação escolar de jovens e adultos em situação de privação e restrição de liberdade, ainda são poucos os que dão conta do assunto. O item anterior trouxe discussões referentes à LDBEN/1996 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), agora para se compreender como funcionam as propostas e oferta da EJA para os sujeitos privados de liberdade, e

especialmente o que tais legislações propõem do ponto de vista das práticas pedagógicas, tomarei como referência o conjunto de documentos a seguir:

1. A Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210 de 1984 que dispõe sobre o cumprimento de sentença do condenado ou internado.
2. A Resolução nº 03 de 2009 que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta da educação nos estabelecimentos penais.
3. A Resolução nº 02 de 2010 sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
4. O Decreto 7.626 de 2011 que tem por finalidade instituir o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP para ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.
5. Plano Estadual de Educação em Prisões em Santa Catarina (2012);
6. Lei nº 13.005 de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE com vigência entre 2014-2024.

Sendo assim, tratando especificamente das ações pedagógicas nesses contextos, segundo a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210 de 1984, em sua SEÇÃO V, quanto à assistência educacional:

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação a distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, LEP nº 7.210 de 1984).

A referida assistência educacional compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. De acordo com a LEP/1984, o Ensino Fundamental é obrigatório e integrado ao sistema escolar da Unidade Federativa. Já o Ensino Médio regular ou supletivo, com formação geral ou profissional deve ainda ser implantado em obediência ao preceito constitucional de sua universalização, conforme sanção recente da lei nº 13.163 de setembro de 2015. Os sistemas de ensino oferecerão a esse público cursos supletivos e de Educação de Jovens e Adultos.

No tocante às ações pedagógicas, a Resolução nº 03/2009 traz em seu art. 10 que o planejamento das ações de educação nas prisões deve contemplar além das atividades de educação formal, propostas de educação não formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância. Ainda segundo o documento será preciso que:

33. Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local.

39. Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem. (BRASIL, Resolução nº 03 de 2009).

Essas orientações salientam que os recursos utilizados para o desenvolvimento das ações pedagógicas no âmbito das prisões devem ser disponibilizados pela gestão do estabelecimento penal e elaborados conforme demandas dos estudantes inseridos no sistema penitenciário.

Nessa mesma linha, a Resolução nº2/2010 no que se refere às ações pedagógicas, em seu Art. 5º, reforça que:

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional. (BRASIL, Resolução nº 02 de 2010).

Portanto, nas duas orientações legais analisadas pude verificar que há previsão para a produção de materiais como recursos vinculados às ações pedagógicas, assim como o uso das tecnologias e também a implementação de programas educativos na modalidade de Educação a Distância.

Foi possível identificar no levantamento das questões legais, no que tange às práticas pedagógicas no âmbito do sistema prisional, que o Decreto 7.626 aprovado em 2011 visa enfatizar a necessidade em se cumprir o que as Resoluções sobre o tema traziam desde 2009. Em seu art. 6º, compete ao Ministério da Educação (MEC), na execução do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP:

I - equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais;

II - promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais;

III - fomentar a oferta de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais. (BRASIL, Decreto 7.626 de 2011).

Nesse mesmo Decreto fica definido que o espaço físico também se constitui como recurso para as ações pedagógicas, assim como os livros didáticos e sua distribuição para composição de acervos nos estabelecimentos penais. O referido dispositivo salienta o enfoque para a alfabetização na oferta de EJA, tendo em vista os índices de escolaridade apresentados pelos sujeitos inseridos nesses espaços.

Embora não seja o objetivo deste trabalho manter como foco as pesquisas apenas no âmbito catarinense, considere oportuno trazer elementos das práticas pedagógicas constantes no Plano Estadual para Educação em Prisões (PEEP), elaborado em 2012, justamente por ser um reflexo do movimento iniciado a partir das legislações até aqui mencionadas.

Este documento traz - para situar sua concepção de prática pedagógica – um trecho do livro *Educando para a Liberdade*, editado pelo Ministério da Justiça em parceria com a UNESCO. (SANTA CATARINA, 2012), no ano de 2006, pelo qual afirma ser necessário ensinar aos presos a partir de sua realidade e características, adotando métodos e conteúdos que se adaptem aos presos. Com essa visão, o PEEP/2012, reforça ser necessário que se formule uma pedagogia original, mais próxima das práticas de educação não formal que em virtude de sua flexibilidade podem oferecer mais opções aos que buscam estudar nas prisões. Há ainda, um apontamento de que atividades artísticas e culturais podem ampliar oportunidades educacionais.

A concepção pedagógica defendida no PEEP “é de uma pedagogia integral, integrada e integradora; que possibilite a otimização dos recursos existentes tanto no sistema penitenciário como no sistema público de ensino”. (SANTA CATARINA, 2012, p. 12).

Esse documento define como obrigação da Secretaria de Educação (SED/SC), através do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), atuação voltada para oferta do Ensino Fundamental e Médio, com fornecimento de materiais didáticos e supervisão das atividades pedagógico-administrativas, com o necessário assessoramento pedagógico.

Enquanto a Unidade Prisional, segundo o PEEP (2012), compete a cessão de espaço físico, com materiais necessários às atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. Assim como fornecer aos alunos privados de liberdade, material escolar compatível ao seu curso. E ainda acatar as orientações e determinações emitidas pelo CEJA de sua região, quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos. Em um item que trata das práticas pedagógicas e o atendimento à diversidade são mencionadas apenas organização administrativa das turmas conforme nível de ensino.

A respeito dos aspectos mencionados, o PNE/2014-2024, traz em duas de suas vinte metas estratégias relacionadas à oferta de EJA nos espaços de privação e restrição da liberdade. A meta 9 (nove) prevê a elevação da taxa de alfabetização, visando a erradicação do analfabetismo absoluto e redução em 50% (cinquenta por cento) da taxa de analfabetismo funcional. Em uma das estratégias dessa meta fica assegurada a oferta de EJA (Ensinos Fundamental e Médio), às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais,

assim como a formação específica dos professores e a implementação de Diretrizes Nacionais em regime de colaboração.

A outra meta que menciona a EJA no sistema prisional, trata da oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas no Ensino Fundamental e Médio em EJA, na forma integrada à Educação Profissional. A estratégia 10.10 da meta 10 (dez) orienta a expansão da oferta de EJA articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, reforçando a formação específica dos professores e consolidação de Diretrizes Nacionais.

Com a leitura dos documentos supracitados pude entender que há certa preocupação em propor elementos importantes para qualificação das práticas pedagógicas nesses espaços e que esses dispositivos/orientações estão alinhados, e de alguma forma, até se complementam. Embora sejam todos, com exceção da LEP/1984, muito recentes.

Não se pode falar em EJA sem pensar nos sujeitos que a buscam. Quem são eles? Por que não estudaram na idade considera “certa”? Quando são esses os questionamentos que vem à nossa mente estamos nos questionamos equivocadamente, pois muito mais do que não ter estudado na idade “certa” ou por ter abandonado os estudos, devemos nos perguntar: O que fez esse sujeito não estudar? O que o fez desistir dos estudos? Precisamos entender que os principais motivos pelos quais esses sujeitos desistiram de estudar tem relação com a negação dos direitos mais básicos que eles deveriam ter assegurados pelo Estado.

Diante desses questionamentos, Onofre (2015) ajuda na reflexão quando afirma que a educação em espaços de privação e restrição de liberdade está voltada para um público heterogêneo, advindos de processos de exclusão. Não são pessoas que deixaram seus estudos por falta de interesse, mas porque em suas condições reais de sobrevivência precisaram assumir outras responsabilidades, para além da escolarização, como o trabalho precoce. São sujeitos que vivem às margens da sociedade, como aponta Arroyo:

[...] milhares desses jovens-adultos passaram e passam como coletivos por vivências de opressão, exclusão e rejeição, de sobrevivência e reprovação social e escolar, vivências humanas que tocam nas grandes interrogações do conhecimento. Mas também porque esses jovens e adultos levam para a EJA experiências de escolhas no limite, escolhas de liberdade frente à droga, à violência e de opção pela dignidade, os valores, a ação cultural e até a liderança em movimentos de luta pelo teto, pela cultura, pela terra e pela identidade. (ARROYO, 2005, p. 39).

Por isso a EJA não pode ser vista apenas como a modalidade da Educação Básica. Ela tem junto com os sujeitos que a demandam, uma história, isso significa que esse direito à educação não pode se configurar uma política de continuidade da escolarização, pois assim jovens e adultos continuam a ser vistos na ótica das carências escolares como aqueles que

“não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, precisam de uma segunda oportunidade”. (ARROYO, 2005, p. 23).

Nesse entendimento, a EJA precisa se legitimar como um campo da educação específico e com suas especificidades. A esse respeito, Haddad e Di Pierro (2000) destacam a “existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como campo de segunda linha” Tal estigma estaria entre todos os profissionais e estudantes da modalidade. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) este é um desafio ser enfrentado em qualquer proposta em EJA mediante o reconhecimento do direito à especificidade que a modalidade de ensino tem.

Por isso a necessidade de reconhecimento da EJA como um direito público subjetivo, ou seja, ela deve ser ofertada a todos, em qualquer tempo e espaço, basta que sujeito busque acessar esse direito assegurado pelo Estado.

Nesse sentido, a EJA necessita ser assumida como um “campo radical do repensar e do fazer pedagógico” (ARROYO, 2005, p. 36). Isso será possível também através dos profissionais que nele estão inseridos, estes precisam conhecer os sujeitos da EJA com os quais trabalham, considerando os motivos pelos quais estão ali, o que os levou a voltar aos estudos, pois para ele:

Quando coletivos de adultos-professores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério, novos conteúdos, métodos, tempos, relações humanas e pedagógicas se instalam. Por aí a EJA instiga os saberes escolares, as disciplinas e os currículos. Essa é a história mais rica da EJA. (ARROYO, 2005, p. 40).

