

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED**

**CAMILA ROSILDA VIGGANIGO**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO NA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE  
LIBERDADE**

Florianópolis  
2019

CAMILA ROSILDA VIGGANIGO

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO NA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE  
LIBERDADE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Florianópolis  
2019

Camila Rosilda Vigganigo

**Título:** As contribuições das pesquisas sobre alfabetização e letramento na EJA em espaços de privação e restrição de liberdade

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Professor Lourival José Martins Filho (Membro Externo)  
Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Professora Doutora Adriana da Costa (Membro UFSC)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor Doutor Anderson Carlos Santos de Abreu (Suplente Externo)  
Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)

Professora Doutora Ana Paola Sganderla (Suplente UFSC)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professora Doutora Paula Cabral (Coorientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Professora Doutora Andrea Brandão Lapa (CED/UFSC)  
Coordenador(a) do Programa

---

Professora Doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin  
Orientador(a)

Florianópolis, 30 de Julho de 2019.

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

VIGGANIGO, CAMILA ROSILDA

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO NA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE  
LIBERDADE / CAMILA ROSILDA VIGGANIGO ; orientador, Maria  
Hermínia Lage Fernandes Laffin, coorientador, Paula  
Cabral, 2019.

118 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Espaços  
de Privação e Restrição de Liberdade. 5. Educação de Jovens e  
Adultos . I. Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes. II.  
Cabral, Paula. III. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Dedico este trabalho ao meu eterno super-herói, Gustavo Coelho de Oliveira, que, apesar da imensa saudade, foi minha maior motivação para continuar esta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Desejo expressar aqui meus singelos agradecimentos a todos/as que contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus e a todas as energias positivas que foram encaminhadas a mim, que confortaram meu espírito em todos os momentos de alegria e tristeza, inclusive na construção desta pesquisa.

Agradeço também aos meus pais e ao meu irmão, que são as pessoas que eu mais admiro e amo na vida, por todo apoio e por acreditarem em mim, agradeço por estarem e se fazerem presentes nos momentos mais importantes. Dedico a vocês todas as minhas conquistas.

Também sou agradecida ao meu namorado, Bernardo Beal Miranda, pelo companheirismo e apoio no processo de produção da pesquisa.

À minha orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, por todos os momentos de diálogo e aprendizagem.

Agradeço imensamente à minha coorientadora, Paula Cabral, por toda a atenção, compromisso, incentivo e pela partilha de conhecimentos.

Aos meus melhores amigos, que fizeram esse momento muito mais leve com as conversas e conselhos, Guilherme Nelson da Silveira, Gustavo da Silva, Gustavo Schmidt e Simone Raimundo. Com certeza, vocês fazem parte desta realização.

Agradeço às colegas de estudos nos momentos de orientação e ao grupo EPEJA-UFSC.

*Ser alfabetizado não é ser livre;  
é estar presente e ativo na reivindicação da própria voz,  
da própria história e do próprio futuro.*

(FREIRE; MACEDO, 1990)

## RESUMO

No presente estudo pretende-se, no âmbito das produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos nos espaços prisionais, refletir sobre as concepções e perspectivas teórico-metodológicas. Essa pesquisa terá uma abordagem qualitativa e, em função dos objetivos inicialmente propostos, se caracteriza como exploratória e descritiva. Nesse sentido foram desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem análise documental e levantamentos bibliográficos. Para a compreensão dos sujeitos da EJA utilizei produções de Dayrell (1996), com articulações a Arroyo (2005) e Laffin (2007; 2012) para compreender as especificidades sobre a modalidade. Nas discussões sobre os sujeitos em situação de privação ou restrição de liberdade e a educação foram importantes os estudos de Ireland (2010) e Onofre (2007; 2009; 2014; 2015; 2016). Com relação à alfabetização, Soares (2003; 2004; 2006) e Tfouni (1995; 2006) possibilitaram articular a concepção de alfabetização de adultos a partir de Freire (1967; 1987; 1988) e para refletir sobre a leitura no espaço carcerário como meio de “ressocialização”, as pesquisas de Julião (2006; 2014; 2016) constituíram fundamentos para esta investigação. No processo investigativo constatei que existem muitas pesquisas que contemplam os espaços de privação e restrição de liberdade, porém ainda existem poucas pesquisas que tratam do processo de alfabetização e letramento dos sujeitos privados de liberdade. Como resultado da pesquisa é possível afirmar que estamos ainda em meio a um movimento descontínuo e insuficiente para a efetivação do direito à educação das pessoas privadas de liberdade, o que é contraditório, pois, no âmbito legal, os processos educativos assumem papel principal na responsabilização para a garantia de um bom retorno ao convívio social. Além disso, é necessário que o processo de alfabetização e letramento das pessoas privadas de liberdade atenda às reais necessidades desses sujeitos em suas condições objetivas em que se encontram.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Educação de Jovens e Adultos; Espaços de Privação e Restrição de Liberdade.

## ABSTRACT

In the present study, it is intended, in the midst of the academic productions on literacy and literacy in Youth and Adult Education in prison areas, to reflect on the theoretical and methodological conceptions and perspectives. This research has a qualitative approach and, in part of the initial objectives proposed, is characterized as exploratory and descriptive. This document was important stored methods in this document analysis and bibliographic surveys. For the comprehension of the subjects of the EJA it was used productions of Dayrell (1996), with articulations to Arroyo (2005) and Laffin (2007; 2012) to understand the specificities about a modality. Reflections on the issues of deprivation or restriction of liberty were important studies by Ireland (2010) and Onofre (2007; 2009; 2014; 2015; 2016). With respect to literacy, Soares (2003; 2004; 2006) and Tfouni (1995; 2006) enabled the articulation of a reading of the concept of adult literacy (1967; 1987; 1887). “resocialization”, as research by Julião (2006; 2014; 2016) were foundations for this investigation. In the investigative process, there are many researches that contemplate the spaces of deprivation and restriction of liberty, although there are still few that deal with the process of literacy and literacy of deprived particles of liberty. As is the case with research and registration for the right to information of persons deprived of their liberty, which is contradictory, for example, legal, educational processes play a major role in making them responsible for ensuring a good return to social life. In addition, the process of literacy and literacy of persons deprived of liberty is required.