Através desse conhecimento, desse interesse sobre as trajetórias de cada sujeito da EJA é que se torna possível a consolidação de um fazer pedagógico articulado à realidade de cada estudante, de suas vivências, daquilo que buscam na EJA. Por isso, pensar as práticas pedagógicas na EJA requer o reconhecimento dos estudantes como portadores de indagações sobre a vida, a natureza, sobre o mundo.

2.2 Práticas Pedagógicas na EJA

A respeito da profissão de professor, Sacristán (1991) do ponto de vista sociológico, diz ser esta uma semiprofissão, se comparada com as profissões liberais clássicas, ou seja, há uma desqualificação por parte da sociedade em relação à profissão de professor. Partindo deste ponto de vista ainda segundo (SACRISTÁN, 1991, p. 64) “A discussão sobre a profissionalidade

do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específico da profissão docente”.

Apesar das lutas em busca de melhores condições de trabalho e reconhecimento da profissão de professor, o conceito de “profissionalidade” docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado. (SACRISTÁN, 1991, p. 64).

Uma das questões que emergem a partir da discussão do ser professor, são as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais nas instituições de ensino, sobre as quais Sacristán (1991) discute as relações com a imagem da “profissionalidade” configurada por um conjunto de aspectos relacionados a valores, aos currículos, às práticas metodológicas ou de avaliação.

Sacristán (1991) afirma que o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e estudantes, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Ou seja, os processos que envolvem o educar e ensinar permite um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo. Nesse sentido, trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. No entanto, convém lembrar que:

À educação referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às ações dos professores. (SACRISTÁN, 1991, p 68).

Sendo assim, é importante compreender o *sistema de práticas aninhadas* abordado por Sacristán (1991), a partir dele o autor mostra uma sistematização de vários contextos em que se inserem as práticas pedagógicas:

- a) Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade e cultura.
- b) Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir:
 - práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura;
 - prática de índole organizativa assente nas utilizações próprias da organização específica das escolas;

- práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos.

- c) Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares. (SACRISTÁN, 1991, p. 69).

Esse conceito nos permite entender que nas práticas apresentadas ali, podemos observar algumas mediações em que o professor é um atuante para além do contexto da sala de aula, além é claro, de estabelecer uma relação com seus estudantes, então cabe salientar que a escola representa o lugar socialmente organizado com a função de trabalhar intencionalmente no processo de aprendizagem e desenvolvimento de cultura humana. (LAFFIN, 2011).

Ainda, segundo a autora, “ao pensarmos nos sujeitos da EJA é necessário considerar as particularidades que se configuram no exercício da docência de Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. (LAFFIN, 2011, p. 250).

A procura por essa modalidade de ensino, conforme aponta a autora “é percebida pelos docentes como uma necessidade ligada ao conhecimento – ler, escrever, saberes para suas vidas cotidianas e de trabalho”. (LAFFIN, 2011, p. 251). Sendo assim segundo a autora indica que:

[...] no processo da EJA que as propostas, ao lidarem com o conhecimento, não sejam utilitaristas, imediatistas, ou seja, selecionar e trabalhar com conteúdos que partem e ficam especificamente somente na realidade próxima dos seus alunos, mas que possam avançar no sentido de aprender os conhecimentos ditos do mundo letrado. (LAFFIN, 2011, p. 251)

A importância de se trabalhar com os conteúdos que partam da realidade dos educandos, de suas histórias de vida tem total ligação com a organização metodológica da aula, os critérios para a seleção dos conteúdos do ensino e as atividades. (LAFFIN, 2011).

Portanto, a prática docente exige um trabalho sistemático do professor, apenas o simples contato do estudante com o objeto de conhecimento ou a imersão do estudante em ambientes informadores não garantem o aprendizado. (MEDRANO, 2009).

Desse modo, na EJA pelas discussões feitas até aqui, as práticas precisam ser organizadas diferentemente das previstas na escola dita “regular”, na qual temos um conteúdo programático previsto e todos os estudantes devem aprendê-lo ao mesmo tempo, como se os sujeitos tivessem os mesmos ritmos de aprendizagens. Uma das características ao desenvolver o trabalho de EJA segundo Laffin:

É uma flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e com as

diferenças de apropriação do conhecimento. Destaca-se aí o fato da ação do docente como mediador nesses diferentes ritmos de aprendizagem, o que os leva a organizarem diferentes modos de lidar com a diversidade ao organizarem as atividades de ensino. (LAFFIN, 2011, p. 260)

Sendo assim, o trabalho docente do professor da Educação de Jovens e Adultos tem que ser desenvolvido de forma que o processo pedagógico às características dos seus sujeitos seja respeitado. Essas características remetem a uma necessidade de flexibilização tanto curricular, como de organização e validação dos tempos escolares. (LAFFIN, 2011).

Para compreender como se dão ou quais os elementos que compõem as práticas pedagógicas da EJA, busquei dialogar com autores que entendem a prática pedagógica como ações que os professores elaboram e planejam para ensinar os estudantes. Muito mais do que apenas planejar esse processo, as práticas pedagógicas envolvem aspectos, como corpo docente, estudantes, escola enquanto espaço físico e enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento. Então, a prática pedagógica está intimamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, envolve uma “ação didática marcada por outros âmbitos de ação da prática do professor que incidem sobre a realidade escolar imediata”. (LAFFIN, 2006, p. 73).

Tais aspectos influenciarão na forma como o professor vai preparar uma aula. Sendo assim “o exercício da docência está de certa forma, pré-configurado pela instituição educativa e por uma rotina institucionalizada no que se refere aos modos de acontecimento da prática educativa”. (LAFFIN, 2006, p.74). No entanto, o professor é agente ativo de seu fazer, constrói significados sobre as realidades nas quais opera e sobre as condições encontradas em seu ambiente de trabalho.

Sendo assim, destaco Medrano (2009) quando afirma ser fundamental conhecer o que estudantes de EJA sabem sobre o objeto de conhecimento a ser ensinado e aprendido, pois é a partir da possibilidade de relacionar o novo conhecimento com o conhecimento que possui que a aprendizagem ocorre de modo efetivo. Assim, se o professor sabe dos conhecimentos prévios de seus estudantes pode planejar situações didáticas que tentem a garantir a aprendizagem e que permitam aos estudantes estabelecerem relações substantivas e não arbitrárias entre o aprendido e o que já conhecia.

Além disso, há que se destacar a imprevisibilidade do fazer docente, pois por mais que tudo esteja sistematicamente organizado, pode haver imprevistos e situações inesperadas impostas ao trabalho do professor.

Laffin (2006, p. 74) remete a pensar sobre os principais âmbitos de atuação do professor situados em três dimensões: o contexto social, aspectos escolares e de socialização profissional. Esses três âmbitos ou dimensões de atuação do professor, segundo a autora, refletirão no planejamento e no desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Conforme Laffin (2006, p. 74): O primeiro âmbito trata das *Dimensões em Interação com o contexto social* onde serão desenvolvidas as atividades nas quais os docentes interagem com o contexto social assim como a objetivação da função social do ensino e da escola na contemporaneidade.

O segundo âmbito vai falar das *Dimensões propriamente ditas 'escolares'*, questões como rotina escolar, exercício da docência, atendimento escolar para as crianças, jovens e adultos, diálogo com família, equipe pedagógica, contexto social e proposições curriculares.

O terceiro trata das *Dimensões da socialização profissional docente* como a formação continuada, análise e produção de materiais desenvolvidos pelos docentes, e também sobre o desenvolvimento de pesquisas ou ações culturais.

Tendo em vista esse conjunto de elementos que configuram o fazer pedagógico Laffin nos permite compreender que:

Nessas práticas temos diferentes mediações e compreende-se o sujeito professor como atuante para além do âmbito da sala de aula. No entanto, a centralidade do seu trabalho encontra-se na relação que estabelece com os sujeitos junto aos quais realiza seu trabalho, seus alunos, condição primeira da ação docente. (LAFFIN, 2006, p. 77).

Sendo assim, todo o processo de elaboração da ação pedagógica na EJA, se encaminha levando em consideração fatores como ambientes e estudantes por possuírem características diferentes da escola regular, ou ainda pela diversidade que marca esse público e os espaços das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, para Medrano (2009), professores e estudantes são protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem. Cada um desempenha um papel e possui objetivos diferentes, estudantes têm o objetivo de aprender e professores o de ensinar.

Ainda nessa linha, a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível, pois a situação de aprendizagem, ao possibilitar a interação entre os estudantes e também com o professor, proporciona a troca de informações. Os estudantes discutem possibilidades de respostas e de perguntas, questionam e explicam como estão pensando determinada questão e trocam opiniões. Nesses momentos, por terem conhecimentos diferenciados, estudantes podem entrar em contato com formas variadas de

resolução ou obterem informações que sozinhos não teriam, como apontam reflexões trazidas por Medrano (2009).

Compreender então práticas pedagógicas de EJA no âmbito dos espaços de privação e restrição de liberdade requer tomarmos alguns elementos fundamentais que demarcam especificidades desses estudantes e do espaço em que as ações educativas se desenvolvem.

2.3 Especificidades Pedagógicas da EJA no sistema prisional

Para refletir sobre as especificidades da oferta de EJA nos espaços de privação de liberdade se faz importante analisarmos o que os dados mais recentes na área revelam sobre a oferta da EJA nesses espaços.

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, o INFOPEN de junho de 2014, 38.831 pessoas privadas de liberdade estão envolvidas em atividades educacionais. Na tabela seguinte estão os dados sobre as pessoas que possuem acesso à educação em cada estado brasileiro. A partir dele se evidencia o estado com maior número de pessoas envolvidas com atividades educacionais é o de Pernambuco, com 6.426 estudantes.

Tabela 1: Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais.

ESTADOS	PESSOAS EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS	% DE PESSOAS PRESAS NO ESTADO EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS
Acre	319	9,1%
Alagoas	14	0,3%
Amazonas	786	10,7%
Amapá	46	1,7%
Bahia	1646	13,9%
Ceará	4018	19,7%
Distrito Federal	1824	13,7%
Espírito Santo	2834	17,5%

Fonte: Levantamento Nacional de informações penitenciárias INFOPEN - JUNHO DE 2014.