Keywords: Literacy; Literature; Youth and Adult Education; Spaces of Deprivation and Restriction of Freedom.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: População prisional no Brasil por unidade da Federação .....	27
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação por ano de publicação da pesquisa .....	77
Quadro 2: Reconhecimento dos Trabalhos BDTD/IBCT: autor, título, orientador(a), instituição, tipo de trabalho, área de conhecimento e ano (continua).....	81
Quadro 3: Reconhecimento dos Trabalhos Periódicos CAPES: autor, título, revista, instituição, área de conhecimento e ano .....	84
Quadro 4: Reconhecimento dos Trabalhos APEND-SUL: autor, título, banco de dados e ano .....	84
Quadro 5: Resumos dos Trabalhos para análise com autor e ano .....	85
Quadro 6: Resultados das pesquisas organizadas por autor e ano.....	88
Quadro 7: Distribuição quanto ao eixo de pesquisa, autor e ano, e fundamentação teórica .....	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População Prisional no Brasil.....	26
Tabela 2: Pessoas envolvidas em atividades educacionais formais e não formais.....	28
Tabela 3: Perfil educacional das pessoas privadas de liberdade no Estado de Santa Catarina.....	29
Tabela 4: Perfil educacional das pessoas privadas de liberdade da Penitenciária Estadual de Florianópolis.....	30
Tabela 5: Mapeamento dos trabalhos a partir de banco de dados ANPED, ANPED-SUL, BDTD/IBCT, Periódicos CAPES e SciELO.....	71
Tabela 6: Mapeamento de trabalhos a partir de descritores e banco de dados da ANPED GT – 10.....	72
Tabela 7: Mapeamento de trabalhos a partir de descritores e banco de dados da ANPED GT – 18.....	72
Tabela 8: Mapeamento de trabalhos a partir de descritores e banco de dados da ANPED-SUL.....	73
Tabela 9: Mapeamento de trabalhos a partir de descritores e banco de dados dos Periódicos CAPES.....	74
Tabela 10: Mapeamento dos trabalhos a partir de descritores e banco de dados da SciELO.....	75
Tabela 11 Mapeamento do tipo de trabalho a partir de descritores.....	76

## LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPED-SUL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – SUL  
BDTD/IBCT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos  
CONFITEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos  
EFE – Ensino e Formação de Educadores  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias  
LEP – Lei de Execução Penal  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PEE/SC – Plano Estadual de Educação de Santa Catarina  
PEESP – Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional  
PEEP – Plano Estadual de Educação em prisões  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*  
SUPED – Sujeitos, Processos Educativos e Docência  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí  
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 ENTRE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS .....	14
1.2 ESCOLHAS E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO .....	20
<b>2 O DIREITO À EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</b>	<b>23</b>
2.1 APROXIMAÇÕES AOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA .....	32
2.2 SUJEITOS E CONTEXTOS DA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: QUAL O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO? .....	39
2.3 ASPECTOS LEGAIS AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESPAÇOS PRISIONAIS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	50
<b>3 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE .....</b>	<b>69</b>
3.1 APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS .....	81
3.2 REFERENCIAIS DOS TRABALHOS .....	92
3.3 ANÁLISES DAS PESQUISAS .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda investigações acerca dos processos de alfabetização e letramento nos espaços de privação e restrição de liberdade<sup>1</sup>. O estudo que apresentamos surgiu de pesquisas anteriores nas quais identificamos a ausência de discussões a respeito da escolarização inicial – voltada à alfabetização e ao letramento – dos sujeitos privados ou restritos de liberdade em produções científicas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional.

Entendendo que “Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e a juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade do nosso sistema escolar” (ARROYO, 2005, p. 48), buscamos refletir sobre a necessidade de efetivação do direito à educação de pessoas que possuem trajetórias coletivas de negação de direitos que são historicamente negados.

Portanto, buscarei, nesta pesquisa, encontrar respostas para questões acerca da alfabetização de jovens e adultos em espaços de privação e restrição de liberdade. Para tanto, organizamos a pesquisa da seguinte forma:

No primeiro capítulo, a partir da introdução, apresento uma rápida descrição do meu trabalho, demonstrando meu objetivo geral e um enfoque ao direito à educação das pessoas privadas de liberdade. A seguir, recorro a fatos significativos de minha vida pessoal e escolar que me constituíram como pesquisadora deste tema em educação. Além disso, retrato as escolhas e perspectivas de investigação, apresentando o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa qualitativa e os objetivos que permearam este trabalho.

No segundo capítulo, recorri aos autores que defendem a efetivação do direito à educação das pessoas privadas de liberdade e o processo de alfabetização e letramento no contexto desse direito, apresentando dados estatísticos sobre a população prisional, aproximações dos conceitos de alfabetização e letramento com base nos autores que refletem sobre esse tema e os aspectos legais que permeiam a educação nos espaços prisionais.

---

<sup>1</sup> Segundo Cabral (2019), essa denominação vem sendo empregada em pesquisas brasileiras e documentos nacionais referentes à EJA em espaços prisionais (ou unidades penais) com a intenção de articular seu sentido à abordagem das penas de privação ou restrição de liberdade dentro do Estado democrático de direito.

No terceiro capítulo, apresento um mapeamento do Estado do Conhecimento conforme definem Romanowski e Ens (2006), realizado a partir das análises das pesquisas encontradas nos cinco bancos de dados utilizados ANPED, ANPED-SUL, BDTD/IBCT, Periódicos CAPES e SciELO. Portanto, meu objetivo principal foi o de desenvolver um levantamento de pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos, na intenção de identificar e analisar quais abordagens estão presentes nos estudos que tratam sobre a alfabetização e letramento nos espaços prisionais. Assim, realizo inicialmente uma apresentação do levantamento de dados, trazendo o número de pesquisas encontrado por cada banco de dados e descritores. Segui apresentando as pesquisas nas quais identifiquei – de certo modo – relações com o meu objeto de estudo a partir dos resumos, resultados e fundamentação teórica. Por fim, realizei a análise desses trabalhos na tentativa de compreender as concepções de alfabetização e letramento nos espaços prisionais.

Nas considerações finais, retomo os objetivos propostos pela pesquisa com vistas a contribuir para a discussão sobre o processo de alfabetização e letramento nos espaços prisionais, retratando um pouco dos desafios e possibilidades desse contexto.

## 1.1 ENTRE MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS

Filha de um motorista de ônibus, sindicalista e uma empregada doméstica que não concluíram o Ensino Fundamental, nativa de Florianópolis, que sempre gostou de estar na escola e da escola. Mesmo quando não estava no espaço escolar, fazia de minha casa a minha escola, tinha meus alunos, meu quadro, meus livros e selecionava matérias nos livros didáticos dos anos anteriores e passava horas brincando de “escolinha”.

Lembro que, ainda na Educação Infantil, numa creche que tinha convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, aprendi a ler e a escrever, e o quanto a descoberta de cada nova palavra era significativa para mim. Saíamos ao mercado ou a qualquer outro lugar, e ficava lendo e soletrando todas as palavras que conseguia enxergar nos *outdoors*. Os livros que antes eu apenas repetia o que lembrava da leitura de outra pessoa começaram a ser lidos por mim, que copiava as histórias e tentava lembrar como era a escrita das palavras, juntando mentalmente as sílabas.

Os anos na escola se passaram e o gosto por ler e escrever não mudou. Participei de alguns concursos culturais e escrevi um poema que foi publicado em um livro. O prazer de estar na escola seguiu por toda minha vida acadêmica. Gostava de aprender, pesquisar. O Ensino Médio e todas as exigências de estudo para o vestibular abafaram um pouco

essa motivação, mas logo voltou quando meu nome estava na lista de aprovados para o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina.

Lembro que, desde muito nova, sempre me questionei sobre as coisas que via na rua, na escola, no centro da cidade, quando via um morador de rua, uma cigana, na televisão reportagens sobre os presídios, os problemas ambientais do meu bairro, os problemas que a minha escola tinha, e sempre questionava e buscava entender o que tinha por trás de tudo isso.

Com um convívio familiar tranquilo, meus pais sempre colocaram a minha educação e a do meu irmão em primeiro lugar. Sempre estudei em escolas públicas e acho que isso me fez ser uma defensora do ensino público de qualidade e para todos. Minha família estimula muito a leitura, apesar de não ter tido uma infância com a leitura presente, pois começou a trabalhar cedo. Lembro-me, também, de sempre ter tido espaço para questionar e dialogar sobre diversos assuntos.

Ao entrar na Universidade, me senti ainda mais provocada a pensar sobre os acontecimentos que ocorriam próximos ou distantes de mim, os problemas sociais sempre foram algo que não passaram despercebidos e não seria na Universidade que isso mudaria.

As disciplinas foram sendo concluídas e, apesar de todas terem uma abordagem crítica sobre questões educacionais, nenhuma me trouxe tanta inquietação quanto a disciplina de Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos ocorreu na disciplina de Educação de Jovens e Adultos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Apesar de o Curso contar com apenas essa disciplina, a mesma despertou curiosidades sobre como trabalhar com esses sujeitos; como é construído o currículo; como se estrutura essa modalidade; quais suas práticas pedagógicas e como acontece esse processo de aprendizagem na EJA.

Desse modo, após a conclusão da disciplina, continuei os estudos acerca da EJA e produzi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o objetivo de realizar uma análise sobre as abordagens das pesquisas que tratam dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos contextos de privação e restrição de liberdade.

Foi naquele momento que me lembrei daquela Camila que ficou encantada com o mundo das palavras, com a leitura e tudo que a alfabetização pode proporcionar ao sujeito letrado e, assim, comecei a pensar em um problema social que é o analfabetismo no Brasil e o não acesso à educação dos sujeitos jovens e adultos, especificamente na educação prisional.

A partir da pesquisa foi possível perceber que o tema educação em espaços de privação e restrição de liberdade ainda possui pouca, apesar de crescente, expressividade no campo das pesquisas, principalmente na região sul do país. É provável que essa constatação tenha relação com a falta de investimentos em políticas públicas de Estado direcionadas para a EJA e com seu próprio histórico marcado por certa “marginalidade” diante do sistema educacional brasileiro.

Diante dos processos de pesquisa, identifiquei que os sujeitos estudantes da EJA são pessoas que já vivenciaram, ou ainda vivenciam, negações e restrições de diversos direitos sociais. Segundo Arroyo (2005), estes sujeitos, antes de serem excluídos e evadidos da escola, são excluídos da sociedade, são sujeitos com direitos mais básicos da vida negados como “o afeto, à[a] alimentação, à[a] moradia, ao[o] trabalho e à[a] sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 24). Com relação a essas pessoas, podemos descrevê-las com base nos estudos de Arroyo (2005) e Ireland (2010) que definem que são geralmente jovens, pobres, negros e com baixa escolaridade, desempregados ou com vínculos informais de emprego que vivem, muitas vezes, no limite da sobrevivência. Portanto, os sujeitos privados de liberdade fazem parte de um contingente de nossa população que não teve assegurados seus direitos fundamentais, antes mesmo de perderem o direito à liberdade.

De acordo com Onofre (2015), Arroyo (2005) e Laffin (2007), as pessoas que estão privadas de liberdade são pessoas que, antes disso, já haviam passado por momentos de privação, privação de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade; pessoas historicamente marginalizadas; “são pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram” (ONOFRE, 2015, p. 142).

Quando pensamos nas escolas de Educação Básica e não entendemos o porquê da não efetivação do direito para todos, a partir de políticas educacionais que nem sempre atende à realidade social dos sujeitos, precisamos ampliar nosso ponto de vista e buscar perceber para quem essa instituição foi (e ainda é) pensada, para que público ela se direciona? E isto deve acontecer também em relação à instituição prisional. Dessa forma, Onofre (2015) compreende que é preciso entender para quem se destinam as prisões e que população ela abriga. Só assim seremos capazes de entender tal descaso com as pessoas que se encontram em privação e restrição de liberdade.

A escola no espaço prisional deve ter espaço para escutar seus alunos, que são na grande parte do tempo silenciados pelas normas do sistema penitenciário. No entanto, se

faz necessário abrir espaços para as narrativas de vida destes sujeitos, para escutar suas experiências, seus desejos. Nesse sentido, faz com que a escola ultrapasse a ideia de que a mesma deve apenas transmitir o conhecimento construído historicamente, e faz com que esta seja vista como um espaço de construção de conhecimentos mútuos, que reconhece seus alunos como atores e que não pretende excluir seu passado para dar lugar a um novo sujeito e, sim, apresentar possibilidades para experiências diferentes e significativas a estes sujeitos, capazes de engendrar outras formas de pensar e agir.

A modalidade EJA nestes espaços tem o objetivo de contribuir para o reconhecimento dos sujeitos sobre si, sobre o mundo, ampliando suas concepções e reconstruir tanto conhecimentos quanto percepções sobre suas experiências já vividas. Neste espaço, a Educação escolar é vista pelos estudantes como um espaço de escuta, uma forma de passar o tempo ou até mesmo vista como uma possibilidade de remição de pena. Porém, considerando outro olhar, o direito à educação das pessoas à EJA nesses espaços poderia contribuir com seu desenvolvimento. Talvez, se este direito fosse assegurado para todos como deveria, as concepções sobre o mundo, a escola, o professor e a própria percepção de vida poderiam ser reformulados, vistos sob outras perspectivas.