Tabela 1: Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais.

ESTADOS	PESSOAS EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS	% DE PESSOAS PRESAS NO ESTADO EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS
Goiás	420	3,2%
Maranhão	330	7,3%
Minas Gerais	5403	9,6%
Mato Grosso do Sul	973	6,9%
Mato Grosso	1406	13,6%
Pará	1054	8,4%
Paraíba	1061	11,1%
Pernambuco	6426	20,4%
Piauí	161	5,0%
Paraná	4315	22,1%
Rio de Janeiro	207	0,5%
Rio Grande do Norte	344	4,9%
Rondônia	881	11,5%
Roraima	28	1,7%
Rio Grande do Sul	1570	5,6%
Santa Catarina	2010	11,2%
Sergipe	391	9,6%
São Paulo	NI	Não informado
Tocantins	364	11,3%
TOTAL	38831	10,7%

Fonte: Levantamento Nacional de informações penitenciárias INFOPEN - JUNHO DE 2014

Noto a partir dos dados que os estados de Alagoas e Roraima possuem respectivamente apenas 14 e 28 pessoas envolvidas em atividades educacionais, apesar de o documento fornecer esse dado, passa-se despercebido. Ainda segundo o INFOPEN, em média uma em cada dez pessoas privadas de liberdade realiza atividade educacional no país. Os estados do Paraná (22%), Ceará (20%) e Pernambuco (20%) se destacam nesse sentido. Ao passo que Rio de Janeiro (1%), Rio Grande do Norte (2%) e Amapá (2%) são os que apresentam os

menores índices de escolarização no sistema prisional. Na sequência estão os dados organizados por região para facilitar a compreensão desse levantamento.

Tabela 2: Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por regiões.

REGIÃO	PESSOAS EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS
Nordeste	14391
Sudeste	8444
Sul	7895
Centro – Oeste	4623
Norte	3478
TOTAL	38831

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do INFOPEN - JUNHO DE 2014.

Na tabela 2 constato que a região nordeste é a região e que mais possui pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais. Acredito ser importante destacar aqui que mesmo sendo o norte uma região grande se comparada a sul, essa ainda possui um número menor de pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais. Esse número possui relação também com a quantidade de pessoas em restrição e privação de liberdade que apresento na tabela 6 do subcapítulo 3.1, onde fica claro que a região sul possui um número maior de pessoas em restrição e privação de liberdade do que na região norte.

Segundo a LEP/1984, é dever de o Estado fornecer à pessoa privada de liberdade assistência educacional, com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. A lei prevê que assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional da pessoa privada de liberdade, devendo o Ensino Fundamental ser obrigatório.

Nos processos de escolarização destinados às pessoas em situação de privação de liberdade, é importante enfatizar que o grande desafio do educador em trabalhar com qualidade, pois se vê no sistema prisional diante de muitos desafios e aspectos impostos ao seu cotidiano como profissional.

Para Onofre (2005, p. 244), a proposta educacional traçada para essas escolas se ancora nos princípios da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, identificados mediante as concepções sobre o homem, visão de mundo, educação e a produção de conhecimento. Segundo a autora, diante de tais princípios, há ênfase em uma educação que considere a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito), assim como as condições

nas quais vivem (contexto). Nessa perspectiva, toda ação educativa deve promover o indivíduo, de modo que este venha encontrar possibilidades de transformar o mundo no qual está inserido, desconstruindo a lógica que busca fazer dos sujeitos da EJA, em especial das pessoas privadas de liberdade, um mero instrumento de ajuste à sociedade.

Ireland (2011, p. 30) sinaliza que embora a educação de qualidade para todos ainda não seja uma realidade para muitos sistemas de educação regular, é muito menos, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos oferecida nas prisões. Então no campo da educação prisional os desafios impostos pelo sistema seriam tão grandes, ou maiores, em relação aos desafios que muitos educadores encontram no sistema regular de educação.

Ainda segundo Ireland (2011, p. 27), sublinhando a premissa de educação e aprendizagem para todos ao longo da vida, reconhece-se que os processos educativos se dão de três formas. Na grande maioria das sociedades existe sistemas formais de educação – frequentemente obrigatórios para crianças e jovens – calcados em instituições escolares seguindo, em geral, currículos preestabelecidos. Também existem meios não formais de educação, mais flexíveis que a educação formal e normalmente voltados às necessidades de aprendizagem dos sujeitos. A terceira perna do tripé educativo seria para o autor, a educação informal, que se baseia no reconhecimento da experiência como uma rica fonte de aprendizagem. É um reconhecimento de que aprendemos em muitos espaços e de muitas formas, dos quais escapam as atividades que possuem objetivos educacionais. Em diversos casos, como no do sistema prisional, por exemplo, o ambiente em si ensina o que é necessário para sobreviver. Mas a escola na prisão, segundo Penna (2011, p.140) pode não se encaixar em nenhuma das definições acima, por contemplar aspectos das três dimensões. Ela pode ser o local em que os sujeitos privados de liberdade preferem estar, ou “o melhor lugar para permanecer preso”.

A escola ocupa um determinado espaço na prisão que se faz valer em função do valor a ela atribuído por professores e estudantes. Por isso é necessária a participação ativa dessas pessoas, fazendo com que o processo educativo ganhe sentido, talvez nessa promoção de um aprendizado diferente, participativo e dinâmico, o índice de reincidência dos detentos reduziria, diante da oportunidade de melhoria de sua escolaridade.

Para Onofre (2015), a sala de aula de diferentes espaços educativos é portadora de várias culturas, cidadanias, identidades e cabe à escola trabalhar com esse jogo complexo de filiações e pertencimentos. O professor tem presente que um dos elementos da eficácia de seu papel reside no processo de resignificação da liberdade e da cidadania perdida, sendo a escola uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e

unem, ao mesmo tempo. Sendo assim segundo Ireland (2011) ainda falando de uma educação mais flexível:

Programas de educação não formal podem incluir cursos de diversas durações, cursos de formação profissional inicial e continuada, atividades de leituras, de cultura, de teatro e cinema, de expressão artística. São potencialmente mais atraentes para um público cujas opções de “lazer” são limitadas. (IRELAND, 2011, p. 30)

Ainda segundo esse autor, não se pode esquecer que a educação dentro do espaço de privação de liberdade não se faz somente com a participação professores e estudantes. Existem instâncias máximas, como diretores e outros membros desse sistema, que podem contribuir ou não para que essa educação seja efetivada.

Outro aspecto importante é que a educação, diante das marcas deixadas pelo fato de já ter sido um sujeito preso, pode de algum modo não só contribuir na inserção social dos egressos do sistema prisional, mas também com a vida cotidiana de quem cumpre a pena ou aguarda julgamento. Cabe ressaltar que:

A educação, em quaisquer espaços deve contribuir para que o aluno questione a sociedade em que vive, mantenha a constante avaliação sobre suas escolhas desperte o posicionamento questionador que o fará não aceitar servilmente as verdades impostas, trabalhe a dimensão valorativa, o poder do conhecimento e o raciocínio crítico, evidenciando que existem múltiplas formas de se viver. (ONOFRE, 2005, p. 249)

Apesar dos avanços que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem demonstrando ao longo de sua história, não podemos negar que quando destinada às pessoas em situação de privação de liberdade, ainda é um campo invisível, conforme os próprios dados que apresentei anteriormente. Nas palavras de Onofre (2015):

[...] a educação em espaços de privação de liberdade se insere na Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituindo-se como um dos eixos mais invisíveis dessa modalidade de ensino nem sempre considerada relevante pelas políticas governamentais. Trata-se de uma educação voltada para um público heterogêneo, sendo grande parte advinda de processos de exclusão. (ONOFRE, 2015, p. 244)

Aqueles que buscam a EJA não estão somente à procura de um certificado, de um diploma, muitos procuram justamente um reconhecimento como cidadão, para ampliar seus conhecimentos, não somente os científicos, mas os da vida, do mundo, e o papel da escola nesse processo, que segundo Onofre (2015), é o de promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes, de forma a evidenciar a ideia de que os homens fazem a história, a partir de uma circunstância concreta e de uma estrutura já existente.

Portanto, Onofre (2015) considera que é importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor da EJA que os alunos tragam seus conhecimentos prévios e suas histórias de vida, pois será a partir dos interesses e saberes apresentados que o trabalho

pedagógico se concretizará, ou seja, não há prática pedagógica sem um processo no qual os envolvidos possam ressignificar as experiências das quais participam.

Ainda de acordo com Onofre (2015), a respeito da educação nos espaços de privação e restrição de liberdade, acredito numa EJA pautada nos ideais de educação popular e que tenha o homem e a vida como centros do processo educativo, em que o aprender a ler, a escrever e interpretar perpassem esse movimento de (re)construção da cidadania e da dignidade humana.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

Esta uma pesquisa de estado do conhecimento cujo estudo aborda um setor das publicações do objeto de estudo dessa pesquisa. Segundo Gil (2002) pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema, ou então, quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

De uma forma geral, Gil (1991) afirma que a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a atualização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa se desenvolve ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequação formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Aqui utilizarei uma pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado, como livros, teses, dissertações e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Ainda segundo Gil (1991) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante, quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

No entanto, Gil (2002) alerta que muitas vezes as fontes secundárias, utilizadas na pesquisa bibliográfica apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo ampliar esses erros. De acordo com o autor, para reduzir essa possibilidade cabe aos pesquisadores que se assegurarem das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada

informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente.

Assim sendo, penso que toda pesquisa por mais legítima que seja, precisa necessariamente que suas informações sejam analisadas de maneira criteriosa, para assim, evitar possíveis erros que possam de alguma forma prejudicar a pesquisa e comprometendo todo o trabalho já realizado.