Os direitos assegurados por leis deveriam ser efetivados em quaisquer que sejam os espaços onde as pessoas se encontram. Nesse contexto está o direito à educação, que exige desconstruir barreiras, deveria ser amplo e irrestrito inclusive nos espaços de privação e restrição de liberdade, visando à aproximação dos sujeitos a experiências e conhecimentos distintos dos que eles já possuem, possibilitando a construção de diferentes concepções sobre o mundo onde vivem. O direito à educação não deve ser visto como um favor, ou um benefício carcerário, para que assim se superem barreiras impostas para o acesso a este direito. Sua efetivação pode ser capaz de modificar as relações para que os sujeitos inseridos neste espaço singular – a prisão – possam vivenciar na escola situações que possibilitem a construção de novos conceitos e uma nova forma de pensar e estar no mundo.

Entendo que a nossa sociedade precisa compreender que os espaços prisionais fazem parte de nossa própria organização social, e que as pessoas encarceradas são sujeitos desta sociedade. Portanto, só mediante esse entendimento desconstruiremos algumas barreiras impostas até então. Isso, porém, exige maior atenção de todos os setores de nossa sociedade. Muitas vezes, as pessoas privadas de liberdade são vistas como sujeitos que permaneceram eternamente nestes espaços, o que é um grande engano, pois mais cedo ou mais tarde estas pessoas retornarão a viver em outros espaços sociais.

Além disso, com a pesquisa de TCC, pude compreender que a concepção sobre estes sujeitos vem sendo pouco discutida nos estudos acadêmicos e documentos legais; isso reforça ainda mais o descaso com as pessoas que demandam a EJA. Dayrell (1996) e Onofre (2015) entendem que os sujeitos são atores ativos da história e do mundo em que vivem, e a ação educativa pode ser capaz de proporcionar ao indivíduo conhecimentos e habilidades que os façam se perceber como sujeitos capazes de transformar a sua história e a história do mundo onde estão inseridos. Dessa forma, podemos dizer que pouco se sabe sobre essas pessoas, e que infelizmente não são vistas como parte da sociedade brasileira, o que resulta, talvez, no total descaso com as instituições prisionais e com os sujeitos que ali estão.

Entretanto, o movimento no âmbito das produções acadêmicas precisa acompanhar estatísticas que revelam a situação da EJA no país. Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil contava, em 2017, com 7,0% da população, acima de 15 anos, analfabeta. Esse dado, articulado ao publicado pelo último relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN<sup>2</sup>), revela que o direito à educação nestes espaços realmente ainda não tem sido garantido aos sujeitos privados e restritos de liberdade. O percentual de pessoas privadas de liberdade que participam de alguma atividade educacional é de 12% (BRASIL, 2017). Trata-se de um dado a ser relativizado por não ser atualizado e por evidenciar algumas contradições em relação à sua coleta, apesar de hoje ser considerado o dado oficial.

Nos levantamentos realizados em 2016 para elaboração de meu TCC sobre as pesquisas publicadas entre os anos de 2011 a 2015, nas bases de Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>3</sup>), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO<sup>4</sup>) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT<sup>5</sup>), pude constatar que apenas 1 (um) dos 63 (sessenta e três) trabalhos no campo da educação tinha como tema a alfabetização nos espaços de privação de liberdade. Em sua grande maioria, os estudos buscam discutir sobre as percepções dos sujeitos que estão em situação de privação e restrição de

---

<sup>2</sup> O INFOPEN é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro. Esse sistema é atualizado pelos gestores dos estabelecimentos penais desde 2004 e sintetiza informações sobre os estabelecimentos penais e a população prisional.

<sup>3</sup> CAPES é o órgão do MEC responsável pela avaliação e reconhecimento de cursos de mestrado (profissional e acadêmico) e de doutorado em âmbito nacional.

<sup>4</sup> SciELO é uma biblioteca eletrônica que engloba uma coleção de periódicos científicos brasileiros.

<sup>5</sup> BDTD/IBICT é uma Biblioteca Digital que tem por objetivo integrar informações de teses e dissertações existentes no país, disponibilizando um catálogo de pesquisas em texto integral e possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

liberdade em relação à educação escolar e sobre a própria prisão, o que nos leva a entender que existem alguns movimentos de escuta para compreensão sobre estes sujeitos.

Convém destacar que a única pesquisa encontrada a partir dos levantamentos mencionados intitula-se “Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ressocialização em Cuiabá – MT: Práticas de Leitura Escrita e Letramento” e foi realizada na Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2012. Essa dissertação buscou analisar como ocorre o processo de alfabetização e de letramento dos sujeitos privados de liberdade no Centro de Ressocialização de Cuiabá – MT (antigo Presídio do Carumbé) e observar a concepção de educação dos envolvidos no processo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como base as práticas de leitura que os alfabetizadores que atuam no presídio utilizam em sala de aula. A pesquisadora entrevistou 14 (quatorze) alunos em regime fechado, um ex-aluno/preso que hoje é professor/alfabetizador e dois professores, gestores/técnicos que trabalham na educação no contexto prisional. Como resultado das observações e entrevistas, a pesquisadora expõe que o espaço escolar na unidade penal necessita de intervenção pedagógica mais atuante, para que as práticas de alfabetização e letramento possam contribuir para a inserção social dos sujeitos. Outro aspecto que a pesquisadora traz é a necessidade de a escola desenvolver novas metodologias de alfabetização, inserindo nas práticas de leitura e escrita a linguagem jurídica, pois os sujeitos privados de liberdade detêm pouco conhecimento sobre esse campo. Além disso, diversos alunos/presos retrataram a insatisfação aos espaços religiosos, entendendo que pouco contribuem para sua inserção na sociedade. Por fim, retrata que a gestão educacional na prisão está a exigir formação continuada – pedagógica e técnica –, de modo a compreender e intervir na escolarização dos alunos presos.

No entanto, essa lacuna em termos investigativos evidencia uma contradição se considerarmos o perfil de escolarização dos sujeitos privados de liberdade: maior parte sequer concluiu o Ensino Fundamental.

Portanto, encaramos como desafio de pesquisa: articular o que os dados revelam sobre a realidade prisional brasileira, em termos de acesso à educação, com o que o campo acadêmico vem apresentando até o momento em suas investigações a respeito da alfabetização e do letramento dos sujeitos privados ou restritos de liberdade.

## 1.2 ESCOLHAS E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO

Como alerta Arroyo (2005), o campo da educação de Jovens e Adultos ainda caminha para se consolidar como área de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, de formação dos educadores e também de intervenções pedagógicas.