Observa-se, nos últimos anos, um movimento de expansão acentuada de programas, cursos, seminários, encontros, na área de educação em seus diferentes aportes. É possível, também, observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação e outros realizados tanto na formação inicial quanto na continuada, além dos estudos publicados em revistas científicas da área, apresentados em congressos. (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Segundo Romanowski e Ens (2006), o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Ainda segundo Viana (2012, apud LOPES, 2014, p. 25), as pesquisas do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento apresentam caráter bibliográfico e têm por objetivo mapear/sistematizar as formas e condições da produção de conhecimentos de determinado campo ou área do saber, por meio das produções científicas. Essas pesquisas caracterizam-se como um levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinada temática. Através desse levantamento torna-se possível descobrir, analisar os objetos mais pesquisados e os conhecimentos que já foram elaborados, assim como desvelar as brechas existentes em um determinado tema e apontar para novos enfoques.

Sendo assim, essa pesquisa foi desenvolvida sob os seguintes procedimentos metodológicos:

- Levantamento das dissertações e teses através do banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.) e no banco de teses e dissertações da IBCT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).
- Leitura dos resumos das dissertações e das teses encontradas nas bases.

- Apresentação dos dados encontrados através de quadros que mostram de uma forma mais objetiva a coleta dos dados.
- Leitura dos resumos das publicações disponibilizadas nas bases de dados em questão, com construção de síntese prévia, levando em conta o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, a área e os resultados.
- Critérios de escolha das teses e dissertações que terão uma análise mais aprofundada pela relação com meu objeto de estudo.
- Exposição das análises às pesquisas vinculadas ao meu problema de pesquisa.

A seguir, estão organizadas informações a respeito de como procedi os levantamentos, termos e bases de buscas, assim como as pesquisas situadas no campo da educação encontradas.

3.1 Apresentação das Pesquisas

Descreverei na sequência os resultados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos adotados para sistematização e análise das pesquisas. Inicialmente, utilizei como fonte o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), essa ferramenta de busca/consulta disponibiliza resumos relativos a teses e dissertações de universidades e instituições de ensino superior de todo o país. Cabe salientar que esse banco de pesquisa só dispunha de trabalhos dos anos de 2011 e 2012, por conta de uma atualização feita nessa base de dados.

O levantamento foi realizado através de quatro descritores que pudessem abranger minha problemática de pesquisa, dentre eles: 1. educação + prisional; 2. educação + espaço de privação de liberdade; 3. educação + prisão; 4. educação + cárcere.

A partir disso, iniciei as buscas e encontrei com o primeiro descritor trinta trabalhos, com o segundo nove, com o terceiro vinte e seis e por último quatorze pesquisas. Isso totalizou 79 (setenta e nove trabalhos), porém nesse somatório vinte trabalhos se repetiram. A seguir temos alguns quadros que nos auxiliam a identificar as produções na área durante esse período.

Em complementação ao levantamento iniciado no Banco de Teses da CAPES, realizei uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²³, com os mesmos quatro descritores: educação prisional, educação em prisão, educação em cárcere e educação em espaço de privação de liberdade. Apesar de ter encontrado muitos trabalhos com a catalogação nos anos de 2011 e 2012 dos quais já havia encontrado na primeira busca, no banco de teses e dissertações da CAPES, foi possível reunir trabalhos correspondentes aos anos de 2013, 2014 e 2015. Portanto, o recorte temporal desta pesquisa contempla os últimos cinco anos de produções científicas nessa área.

Nesse segundo levantamento, foram encontrados 45 (quarenta e cinco) trabalhos. Percebi durante a toda a busca, referente aos últimos cinco anos, que quarenta e dois trabalhos se repetem. Na tabela abaixo, é possível observar a quantidade de produções acadêmicas disponíveis nos dois bancos de teses e dissertações consultados, a partir de cada um dos descritores utilizados na busca, fica evidente que o número de dissertações é bem superior ao de teses.

Tabela 3: Mapeamento de trabalhos a partir de descritores.

DESCRITOR	TIPO DE TRABALHO	QUANTIDADE	TOTAL
1. Educação prisional	Dissertação	28	37
	Tese	9	
2. Educação prisão	Dissertação	29	31
	Tese	2	
3. Educação cárcere	Dissertação	18	22
	Tese	4	
4. Educação em espaço de privação de liberdade	Dissertação	10	12
	Tese	2	
TOTAL DE TRABALHOS			102

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2016.

³ Pesquisa feita na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia (IBCT) integra desde 2002 os sistemas de informação de teses e dissertações existentes em 114 instituições de ensino e pesquisa brasileiras, possibilita que a comunidade brasileira publique suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade a produção científica nacional.

Em seguida busquei verificar o número de produções por ano tendo em vista a redução de pesquisas nesse campo no último ano do recorte temporal definido, os anos de 2011 e 2012 apresentam maior número de trabalhos.

Tabela 4: Identificação por ano de publicação da pesquisa.

ANO	TIPO DE TRABALHO	QUANTIDADE
2011 (CAPES)	30 Dissertações	32
	2 Teses	
2012 (CAPES)	23 Dissertações	26
	3 Teses	
2013 (IBCT)	11 Dissertações	15
	4 Teses	
2014 (IBCT)	18 Dissertações	23
	5 Teses	
2015 (IBCT)	3 Dissertações	6
	3 Teses	
TOTAL		102

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2016.

É possível relacionar a maior quantidade de pesquisas nessa área nos dois primeiros anos desse levantamento por reflexo da legislação publicada no campo educacional em relação ao tema nesse período, conforme apresentei em capítulo anterior, dentre elas a Resolução nº 03 de 11 de março de 2009, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação nos Estabelecimentos Penais. No tocante às ações pedagógicas, esse documento traz em seu Art. 10º que o planejamento das ações de educação nas prisões contemplem além das atividades de educação formal, propostas de educação não formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância. A Resolução nº 2 de 2010, quando se refere às ações pedagógicas, assim como na Resolução nº 3, reforça o Decreto 7.626/2011, que tem por finalidade instituir o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Também organizei as produções vinculadas às instituições de ensino superior e suas regiões no país, como se vê no quadro abaixo:

Tabela 5: Mapeamento dos trabalhos por região, instituição e tipo de trabalho.

REGIÕES DO PAÍS	INSTITUIÇÕES	T	D	TOT.
Sudeste	Universidade São Judas Tadeu		2	41
	Universidade de Sorocaba		1	
	Universidade Anhanguera de São Paulo		1	
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro		2	
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	3	
	Universidade Estadual de Campinas	1	1	
	Universidade Estadual de Campinas	2		
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1		
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro		1	
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1	1	
	Universidade de São Paulo	1		
	Centro Universitário Uma Belo Horizonte		2	
	Universidade Federal do Espírito Santo		2	
	Universidade Federal de São Carlos		1	
	Universidade Federal de São Carlos	1	2	
	Universidade Federal de Minas Gerais	1	3	
	Universidade Federal de Minas Gerais		1	
	Universidade Federal de Juiz de Fora		2	
	Universidade Federal de São João Del-Rei		1	
	Universidade Federal de Uberlândia		1	
	Universidade Federal de Uberlândia	2	1	
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo		1	
Universidade Federal de Viçosa		1		
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe		2	24
	Universidade Federal do Ceará		3	
	Universidade Federal do Ceará	1	1	
	Universidade Federal de Pernambuco		2	
	Universidade Federal de Pernambuco		1	
	Universidade Federal do Piauí		2	
	Universidade Federal da Paraíba		4	
	Universidade Federal da Paraíba	1	1	
	Universidade Federal da Bahia		3	
	Universidade do Estado da Bahia		1	
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1		
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte		1	
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina		2	18
	Universidade Federal de Santa Catarina	1		
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul		2	
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul		2	
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul		2	
	Universidade Estadual de Maringá		1	
	Universidade Estadual do Norte do Paraná		3	
	Universidade Federal de Santa Maria		1	
	Universidade Católica de Pelotas		1	
	Universidade Federal do Paraná		1	
	Universidade Federal do Paraná		1	
Universidade Tecnológica Federal do Paraná		1		

Centro-Oeste	Pontifícia Universidade Católica de Goiás		2	16
	Universidade Federal de Goiás	1	6	
	Universidade Federal do Mato Grosso		2	
	Universidade de Brasília		1	
	Universidade Católica de Brasília		1	
	Universidade de Brasília	1	2	
Norte	Universidade Federal do Amazonas		1	3
	Universidade Federal do Acre		1	
	Universidade Federal do Pará		1	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2016.

Diante disso, pude constatar que na região Sudeste se concentra o maior número de pesquisas desenvolvidas, (41) e que a maior parte das instituições são universidades do sistema público de educação. Em seguida, aparece a região Nordeste (24), depois a região Sul (18), a região Centro-Oeste (16) e, por último, a região Norte com o menor número de trabalhos desenvolvidos, somente 03 (três).

É importante destacar que segundo o Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas – DMF/2014, a população prisional no país hoje é de 563.526, não incluído o número de pessoas em cumprimento de prisão domiciliar (147.937).

Porém, temos uma mudança, pois de acordo com pesquisas mais recentes, um levantamento feito com base em dados fornecidos pelos governos dos 26 estados e do Distrito Federal referente a maio de 2015, o Brasil já conta com o número de 615.933 presos. Destes, 238 mil, o que corresponde a 39%, aguardam julgamento dentro dos presídios.

A tabela acima nos mostra que a região Sudeste possui o maior número de pesquisas desenvolvidas com esse tema. Por isso, busquei estabelecer um comparativo com a população carcerária brasileira de cada região para correlacionar ao número de produções. Pude constatar que as regiões com o maior número de pesquisas, Sudeste e Nordeste, são também as que as maiores populações carcerárias. A região Sudeste possui um expressivo número de 337.808 pessoas presas e a região Nordeste 103.746. Na sequência organizei a distribuição da população carcerária por região do Brasil.

Tabela 6: Número de pessoas por região, percentual de presos por regiões e presos em atividades educacionais.