Sendo assim, a delimitação da pesquisa emergiu a partir de minhas inquietações sobre uma área pouco explorada: a alfabetização de jovens e adultos em espaços de privação e restrição de liberdade. Algumas indagações deram origem à problemática deste estudo: Quais são as concepções, políticas ou programas de alfabetização em espaços prisionais documentados? As orientações para as práticas pedagógicas buscam atender as reais necessidades dos estudantes da EJA? Como tem sido tratada a questão da formação dos(as) professores(as) alfabetizadores da EJA? Quais são as percepções predominantes sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) alfabetizadores e seus estudantes? Portanto, buscarei nesta pesquisa encontrar respostas para essas e para as demais questões que surgirem durante o processo de escrita do trabalho.

Neste trabalho, mapeio as pesquisas no campo da educação que tratam da alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação e restrição de liberdade, juntamente com a análise das legislações vigentes que tratam das práticas pedagógicas na EJA, na intenção de refletir sobre aspectos metodológicos e concepções de base dos processos de alfabetização nessa modalidade em educação. No caso da área da educação, é de extrema importância que estes levantamentos sejam organizados, para que se consiga avaliar o que está sendo produzido, e que, conforme postulam Romanowski e Ens (2006, p. 38), seja desvendado e examinado o conhecimento já elaborado e apontados os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

Dessa forma, busco realizar uma pesquisa do “Estado do Conhecimento” que, segundo Ferreira (2002), tem caráter bibliográfico, e como desafio o mapeamento e a discussão de certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, buscando responder que aspectos e dimensões estão sendo privilegiados e destacados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas estas pesquisas.

Desse modo, julgo necessário buscar o conhecimento do que já foi construído e produzido para depois verificar o que ainda não foi feito, mapear, fazer levantamentos e facilitar o acesso dessas pesquisas para a sociedade, não deixando que elas fiquem mortas dentro de estantes de bibliotecas universitárias; aproximá-las dos problemas sociais que encontramos nos dias atuais e que já foram problemas passados que continuaram

recorrentes. Ferreira (2002) diz que o que move os pesquisadores é o “não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258, 259).

A abordagem do estudo segue na perspectiva da pesquisa qualitativa que, com base em Gamboa (2003),

[...]se refere à coleta de informações e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas permite o jogo de sentidos (polissemia). (p. 399).

Com relação às fontes escolhidas para esse processo de pesquisa, em função de seu objeto, o estudo tem caráter exploratório e foram adotados procedimentos metodológicos de análise bibliográfica e documental, pois esta pesquisa se delinea a partir de registros já disponíveis decorrentes de produções anteriores e, nesse sentido, utiliza “dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Para tanto, o objetivo geral da investigação é: Compreender as concepções e perspectivas teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento presentes em produções acadêmicas sobre a EJA nos espaços prisionais.

Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Sistematizar elementos que constituem um referencial teórico-metodológico no campo da alfabetização e letramento da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade.

- Levantar nos documentos legais aspectos acerca dos direitos à EJA nos contextos de privação e restrição de liberdade, buscando identificar as concepções sobre alfabetização e letramento.

- Mapear as pesquisas produzidas no Brasil sobre a alfabetização e letramento na EJA nos espaços prisionais, situando contribuições para a área.

Procurei desenvolver, portanto, por meio da análise de conteúdo, o estado do conhecimento das pesquisas da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade a partir das concepções e perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização e letramento. Nesse processo analítico apontamos os principais objetos das pesquisas, assim como as contribuições e/ou conclusões dos estudos analisados, junto dos autores centrais que as fundamentam. Para Bardin (1979), análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42).

A presente pesquisa será desenvolvida de acordo com os procedimentos metodológicos baseados nas orientações de Romanowski e Ens (2006, p. 42-43), tendo as seguintes etapas:

- Levantamento das teses e dissertações, no banco de dados da ANPED<sup>6</sup>, ANPED-SUL<sup>7</sup>, BDTD/IBCT<sup>8</sup>, Periódicos da CAPES<sup>9</sup> e SciELO<sup>10</sup>;
- Leitura dos resumos das publicações disponibilizadas nas bases de dados e construção de sínteses prévias, levando em conta o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as relações entre o pesquisador e a área, além dos resultados;
- Apresentação dos dados encontrados, por meio de quadros, organizados da seguinte forma: título, autor, ano, área, tipo de trabalho, instituição, referências teórico-metodológicas e contribuições das pesquisas;
- Seleção dos trabalhos que estavam de acordo com o tema proposto pela minha pesquisa;
- Análises e considerações finais.

A Educação de Jovens e Adultos nos espaços de privação e restrição de liberdade é um grande desafio desde a conquista do direito à educação desses sujeitos. Tendo a noção de que nem todos os sujeitos privados e restritos de liberdade têm o direito à educação, mas que apenas uma parcela tem garantido este direito, desejo compreender, com base no que se tem produzido no campo da EJA, de que modo os pesquisadores apresentam suas concepções sobre a alfabetização e letramento nos espaços prisionais.

---

<sup>6</sup> ANPEd – uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem como objetivo o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

<sup>7</sup> ANPEd-SUL – Trata-se de um evento organizado pelo Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, uma instância regionalizada do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação-FORPRED, vinculado à ANPEd Nacional.

<sup>8</sup> BDTD/IBCT – é uma Biblioteca Digital que tem por objetivo integrar informações de teses e dissertações existentes no país, disponibilizando um catálogo de pesquisas em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

<sup>9</sup> Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

<sup>10</sup> SciELO – é uma biblioteca eletrônica que engloba uma coleção de periódicos científicos brasileiros.

## **2 O DIREITO À EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Atualmente, no Brasil, a EJA figura como direito público subjetivo<sup>11</sup>. As legislações que se constituem como a base de nossa organização social como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantem aos jovens, adultos e idosos que não concluíram seus processos de escolarização básica em idade obrigatória a garantia do direito à EJA, independente das condições de uso da liberdade. Ou seja, os sujeitos que estão por um período com alguma restrição de liberdade se encontram provisoriamente limitados em seu direito de ir e vir; isso não significa a perda dos direitos sociais (humanos) considerados fundamentais.

Inclusive por isso o direito à educação nos espaços prisionais tem se configurado como elemento central das discussões tecidas por vários autores que levantam essa bandeira; o ponto de partida é sempre a contradição entre o aporte legal e a realidade prisional brasileira. A partir disso se elaboram denúncias referentes à falta de efetivação da garantia à educação.

Apresentamos informações sobre o perfil dos sujeitos estudantes da EJA com base no INFOPEN (BRASIL, 2017) e nos autores que pesquisam a EJA em espaços prisionais. Além disso, sistematizamos parte das concepções de pesquisadores sobre o espaço escolar no cárcere com foco na alfabetização e no letramento dos sujeitos privados de liberdade e a defesa pelo direito da educação a esses sujeitos.