REGIÃO	NÚMERO DE PESSOAS POR REGIÃO	% DE PRESOS	PRESOS EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS
Sudeste	85.115.623	54,844%	8.444
Nordeste	56.136.190	16,843%	14.391

Sul	29.016.114	12,660%	7.895
Norte	17.231.027	7,0600%	3.478
Centro – Oeste	15.319.608	8,2614%	4.623

Fonte: Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas - 2014/2015.

Com isso percebi que o número de pesquisas desenvolvidas na área se compatibiliza com o tamanho da população carcerária de cada região. Chama a atenção o fato de a região Sul ser uma região pequena, mas ter um número de pessoas presas quase igual ao Nordeste; há uma pequena diferença de 2.718 indivíduos em situação de privação e restrição de liberdade. Um dado muito importante desta tabela é o número de presos envolvidos em atividades educacionais, pode-se observar que é um número pequeno de pessoas que têm acesso a educação nos espaços de privação e restrição de liberdade.

Num momento posterior, foi feita a separação das cento e duas pesquisas encontradas por áreas de conhecimento, dentre elas: Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Multidisciplinar e Linguística, Letras e Artes e Engenharias.

Tabela 7: Mapeamento por área de conhecimento e tipo de trabalho.

ÁREAS DO CONHECIMENTO	TIPO DE TRABALHO	QUANTIDADE	TOTAL
Ciências Humanas	Dissertação	54	68
	Teses	14	
Ciências Sociais Aplicadas	Dissertação	11	11
Multidisciplinar	Dissertação	8	8
Ciências da Saúde	Dissertação	6	7
	Tese	1	
Linguística, Letras e Artes	Dissertação	4	6
	Tese	2	
Ciências Exatas e da Terra	Dissertação	1	1
Engenharias	Dissertação	1	1
TOTAL DE TRABALHOS			102

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2016.

Essa organização revela que sessenta e oito trabalhos estão dentro da área de Ciências Humanas, onze são da área das Ciências Sociais Aplicadas e tem como linha de pesquisa a área jurídica. Sete são da área de Ciências da Saúde, seis, a Linguística, Letras e Artes, sendo apenas um das Ciências Exatas da Terra e um de Engenharias.

A partir daqui, me deterei aos 39 (trinta e nove) trabalhos vinculados aos programas de pós-graduação em educação.

Em seguida, sistematizei 11 (onze) categorias nas quais os trabalhos podem estar situados: 1. Representações dos alunos sobre a educação ofertada no cárcere com 07 (sete) trabalhos; 2. As mulheres privadas de liberdade, as questões de gênero e suas relações com a escolarização 07 (sete) trabalhos; 3. A oferta de EJA no sistema prisional tendo 06 (seis) pesquisas, que envolvem o perfil dos sujeitos privados de liberdade em termos de escolaridade e os processos de gestão nesses espaços para oferta educacional; 4. Análise de proposta educacional na prisão 06 (seis) trabalhos tratando do papel da educação nesse contexto, o currículo, as práticas educativas e o alinhamento disso às políticas públicas em educação nessa área, especialmente as Diretrizes para a oferta de EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade; 5. Ressocialização, reinserção social e educação com 03 (três); 6. Análises a partir de filmes sobre educação no cárcere com 03 (três); 7. O trabalho dos professores, sua formação e experiências docentes no sistema prisional com 03 (três); 8. Jovens/juventudes na prisão e implicações à escola/EJA tendo 01 (um); 9. Relações étnico-raciais na escola da prisão com um trabalho apenas; 10. Linguagem e cotidiano escolar nas prisões e 11. História da educação escolar nas prisões também com somente um trabalho cada.

Na sequência exporei algumas análises feitas, em relação às pesquisas que tratam de forma mais direta das práticas pedagógicas nos espaços de privação e restrição de liberdade.

3.2 Análise das Pesquisas

A partir dos trabalhos mapeados na área dos últimos cinco anos busquei identificar quais desses resumos abordavam problemáticas que se aproximavam da minha. Com base nisso, selecionei do total de sessenta e oito, sete trabalhos com base na leitura dos resumos, todos da área da educação.

Cabe salientar que senti dificuldades em encontrar trabalhos cuja problemática tratasse de modo mais específico das práticas pedagógicas. Embora a maior parte das pesquisas esteja situada na área da educação, pude perceber que são de linhas bastante diversificadas.

Neste próximo quadro estão os títulos das sete pesquisas, ano de publicação, o nome do (a) autor (a) e orientador (a). Também é possível observar o nome das instituições onde foram desenvolvidos os trabalhos de mestrado ou doutorado. Segue também o *link* para acesso aos trabalhos na íntegra que estão disponíveis na rede.

Quadro 1: Reconhecimento dos trabalhos: autor, título, orientador (a), instituição, titulação, ano e área de conhecimento.

	AUTOR(A), TÍTULO E ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO TRABALHO/ANO
1	<p>NAKAYAMA, Andrea Rettig. O Trabalho de Professores/ as Em Um Espaço de Privação de Liberdade: Necessidades de Formação Continuada. Orientadora: Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94745/296966.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>	<p>UFSC/ Mestrado/2011 Ciências Humanas</p>
2	<p>MENDES, Francisco Carlos de Figueiredo. Um mundo dentro de outro mundo: educação prisional no estado de Pernambuco. Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner Link para acesso online: http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4827/arquivo6429_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>	<p>UFPE Mestrado/2011 Ciências Humanas</p>
3	<p>OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia Minas Gerais. Orientador: Gabriel Humberto Muñoz. Link para acesso online: http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/3536/1/ParaAlemCelas.pdf</p>	<p>UFU Mestrado/2012 Ciências Humanas</p>
4	<p>MENOTTI, Camila Cardoso. O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo. Orientador: Elenice Maria Cammarosano Onofre Link para acesso online: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6402</p>	<p>UFSCAR Mestrado/2013 Ciências Humanas</p>
5	<p>CARVALHO, Odair França de. Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista Orientador: Selma Guimarães Link para acesso online: http://www.btdt.ufu.br/tde_arquivos/9/TDE-2014-12-16T093155Z-4671/Publico/EntreCelaSala.pdf</p>	<p>UFU Doutorado/2014 Ciências Humanas</p>
6	<p>CÉSAR, Isaura de Albuquerque. A funase e a formação cidadã. Orientador: Jorge Zaverucha Coorientador: Dra. Maria Fernanda Link para acesso online: http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11799/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Isaura%20de%20Albuquerque%20C%C3%A9sar.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>	<p>UFPE Mestrado/2014 Ciências Humanas</p>
7	<p>CAMPOS, Jaqueline Dinorá Paiva de. Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adultos : conversas-em-ação Orientador: Ricardo Burg Ceccim Link para acesso online: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/111916/000951965.pdf?sequence=1</p>	<p>UFRGS Mestrado/2014 Ciências Humanas</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2016.

Com base neste quadro, dos sete trabalhos, seis são dissertações, com apenas uma tese e se dividem entre os anos de 2011, 2012, 2013, 2014. Duas das dissertações são da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), duas, uma tese e uma dissertação, da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), uma da UFSC (Universidade Federal de Santa

Catarina. Na UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos) temos uma dissertação e na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) também uma dissertação

A seguir, o próximo quadro foi elaborado com base nos resumos das pesquisas elementos que possibilitam identificar o que caracteriza tais investigações com base em: objetivos, metodologia, foco investigativo (problema de pesquisa).

Quadro 2: Resumos dos Trabalhos para análise com autor e ano.

AUTOR E ANO	RESUMOS DOS TRABALHOS PARA ANÁLISE IDENTIFICADOS:
NAKAYAMA (2011)	A autora explica que pesquisa tem como objetivos apresentar estudos teóricos e documentais de aprofundamento dos conceitos de formação de professores, práticas pedagógicas e educação escolar de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade e quais são as necessidades de formação continuada específicas dos docentes que trabalham na Escola Supletiva da Penitenciária de Florianópolis. Para tal pesquisa utilizou-se a modalidade qualitativa de caráter exploratório, mediante a análise documental e bibliográfico e a realização de entrevistas semi estruturadas com os docentes que atuam na Escola em questão. A pesquisa tem como foco investigativo as necessidades de formação continuada.
MENDES (2011)	Segundo o autor o trabalho tem como objeto de pesquisa analisar as propostas educacionais desenvolvidas na colônia penal feminina do Recife e no Presídio Professor Aníbal Bruno. Essa é uma pesquisa de base qualitativa e além de ter sido usada fonte documental para obtenção dos resultados, o autor também realizou entrevistas e aplicação de questionários. O foco investigativo são propostas educacionais.
OLIVEIRA (2012)	Essa pesquisa tem como objetivo a intenção de responder duas indagações principais: como ocorre no mundo institucional/ normativo e na vida cotidiana a educação escolar nas prisões? E o que os presos, destinatários das políticas de educação escolar nas prisões, tem a dizer criticamente sobre as suas contradições, limites e possibilidades? A pesquisa promove uma reflexão crítica acerca da educação escolar. Essa é uma pesquisa de cunho qualitativo e utilizou-se de documentação nacional e internacional relacionada ao tema. A pesquisa teve como foco investigativo a educação escolar nas prisões.
MENOTTI (2013)	Este trabalho tem como objetivo identificar e compreender como os educadores em situação de privação de liberdade, que atuam no sistema prisional paulista significam sua experiência docente. Essa é uma pesquisa de natureza qualitativa e utilizou como recurso metodológico para a coleta de dados, o convívio, a observação do espaço escolar, as conversas e as entrevistas. Essa pesquisa tem como foco investigativo analisar o papel da escola e da educação na visão dos educadores, o sentido da docência entre as grades e o bem-estar docente na prisão.
CARVALHO (2014)	Segundo o autor esta tese tem como objetivo o estudo das experiências de presos monitores/ educadores na educação de adultos presos do sistema penitenciário paulista. O campo de pesquisa foram seis unidades prisionais. A pesquisa ancorou-se na abordagem de tipo qualitativa, pautada nos procedimentos da história oral temática em uma visão interdisciplinar. Para atingir os objetivos da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, análise de documentos escritos e entrevistas com os presos educadores e gestores.
CÉSAR (2014)	Esta pesquisa tem como problema norteador a necessidade de verificar a contribuição efetiva da proposta educacional e a prática pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que atuam na Funase/PE, tendo como parâmetro a formação cidadã de jovens adolescentes infratores, uma vez que esta se realiza de forma integral na vida do indivíduo e não se restringe à formação instrucional ou profissionalizante. Para análise deste estudo foi utilizada a produção de teóricos que estudam os temas: prisão, infância, adolescência, juventude, educação na prisão e projeto pedagógico. Também serviu para análise dos documentos relacionados à legislação e às políticas públicas voltadas para o tema estudado e foram realizadas entrevistas com sócio educandos e professores da instituição em questão. O foco investigativo que norteou a pesquisa foi à necessidade de verificar a contribuição efetiva da proposta educacional e a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes.