Nossa legislação, de algum modo, reconhece e valoriza a diversidade dos sujeitos da EJA e lhes garante, ao menos de um ponto de vista ideal, a educação como um direito humano fundamental e subjetivo. Portanto, a EJA em espaços prisionais, como modalidade da educação básica para jovens e adultos, deveria seguir uma proposta política e pedagógica que considerasse as particularidades, especificidades e características dos sujeitos privados de liberdade. A educação não é um benefício carcerário e sim um direito humano.

Porém, na prática, é comum que se reduza o papel da educação escolar para as classes populares à elevação da escolaridade, prevalecendo um currículo com caráter mais

---

<sup>11</sup> O direito público subjetivo é aquele no qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. É subjetivo, por ser algo que é próprio deste indivíduo. Na prática, este direito significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado (BRASIL, 2000, p. 22-23).

instrumental, conteudista, visando principalmente à inserção destas pessoas ao mercado de trabalho. Contudo, no que diz respeito à educação em prisões, sequer o acesso tem sido garantido, ainda que

o direito não seja dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um. (MAEYER, 2006, p. 49).

Infelizmente, encontramos na EJA ações implementadas que não são consolidadas como políticas públicas de Estado. Muitas vezes, essas políticas são vistas como ações de governo, descontínuas e contextualizadas em diversos projetos pontuais, assim, não conseguimos a efetivação de uma política nacional que garanta o direito à educação.

Dessa forma, não bastam apenas políticas que garantam a remição de pena pela leitura quando o quadro da população carcerária nos mostra que é muito alto o número de pessoas analfabetas ou com o Ensino Fundamental incompleto. Como esse tipo de política pode garantir a pretensa “ressocialização” dos sujeitos privados de liberdade? Bastaria ter um espaço para a biblioteca nos presídios, se muitos que lá estão não sabem ler? E, para os que sabem ler, como percebem nos livros significado para as leituras feitas se carregam, comumente, histórias de “fracassos escolares”? Até que ponto tais políticas públicas se propõem a responder os reais problemas e desafios enfrentados no contexto brasileiro pelas pessoas que fazem parte de nossa população carcerária?

Para Julião e Paiva (2014, p.122),

[...] livros e obras, sozinhos, em estantes, não operam mudanças, nem se fazem ler sem a ação dos sujeitos sobre eles. Para isso, pensar projetos de leitura que distribuam livros exige pensar em concomitância uma ação dinamizadora, essencial como mediação que aproxima e apresenta o sujeito a cada percurso ficcional, instigando o desejo e a curiosidade de desvendar os mistérios que cada obra encerra.

Portanto, apesar de legalmente termos a garantia ao direito à educação, percebemos que, na prática, a realidade é outra e esse direito não é assegurado e efetivado. Assim, os dispositivos vinculados à execução penal brasileira objetivam a “ressocialização” a partir da educação, do trabalho, da leitura, entre outros; porém, não temos uma efetividade da política por falta não só do direcionamento de investimentos na área, mas principalmente pela ausência de interesse político na “reinscrição” dos sujeitos,

que, após “aprisionados”, retornarão a um convívio social. Onofre (2015) alerta que é preciso entender para quem se destinam as prisões e que população ela abriga; só assim seremos capazes de entender tal descaso nessa situação.

Com relação ao direito à educação, Santos (2007) entende que “a prisão tem, ainda, como característica, o fato de não reconhecer os internos como sujeitos” (p. 94), e isto resulta numa ruptura de direitos legalmente garantidos, dentre os quais está o direito à educação e também a desconfiguração de suas identidades.

Diante da conjuntura atual, o mapeamento de dados é um importante mecanismo que pode ajudar na luta pelo direito à EJA nas prisões. Observamos, por exemplo, que no relatório do INFOPEN (BRASIL, 2014), elaborado em um período no qual o governo federal implementou políticas para a EJA em prisões, inexistentes até então, estão expostas informações sobre os estabelecimentos penais que possuíam bibliotecas, salas de informática, salas com professores e sala de reunião e/ou encontros com a sociedade. Apenas 9% das instituições penitenciárias possuem salas de informática, 14% possuem salas de reunião e/ou encontros com a sociedade, 32% das Unidades possuem bibliotecas e 19% possuem salas de aula com professores (BRASIL, 2014). Já no INFOPEN (BRASIL, 2017), mais recente, cuja coleta se processou no ano de 2016, na vigência de outro governo mais alinhado às políticas neoliberais, não encontramos essas informações.

O levantamento mais recente do INFOPEN (BRASIL, 2017) apresenta que o número de pessoas envolvidas em programa de remição de pena por atividades educacionais complementares por meio da leitura é de 43%; o número de pessoas matriculadas em programa de remição de pena pelo esporte é de 1% e os demais envolvidos em atividades de educação informal (videoteca, atividades de lazer e cultura) somam 56%. Para verificar as estatísticas sobre o acesso à EJA pelos sujeitos em privação ou restrição de liberdade, exponho dados do INFOPEN (BRASIL, 2017) que sintetizam informações sobre os estabelecimentos penais e a população prisional brasileira, traçando comparativos com dados do estado catarinense e de unidades pertencentes à cidade de Florianópolis, com base no Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP/SC<sup>12</sup>), publicado recentemente (SANTA CATARINA, 2017).

Segundo dados do INFOPEN (BRASIL, 2017), a população carcerária ultrapassa as setecentas mil pessoas privadas de liberdade. Calcula-se, portanto, um déficit de 358.63 vagas no sistema prisional brasileiro. Tendo em vista que estes dados podem conter erros

---

<sup>12</sup> O Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina promove articulações entre a LDBEN 9394/96 e a LEP (1984), consolidando relações entre as Secretarias de Educação e Justiça.

ou estão incompletos por inúmeros motivos, entenderemos como dados aproximados ao real.

A tabela 1 demonstra o número da população prisional em âmbito nacional, vagas existentes e o déficit em nosso sistema penitenciário.