CAMPOS (2014)	A pesquisa como proposta metodológica fez uso da cartografia, utilizando-se de narrativas de alunos de um Núcleo na Cidade de Porto Alegre/ RS. Esses alunos tem idade superior aos 15 anos e que experimentaram o abandono da escola regular ou jamais a frequentaram, também tem aqueles que pressionados pelas exigências de determinados postos de trabalho ou em busca da aceleração da escolaridade perdida em razão das várias motivações à evasão. A partir dessas narrativas o objetivo era entender as minúcias e sutilezas que põem jovens e adultos em redes de si e de coletivos quando buscam por si mesmos, a escola.
---------------	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2016.

No quadro anterior podemos observar através dos resumos que as pesquisas apresentam como principais focos investigativos a necessidade de formação continuada, as propostas educacionais, a educação escolar nas prisões, analisar o papel da escola e da educação na visão dos educadores, o sentido da docência entre as grades e o bem-estar docente na prisão e as experiências de presos monitores/ educadores na educação de adultos presos.

No quadro a seguir busquei organizar por eixo de pesquisa, autor/ano e fundamentação teórica das pesquisas dos trabalhos selecionados. Neste quadro busquei trazer a partir dos resumos o que cada pesquisador trouxe como fundamentação teórica das pesquisas selecionadas.

Vale lembrar que a dissertação da pesquisadora Andréa Nakayama é a única que traz em seu resumo de forma clara e completa os autores utilizados para compor a fundamentação teórica da dissertação. As outras pesquisas não possuem em seu resumo essa informação.

Sendo assim foi necessário buscar esses autores na referência bibliográfica de cada pesquisa. A pesquisadora Andréa Nakayama é a única que traz em seu resumo de forma clara e completa os autores utilizados para compor a fundamentação teórica da dissertação.

As outras pesquisas não possuem em seu resumo essa informação. Sendo assim foi necessário buscar esses autores na referência bibliográfica de cada pesquisa.

Quadro 3: Eixo de pesquisa, autor/ ano e fundamentação teórica dos trabalhos selecionados.

EIXO DE PESQUISA	AUTOR/ ANO	CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
O trabalho docente e formação continuada	NAKAYAMA (2011)	- Compreensão de prática pedagógica: Contreras (2002). ⁴ Laffin (2006 e 2007). ⁵ Sacristán (1995). ⁶

⁴ CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

⁵ LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. 216p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006. _____. **Processos de formação e do exercício da docência: momentos e movimentos**. In: LAFFIN, M.H.L.F., SILVA, V. B. M. (Orgs.) *Conversas de Escola*. Florianópolis: Grupo SAPECA/NUP/CED/UFSC, 2006. _____. **Reciprocidades e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber**. Revista Educar, Curitiba, n.29 p. 101-119: Editora UFPR, 2007.

⁶ SACRISTÁN, G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto Editora: Porto, Portugal, 1995.

O trabalho docente e formação continuada	NAKAYAMA (2011)	<p>Freire (1996).⁷ e Pimenta (2002).⁸</p> <p>- Compreensão da relação do (a) professor (a), os (as) alunos (as)/ e da Escola com o Complexo (1999).⁹ Ireland (2010).¹⁰ e Goffman (2010).¹¹</p> <p>- Compreensão da relação do (a) professor (a), os (as) alunos (as)/ e da Escola com o Complexo Penitenciário: Onofre (2007).¹² Julião (2007, 2009 e 2010).¹³ Paiva (2009).¹⁴</p>
Planejamento educacional	MENDES (2011)	<p>- Compreensão de direito à educação: Carreira (2009 e 2010).¹⁵</p> <p>- Compreensão de violência na prisão: Foucault (1987 e 2007).¹⁶</p>

⁷ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁸ PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

⁹ CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

¹⁰ IRELAND, T. **Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios**. In: CRAIDY, C. **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

¹¹ GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

¹² ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. 2002. 187p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Araraquara, 2005. 156

_____. **Escola da prisão: espaço de construção do homem aprisionado**. In: ONOFRE, E. M. C. (org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

¹³ JULIÃO, E. F. **As políticas de educação para o sistema penitenciário**. In: ONOFRE, E. M. C. (org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. _____. **Ressocialização através da educação e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 154

_____. **O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro**. Revista Brasileira

¹⁴ PAIVA, J. **Estudantes internos penitenciários**. In.: AGUIAR, M. A. S. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

¹⁵ CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação- Educação nas Prisões Brasileiras**. Secretaria Executiva da Plataforma DhESCA Brasil. São Paulo, Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

_____. **Pernambuco não garante direito a educação no cárcere, 18 de novembro de 2008, Observatório da Educação**, 2008. Disponível em www.acaoeducativa.org.br/

¹⁵ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, 6 ed. Rio de Janeiro, edições Graal . 1987

_____. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**, 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

¹⁶ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, 6 ed. Rio de Janeiro, edições Graal . 1987. _____. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**, 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Planejamento educacional	MENDES (2011)	- Compreensão de políticas públicas e ressocialização: Julião (2003 e 2007). ¹⁷ . - Compreensão de sistema prisional: Santos (2011). ¹⁸
Educação escolar no contexto prisional	OLIVEIRA (2012)	- Compreensão de práticas educativas: Freire (1980, 1987, 1998). ¹⁹ . - Compreensão de política e economia: Marx (1997, 1998, 2009). ²⁰ . - Compreensão de direito penal: Zaffaroni (1983, 1991, 1999). ²¹ ..
Papel da escola e da educação na prisão e docência entre as grades	MENOTTI (2013)	- Compreensão de conscientização humana, reflexão político-pedagógico e oposição entre humanização e desumanização: Freire (1980, 1992, 1995 e 2005). ²² - Compreensão de docência e prática educativa na prisão: Onofre (2010, 2009 e 2007). ²³ .

¹⁷ JULIÃO, E. F. **Política Pública de Educação Penitenciária**: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2003. _____. **Ressocialização através da educação e do trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 154.

¹⁸ SANTOS, Sintia, Menezes. O Sistema Penitenciário – sua origem e inserção da educação, Bahia, 2002 p.7. Revista eletrônica **BuscaLegis.ccj.ufsc.Br**. Disponível em www.direitonet.com.br/artigos/x22/31/2231/ Acesso em junho de 2011.

¹⁹ FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980. _____. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

²⁰ Marx, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. _____. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (Livro 1, Vvolume 1).

²¹ ZAFFARONI, Raúl Eugenio. **Tratado de Derecho Penal**: Parte General. V. V. Buenos Aires: EDIAR, 1983. _____. **Em busca das penas perdidas**. Rio de Janeiro: Revan, 1991. _____. PIERANGELI, Henrique José. **Manual de Direito Penal Brasileiro**: Parte Geral. 2. ed. Ver. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

²² FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Ed. Moraes, 1980. _____. Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992. _____. Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995. _____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

²³ ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Docência na prisão: professores duplamente iniciantes, aprendendo com os pares e com o contexto. *II Congresso internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a La docencia*. Buenos Aires, 2010. _____. Elenice Maria Cammarosano. Práticas educativas em espaços de privação de liberdade. Campinas/ SP: Revista Educação. PUC-Camp., n.27, p. 67-74, jul./ dez. 2009. _____. Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (Org). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 11-28.

Experiência de presos monitores/educadores	CARVALHO (2014) ²⁴	
Proposta educacional e prática pedagógica	CÉSAR (2014)	<p>- Compreensão de direitos humanos e de ação socioeducativa: Cury (2011, 1990, 2011, 2001 e 2004).²⁵.</p> <p>- Compreensão de oposição entre humanização e desumanização, prática educativa e ação e reflexão educacional Freire (1982, 2003, 2006 e 1977).²⁶.</p>
Minúcias e sutilezas que põem jovens e adultos em redes de si e de coletivos quando buscam por si mesmos a escola.	CAMPOS (2014)	<p>- Compreensão de arte: Clark (2012).²⁷.</p> <p>- Compreensão de filosofia e política: Deleuze (2008, 2003, 1999, 1977, 1995, 1995, 1997, 2012 e 1998).²⁸.</p>

²⁴ Por problemas técnicos do site até a presente data não foi possível acessar o trabalho na íntegra, assim como informações sobre o autor como email para um possível contato. Então este não dispõe de informações sobre fundamentação teórica, presente nos outros trabalhos, apenas os autores e ano.

²⁵ CURY, Munir; SILVA, Antonio Fernando Amaral e; MÉNDEZ, Emilio García (Org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. Livro 2. 2002. Disponível em: . Acesso em: 15 set. 2011. _____. A mutação social. In: **Brasil criança urgente: a Lei 8069/90**. São Paulo: Columbus, 1990. p. 38-41. _____. Natureza e essência da ação socioeducativa. In: ILANUD; Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Associação Brasileira de Magistrados e Promotores para a Infância e a Juventude (ABMP); Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA) (Org.). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: Ilanud, 2006. p. 449-467. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2011.