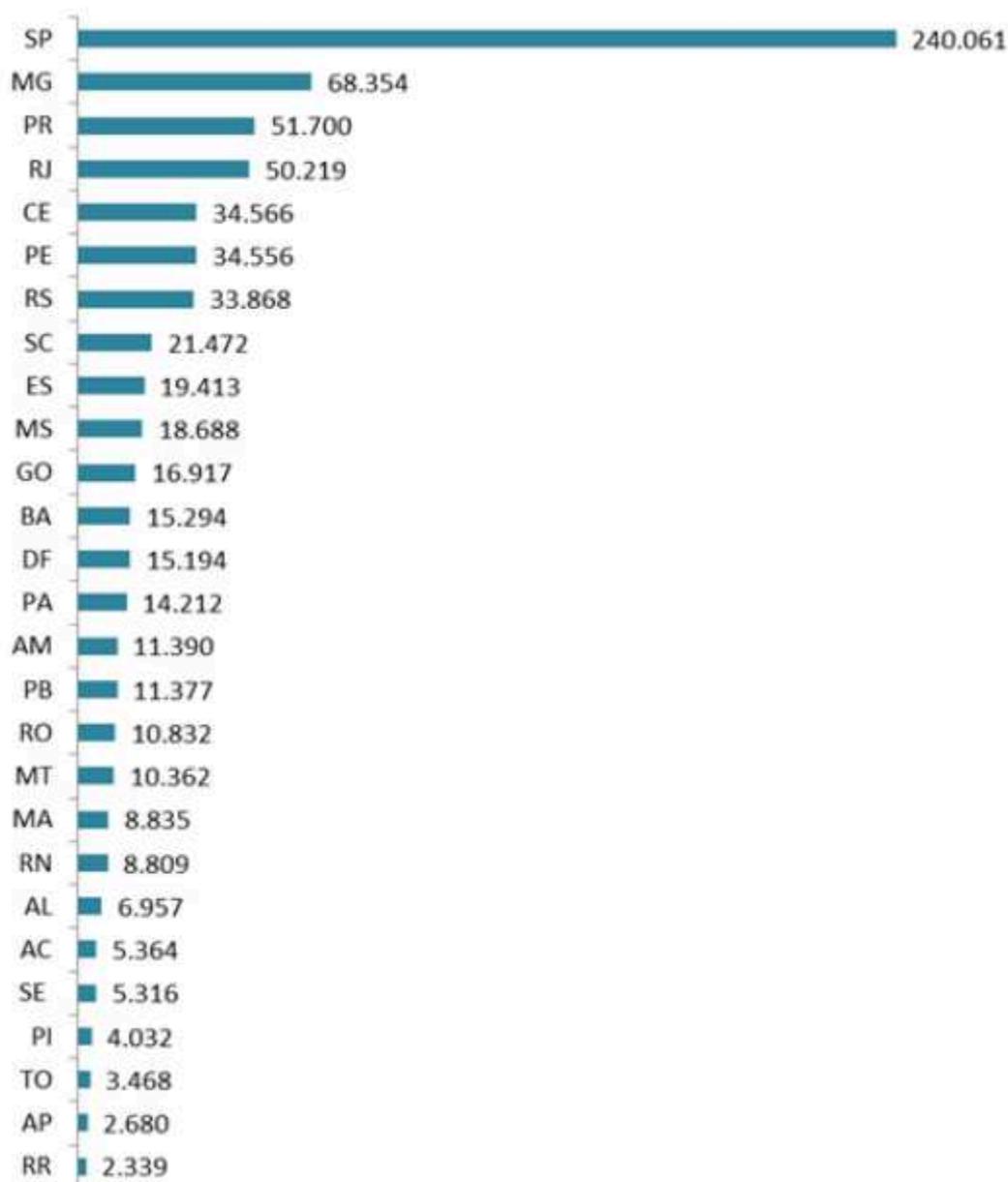
Tabela 1: População Prisional no Brasil

<b>BRASIL – Junho de 2016</b>	
<b>População Prisional</b>	726.712
<b>Sistema Penitenciário</b>	689.510
<b>Secretarias de Segurança Pública/Carceragens de delegacias</b>	35.765
<b>Sistema Penitenciário Federal</b>	437
<b>Vagas</b>	368.049
<b>Déficit de vagas</b>	358.663
<b>Taxa de ocupação</b>	197,4 %
<b>Taxa de aprisionamento</b>	352,6

Fonte: INFOPEN (publicado em dezembro de 2017).

O INFOPEN (BRASIL, 2017) também apresenta um gráfico da População Prisional no Brasil por unidade de Federação:

Figura 1: População prisional no Brasil por unidade da Federação



Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2017)

Diante do exposto, é possível identificar que no estado de São Paulo está o maior número de pessoas privadas de liberdade, contabilizando cerca de 240.061, número este que corresponde a 33,1% da população prisional do país. O segundo e terceiro lugares neste ranking são de Minas Gerais, com 68.354 pessoas privadas de liberdade, e Paraná, com 51.700. O estado de Roraima tem a menor população carcerária; isto se explica pelo índice populacional destes estados brasileiros.

Apresento, a seguir, o número de pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por Unidade de Federação.

Tabela 2: Pessoas envolvidas em atividades educacionais formais e não formais

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
AC	226	4%	0	0%	4%
AL	367	6%	0	0%	6%
AM	907	9%	50	0%	9%
AP	49	2%	0	0%	2%
BA	2.296	18%	168	1%	20%
CE	1.701	7%	0	0%	7%
DF	1.600	11%	22	0%	11%
ES	3.660	19%	817	4%	23%
GO	506	3%	23	0%	3%
MA	887	12%	95	1%	13%
MG	8.060	13%	1.838	3%	15%
MS	1.239	7%	32	0%	7%
MT	1.316	13%	111	1%	14%
PA	1.259	9%	0	0%	9%
PB	1.089	10%	0	0%	10%
PE	5.062	15%	12	0%	15%
PI	382	9%	50	1%	11%
PR	5.723	14%	2.316	6%	19%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI
RN	87	1%	48	1%	2%
RO	976	9%	191	2%	11%
RR	330	14%	0	0%	14%
RS	2.185	6%	158	0%	7%
SC	1.945	9%	839	4%	13%
SE	240	5%	15	0%	5%
SP	19.092	8%	5.706	2%	10%
TO	458	13%	407	12%	25%
<b>Brasil</b>	<b>61.642</b>	<b>10%</b>	<b>12.898</b>	<b>2%</b>	<b>12%</b>

Fonte: INFOPEN (BRASIL, 2017).

Portanto, os números e percentuais nos remetem a grandes desafios no sistema prisional brasileiro, iniciando pela grande população carcerária que cresce a cada ano. O número de vagas, porém, não acompanha este ritmo. Isso explica a superlotação dos espaços penais. Outro elemento que estes dados apontam é que parte dos direitos que são regidos por lei está sendo vista como serviço e não direito, colocando direitos humanos fundamentais como benefícios carcerários. Um destes direitos é a educação, que, segundo os dados, abrange apenas 12% da população carcerária (BRASIL, 2017).