²⁶ FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. _____. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. _____. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

²⁷ CLARK, Lygia. Bichos. Arquivo. Associação cultural: o mundo de Lygia Clark. Rio de Janeiro: 1960b. p. 2. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br>. Acesso em: 20 de out. 2012. _____. Lygia. Biografia. Associação cultural: o mundo de Lygia Clark. Rio de Janeiro: 1960c. p. 47. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/biografia/xml.asp>. Acesso em: 20 de out. 2012. _____. Lygia. Vazio pleno. Arquivo. Associação cultural: o mundo de Lygia Clark. Rio de Janeiro: 1960a. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br>. Acesso em: 20 de out. 2012.

²⁸ DELEUZE, Gilles. Conversações. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34. 2008. _____. Gilles. Proust e os signos. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003. _____. Gilles. Uma ou mais durações. In: _____. Bergsonismo. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999, p. 57-73. _____. Gilles. Guattari, Félix. A literatura menor. In: _____. Kafka: por uma literatura menor. Trad. Júlio Castanom Guimarães. Rio de Janeiro: Imago. 1977, p. 25-42. _____. Gilles. Guattari, Félix. Introdução: rizoma. In: _____. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. p. 10-36. _____. Gilles. Guattari, Félix. Postulados da linguística. In: _____. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. p. 11-62. _____. Gilles. Guattari, Félix. Acerca do Ritonele. In: _____. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 4. Trad. Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. p. 121-150. _____. Gilles. Guattari, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012, 240. _____. Gilles. PARNET, Claire. Políticas. In: Diálogos. Trad. E. A. Ribeiro. 184 ed. São Paulo: Escuta, 1998, p. 145-168.

Minúcias e sutilezas que põem jovens e adultos em redes de si e de coletivos quando buscam por si mesmos a escola.	CAMPOS (2014)	- Compreensão de filosofia e política: Deleuze (2008, 2003, 1999, 1977, 1995, 1995, 1997, 2012 e 1998). ²⁹ .
--	---------------	---

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2016.

Tendo então os autores utilizados como fundamentação teórica das pesquisas, consegui separá-los a partir de suas obras por temas. Portanto, é possível a partir do quadro acima elencar os autores utilizados pelos pesquisadores e acredito que seja importante trazer que, em relação ao tema práticas pedagógicas, os autores utilizados são Contreras, Laffin, Sacristán, Freire, Pimenta e Onofre. Para a compreensão de docência e prática educativa na prisão temos novamente Onofre.

Ao analisar os resumos foi possível classificá-los em quatro eixos: 1. O trabalho docente entre as grades e formação continuada; 2. Planejamento e proposta educacional; 3. Educação escolar entre as grades; 4. percepção dos sujeitos.

1. O trabalho docente entre as grades e formação continuada:

a. Aborda a necessidade em relação à formação dos docentes, que estão relacionadas especificamente às particularidades do trabalho docente nesses espaços: metodologias, avaliações e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. (NAKAYAMA, 2011).

b. Aborda que a docência realizada por profissionais (formados em outras áreas) que se encontra em privação e restrição de liberdade marcam suas vidas em relação a aspectos como: construção da identidade de professores, a aquisição de novos saberes, nova concepção e posturas. (MENOTTI, 2013).

²⁹ DELEUZE, Gilles. Conversações. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34. 2008._____, Gilles. Proust e os signos. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003._____, Gilles. Uma ou mais durações. In: _____ Bergsonismo. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999, p. 57-73. _____, Gilles. Guattari, Félix. A literatura menor. In: _____. Kafka: por uma literatura menor. Trad. Júlio Castanom Guimarães. Rio de Janeiro: Imago. 1977, p. 25-42. _____, Gilles. Guattari, Félix. Introdução: rizoma. In: _____. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. p. 10-36._____, Gilles. Guattari, Félix. Postulados da linguística. In: _____. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b. p. 11-62._____, Gilles. Guattari, Félix. Acerca do Ritonele. In: _____. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 4. Trad. Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. p. 121-150._____, Gilles. Guattari, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012, 240._____, Gilles. PARNET, Claire. Políticas. In: Diálogos. Trad. E. A. Ribeiro. 184 ed. São Paulo: Escuta, 1998, p. 145-168.

2. *Planejamento e proposta educacional:*

a. Aborda a necessidade em relação ao trabalho pedagógico e para que se concretize de forma séria, é necessária uma harmonia entre aspectos como: espaço físico, segurança, questões como superlotação e assistência básica ao aprisionado. Esses fatores não permitem o desenvolvimento dos projetos pedagógicos. (MENDES, 2011).

b. Aborda que o trabalho desenvolvido na FUNAP (Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel) valoriza os sujeitos e a construção de saberes e práticas nos espaços educativos dentro da prisão. (CARVALHO, 2014).

c. Aborda a fragilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que atuam na Funase (Fundação de Atendimento Socioeducativo) e que em decorrência, das características de acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade da instituição não contribuem para a formação cidadã dos adolescentes e jovens infratores nela acolhidos. (CÉSAR, 2014).

3. *Educação escolar entre as grades:*

a. Salienta que a educação escolar nas prisões no Brasil atinge um número pequeno e encontra fragilidades em relação às políticas de educação. destaca que apesar das fragilidades a educação se efetiva, com companheirismo e compromisso por parte dos educadores, agentes penitenciários e técnicos. (OLIVEIRA, 2012).

b. Aborda a educação na prisão como uma EJA específica com as singularidades do espaço prisional e dos sujeitos educandos e educadores. (CARVALHO, 2014).

4. *Percepção dos sujeitos:*

a. Observa que quando a busca por esse espaço parte dos alunos compreende-se que as articulações produzidas no encontro educativo fazem emergir ações de si e do entorno, ressignificando o passado e o presente. Com isso há uma multiplicidade e a possibilidade de novas conexões ao ensinar e aprender e que isso irá refletir de forma positiva dando visibilidade ao trabalho educativo. (CAMPOS, 2014).

O próximo quadro situa resultados encontrados em cada um dos sete trabalhos selecionados, com base no exposto pelos resumos de forma mais objetiva.

Quadro 4: Resultados das pesquisas.

AUTOR E ANO	RESULTADO DAS PESQUISAS
NAKAYAMA (2011)	A autora conclui que as necessidades de formação dos docentes não são restritas às questões relacionadas ao modo de funcionamento dos espaços de privação de liberdade, deve envolver particularidades do trabalho docente nesses espaços, às suas metodologias, avaliações e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos.
MENDES (2011)	A análise evidenciou, através dos textos oficiais, que há sim uma necessidade relacionada ao trabalho pedagógico para que se concretize contribuindo com a formação crítica e autonomia dos educandos, assim como espaço físico, segurança, superlotação, assistência básica ao aprisionado. Falta de acompanhamento por parte das secretarias de Educação e Rossocialização.
OLIVEIRA (2012)	A pesquisa então considera que o panorama atual das políticas de educação prescritas e instituídas no sistema prisional brasileiro tem demonstrado fragilidades e necessidades emergentes, fundamentalmente porque a educação escolar nas unidades prisionais atinge um número pequeno de presos no Brasil e no mundo. A educação precisa se efetivar, principalmente pelo compromisso pessoal dos educadores, agentes penitenciários e técnicos envolvidos na tarefa.
MENOTTI (2013)	A pesquisa identificou que o sentido atribuído pelos participantes referente às práticas docentes possui relação com um sentimento de bem estar gerado na escola e que isso interfere positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. A análise também indicou que a docência entre as grades marca a vida desses educadores no que diz respeito à construção da identidade de professores, a aquisição de novos saberes, novas concepções e postura. Isso desenvolve a autoestima, uma vez que a escola pode ser um espaço diferenciado das regalias carcerárias, pois ali há a intenção e respeito recíprocos.
CARVALHO (2014)	A pesquisa evidenciou que a experiência paulista desenvolvida pela FUNAP foi exitosa, na medida em que valorizou os sujeitos e a construção de saberes e práticas nos espaços educativos dentro da prisão. Conclui-se também que a educação na prisão deve ser uma EJA específica que considere as singularidades do espaço prisional e dos sujeitos educandos e educadores.
CÉSAR (2014)	De acordo com a pesquisa pode-se afirmar em razão das características de acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade da instituição e dos fatores mencionados na suposição, a proposta educacional e a prática pedagógica da Funase/PE não contribuem para a formação cidadã dos adolescentes e jovens infratores nela acolhidos.
CAMPOS (2014)	Essa pesquisa, como proposta metodológica, fez uso da cartografia, utilizando-se à partir dessas narrativas chegou a conclusão que pode-se compreender que as articulações produzidas no encontro educativo fazem emergir ações de si e do entorno, ressignificando o passado e o presente, fazendo reencontrar a multiplicidade ou a possibilidade de novas conexões ao ensinar e aprender.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2016.

Após este levantamento, com a intenção de refletir sobre minha problemática de pesquisa, constato que a maior parte dos estudos não trata diretamente das práticas pedagógicas da EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade, mas em alguns o tema é trazido junto com um tema central, em outros a discussão da prática pedagógica se detém a analisar apenas o que se realiza em determinada instituição. Entretanto, foi possível evidenciar através deles, mesmo indiretamente, que o tema é importante para a área de atuação, porém falar dos profissionais e, principalmente, para os profissionais que atuam nesses espaços é ainda mais importante que sejam realizadas mais pesquisas na área, tendo foco de investigação as práticas pedagógicas.

Depois deste estudo, consigo identificar nos resumos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços de privação e restrição de liberdade, perpassam aspectos do fazer docente comum às instituições de ensino regular, assim como as diferenças em relação aos aspectos como espaço físico, profissionais e materiais.

Os resumos evidenciam que nas escolas da Educação Básica em outros contextos também apresentam problemas em relação a espaço físico, material didático, profissionais capacitados com formação continuada, elementos importantes e significativos para que de fato os projetos pedagógicos sejam realizados pelos professores de forma digna, prazerosa e profissional. Mas independentemente do espaço em que essa prática docente será realizada, os resumos demonstram que o conjunto dessas características vai refletir de forma significativa, no planejamento do professor.

Os resumos ainda me fazem refletir que o acesso à educação nesses espaços também se faz a partir do interesse dos reclusos e que questões como segurança, superlotação, espaço físico, assistência básica aos internos fazem parte das especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas em tais ambientes.

Cabe retomar Laffin (2011), que sinaliza a constituição dos processos de escolarização respeitando e articulando o processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos da EJA. Essas particularidades remetem a uma necessidade de flexibilização tanto curricular, como de organização, acesso, permanência e validação dos tempos escolares.

Porquanto, segundo a autora, os principais âmbitos de atuação do professor situam-se em três dimensões: o contexto social, aspectos escolares e de socialização profissional. Ambas refletirão no planejamento do professor e no desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Uma vez que, essas dimensões fazem parte do desenvolvimento do planejamento das práticas pedagógicas, a ação do profissional segundo Laffin (2011), é de fazer a mediação dos diferentes ritmos de aprendizagem, o que os leva a organizarem diferentes modos de lidar com a diversidade ao organizarem as atividades de ensino.

Além da leitura dos resumos busquei realizar leitura de algumas partes dos trabalhos encontrados na íntegra. Vale ressaltar que especificamente sobre as práticas pedagógicas nos espaços de privação e restrição de liberdade, encontrei um capítulo da dissertação de Isaura de Albuquerque César de 2014 realizada na Universidade Federal de Pernambuco. Tal capítulo tem como título: *Proposta educacional e prática pedagógica para adolescentes e jovens privados de liberdade* e trata da proposta pedagógica de determinada instituição que é a FUNASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo).

Então, no capítulo dessa dissertação a *Proposta Pedagógica* é fundamentada no protagonismo juvenil, na educação emancipadora, na ética e transparência e na construção coletiva do processo pedagógico. É embasada em nível operacional nos *eixos norteadores da ação* que são eles: a educação integral, saúde, educação profissional, segurança cidadã, família e integração social e comunitária e na modernização e adequação da infraestrutura. Quando se referem às *Práticas Pedagógicas* desenvolvidas especificamente neste ambiente, elas devem ter: caráter formativo, cumprimento de valores, práticas transformadas, caráter multidimensional e inter-relação entre as diferentes fases da vida.

A pesquisa realizada evidenciou que a proposta pedagógica da FUNASE se fundamenta em bases teóricas pressupondo a ressocialização, mas a execução na prática cotidiana está comprometida pela inexistência de instalações adequadas e, especialmente, pela ausência do Projeto Político-Pedagógico da escola da unidade pesquisada, além de outros aspectos, analisados no último capítulo, que dificultam a sua aplicação.

Convém destacar que com base nas análises, de modo mais geral nas pesquisas, fica em evidência que os aspectos mencionados referentes às práticas pedagógicas nos documentos legais analisados ainda não têm sido assegurados na oferta de EJA nas prisões. Por exemplo, o art 5º da Resolução nº 02/2010 propõem: novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos, a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD). Entretanto, nos resultados das pesquisas selecionadas esses elementos geralmente são deficitários nas escolas em espaços de privação e restrição de liberdade.

Com isso fica claro que, as pesquisas produzidas sobre práticas pedagógicas nos espaços de privação e restrição de liberdade precisam avançar para dar conta de promover reflexões que amparem estudos e principalmente a formação de professores nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou analisar, a partir das pesquisas na área da educação, as práticas pedagógicas nos espaços de privação e restrição de liberdade. Neste percurso em que a pesquisa veio se construindo, cabe ressaltar as concepções das quais me apropriei em busca de reflexões sobre minha problemática de pesquisa.

A EJA tem sua origem vinculada a questões de desigualdades sociais e também do processo de escolarização, que garantia educação apenas para uma pequena parcela da população. A mesma não é algo recente, porém os tipos de atividades e conteúdos eram bem característicos e diferentes dos atuais.

Os documentos legais que norteiam a educação escolar de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, nem sempre dão conta de garantir ao público alvo seus direitos previstos na legislação. Isto acontece em um campo de contradições, principalmente quando uma lei se sobrepõe a outra.

Quando falo em práticas pedagógicas, penso no ensino como prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e estudantes, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem, ou seja, educar e ensinar exige, sobretudo, permitir um contato com a cultura, *lato sensu* (SACRISTÁN, 1991). Nesse sentido, trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante para este processo.

Sendo assim, as práticas pedagógicas nesses espaços se diferem da escola dita regular, justamente pelas características que marcam os sujeitos encarcerados ou restritos de liberdade que demandam a EJA.

Com isso Medrano (2009) afirma ser fundamental que os professores consigam conhecer o que seus alunos sabem sobre o objeto de conhecimento a ser ensinado e aprendido, pois é a partir da possibilidade de relacionar o novo conhecimento com o que eles já possuem que a aprendizagem ocorre. Assim, quando o professor toma esse conhecimento previamente pode planejar situações didáticas que tentem garantir a aprendizagem, ou seja, que permitam que o estudante consiga estabelecer relações substantivas e não arbitrarias entre o que aprendeu e o que já conhecia.

Então, é importante considerar que, segundo Onofre (2015) que para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor da EJA que os alunos tragam seus conhecimentos e suas histórias de vida, pois será a partir dos interesses e saberes apresentados que o trabalho

pedagógico se concretizará, ou seja, não há prática pedagógica sem um processo no qual os envolvidos possam ressignificar as experiências das quais participam.

Sendo assim, é importante ressaltar independentemente dos espaços educativos nos quais os estudantes estão inseridos. Segundo Onofre (2015), esses diferentes espaços educativos são portadores de várias culturas, cidadanias e identidades. O professor tem presente que um dos elementos da eficácia de seu papel reside no processo de resignificação da liberdade e da cidadania perdida, sendo a escola uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo.

Assim acontece também nos espaços de privação e restrição de liberdade, apesar de o processo ensino aprendizagem acontecer em um espaço peculiar e diferente do que estamos acostumados, as práticas pedagógicas são realizadas tendo como fator principal os conhecimentos de domínio dos estudantes.

A escolha desse tema teve relação com a possibilidade de conhecer e de adquirir novos conhecimentos sobre o mesmo, nessa busca para a compreensão das práticas pedagógicas nos espaços de privação e restrição de liberdade me fez refletir e chegar a conclusão de que a educação ainda é a melhor forma de transformação das pessoas e conseqüentemente do mundo. Em especial o tema deste trabalho que possui muita relação com isso, de transformação, pois a educação deve ser um direito de todos independentemente dos espaços em que as pessoas estão inseridas nos vários momentos de sua vida. O importante mesmo são os motivos que as levam a estarem ali na busca por conhecimento. Com acesso à educação conhecemos valores, temos a oportunidade de conhecer e adquirir novos conhecimentos e de associá-los com os que já possuímos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BENITE, Anna M. Canavarro; FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**. vol.18 nº.67. Rio de Janeiro. Abr./Jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>>. Acesso em: 03 de set. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília, 24 de novembro de 2011;

_____. LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. **Texto compilado Institui a Lei de Execução Penal Brasília**, 11 de julho de 1984; 163º da Independência e 96º da República.

_____. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009 **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Publicada no DOU de 25 de março de 2009 – Seção 1 – pp. 22-23.

_____. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

G1.GLOBO.COM. **Novo Diagnóstico de Pessoas Presas no Brasil**. 2015. Disponível em <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/06/numero-de-presos-dobra-em-10-anos-e-passados-600-mil-no-pais.html>>. Acesso em 13 de maio de 2016.

GI.GLOBO.COM. **Brasil tem 202.768.562 habitantes, estima IBGE**. 2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/08/brasil-tem-202768562-habitantes-estima-ibge.html>>. Acesso em 29 de agosto de 2016.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. CDROM ANPEd 3ª edição . São Paulo : ANPEd ; Ação Educativa, 1999.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. *Revista brasileira de educação*. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Nº 14.

INFOPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** - Junho de 2014. Disponível em <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-esta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em 13 de maio de 2016.

IRELAND, Timothy. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios.** Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos.** 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade.**- Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. 330 p.

_____. **Educação de jovens e adultos na diversidade.** – Florianópolis : Núcleo de Publicações do CED : UFSC, 2010. Livro 2 : il. Grafts., Tabs.,

LEME, José Antônio Gonçalves. **“A cela de aula: tirando a pena com letras Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios”.** ONOFRE (org.) *Educação Escolas entre as grades.* 1ª edição. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

LOPES, Andréa Isensee. **O estado do conhecimento das pesquisas sobre o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (proeja) produzidas no estado de Santa Catarina/ Andréa Isensee Lopes; orientadora: Profª. Drª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. – Florianópolis, SC, 2014.**

MEDRANO, Sandra Mayumi Murakami. **O professor na construção de conhecimentos dos alunos.** 2010. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/eja/ejtxt3.htm>>. Acesso em: 13 de ago. 2015.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade” [dissertação]: necessidade de formação continuada/ Andréa Rettig Nakayama; orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. – Florianópolis , SC, 2011.**

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado.** 2002. 187p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Araraquara, 2005. 156

_____. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.** Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e Programa de Pós-Graduação em Educação Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago, 2015.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária.** p. 131 – 146, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “ESTADO DA ARTE” em Educação.** Disponível em <[file:///C:/Users/Francine/Downloads/dialogo-237%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Francine/Downloads/dialogo-237%20(2).pdf)>. Acesso em 23 de abril de 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In. NÓVOA, António. (Org) **Profissão Professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

SANTA CATARINA. **Plano estadual de educação em prisões. Ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, nos exercícios de 2012, 2013 e 2014.** Florianópolis/ SC, 2012.

SARTORI, Anderson. **Desenvolvimento Histórico das Políticas Públicas e Educacionais em Educação de Jovens e Adultos na Legislação Nacional.** In: Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade. NUP, UFSC, 2010.

TAUCHEN, Joel. **Metodologia da pesquisa. Como classificar as pesquisas com base em seus objetivos.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** 2013. Disponível em <<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>>. Acesso em 17 de abril de 2016