No que se refere ao perfil de escolaridade, cabe destacar que 51% cursaram parte do Ensino Fundamental, 14% têm o Ensino Fundamental completo, 15% o Ensino Médio incompleto, 6% são alfabetizados sem cursos regulares, 9% têm o Ensino Médio completo, 4% da população carcerária são analfabetas e 1% tem o Ensino Superior incompleto (BRASIL, 2017). Com estes dados, podemos perceber que a escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixa.

Com o intuito de se aproximar aos dados sobre a oferta de EJA no nosso Estado e Município, apresento a seguir dados retirados do Plano Estadual de Educação em Prisões Catarinenses (PEEP/SC), divulgado em 2017, que pouco se modificam em relação aos dados nacionais.

No PEEP/SC (2017) encontramos dados sobre o perfil educacional das pessoas privadas de liberdade no estado de Santa Catarina.

Tabela 3: Perfil educacional das pessoas privadas de liberdade no Estado de Santa Catarina

Nível	Quantidade	Percentual
Não alfabetizados	234	1,30%
Alfabetizados	545	3,04%
Ensino Fundamental incompleto	8.167	45,68%
Ensino Fundamental completo	2.493	13,94%
Ensino Médio incompleto	2.377	13,29%
Ensino Médio completo	1.820	10,18%
Ensino Superior incompleto	239	1,33%
Ensino Superior completo	123	0,68%
Pós-Graduação	13	0,07%
Mestrado	02	0,01%
Não informado	223	1,24%
Total	16.236	100,00%

Fonte: Sistema de Informações Penais (IPEN)

Fonte: PEEP/SC – SANTA CATARINA (2017).

Na tabela disponibilizada pelo PEEP/SC sobre o perfil educacional das pessoas privadas de liberdade no estado de Santa Catarina podemos observar que apenas 3,04% da população prisional são alfabetizadas; 45,68% têm o Ensino Fundamental incompleto e 13,94% têm o Ensino Fundamental completo; 1,33% têm Ensino Superior incompleto e 0,68% o Ensino Superior completo. Apresento, a seguir, a tabela 4, que retrata os dados do perfil educacional das pessoas privadas de liberdade na Penitenciária de Florianópolis.

Tabela 4: Perfil educacional das pessoas privadas de liberdade da Penitenciária Estadual de Florianópolis

Nível	Quantidade
Não alfabetizados	10
Alfabetizados	31
Ensino Fundamental incompleto	477
Ensino Fundamental completo	112
Ensino Médio incompleto	148
Ensino Médio completo	126
Ensino Superior incompleto	18
Ensino Superior completo	13
Pós-Graduação	00
Não informado	10
Total	1.203

Fonte: PEEP/SC – SANTA CATARINA (2017).

Na tabela anterior, obtemos informações com relação ao perfil educacional dos sujeitos inseridos na Penitenciária Estadual de Florianópolis, em que 477 (quatrocentas e setenta e sete) pessoas possuem o Ensino Fundamental incompleto, 112 (cento e doze) possuem o Ensino Fundamental completo, 148 (cento e quarenta e oito) pessoas privadas de liberdade têm o Ensino Médio incompleto e 126 (cento e vinte seis) o Ensino Médio completo, 18 (dezoito) possuem o Ensino Superior incompleto e 13 (treze) o Ensino Superior Completo.

O PEEP/SC de 2017 também apresenta a oferta de educação nas instituições penais estaduais de Santa Catarina. No caso da Penitenciária Masculina de Florianópolis, essa demanda é atendida pelo CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos). Com base nos dados, essa instituição tem atendimento para 5,64% da população prisional.

Segundo Julião (2014), a educação nos presídios atende, de forma equivocada, a duas finalidades privilegiadas pela sociedade: coibir a ociosidade e dar ao sujeito privado de liberdade a oportunidade de futuramente, quando estiver em liberdade, dispor de uma opção para exercer alguma atividade profissional que exija um mínimo de escolarização. Nessa mesma linha, Maeyer (2006) afirma que a educação na prisão tem justificativas e preocupações que são explícitas para a nossa sociedade. Entre elas estão a garantia de um mínimo de ocupação para os detentos para evitar a ociosidade, a segurança, a calma e o oferecimento de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Além disso, também se prevê a possibilidade em “quebrar o lado ruim da personalidade, construindo um novo sujeito, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecendo ferramentas para a vida eterna, reeducar, reduzir a reincidência” (MAEYER, 2006, p. 19).

Julião (2014) critica essa ideia de que a escola seja também um instrumento utilizado no espaço carcerário para controle e segurança: “assim, a opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na ociosidade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio – como querem alguns –, mas uma proposta que atende os interesses da própria sociedade” (p. 197). Na contramão disso, Maeyer (2006) entende que educar é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania, pois a educação é um direito e não privilégio; também não se resume a um treinamento prático. Assim, a prisão indica a perda temporária do direito de mobilidade, não de outros direitos como dignidade, respeito e educação.

Para Onofre (2016), “restringir a função da educação na prisão à redução da ociosidade e do tempo de pena por meio da remição por estudo é subestimar a potencialidade do trabalho educativo como intervenção positiva na vida das pessoas em situação de privação de liberdade” (ONOFRE, 2016, p. 51).

Assim como outros autores, Onofre (2016) entende e defende que é necessária uma educação ao longo da vida e em todo lugar, e afirma que “pensar as diferentes práticas sociais escolares e não escolares que acontecem no interior das unidades prisionais nos parece uma forma de abrir brechas, pequenas fendas que possam anunciar possibilidades de enfrentamento dos paradoxos entre punir e educar” (ONOFRE, 2014, p. 43).

Para Onofre (2014), as pessoas se formam em todas as experiências de que participam ao longo da vida e o reconhecimento da existência de processos educativos inerentes às práticas sociais das quais participamos acaba por romper com o monopólio pedagógico da escola como única e exclusiva da prática social em que as pessoas se educam. Sendo assim, todas as relações e experiências ensinam e educam os sujeitos. Se pensarmos na realidade do espaço carcerário, que tipo de relações e ensinamentos estão tendo os sujeitos privados de liberdade?

Onofre (2014) afirma que a escolarização na prisão não pode se resumir ao desenvolvimento de conteúdos alheios às tantas histórias de vida que convivem no espaço prisional, sendo, na maioria delas, histórias de vidas marcadas pelo fracasso escolar.

Com base nos estudos de Onofre (2014), a tendência é a da fragmentação do conhecimento e da organização do currículo em uma perspectiva que não dialoga com as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos estudantes e os conteúdos escolares. E isso resulta no desinteresse das pessoas privadas de liberdade pela escola e

pelos espaços educacionais, afastando esses sujeitos dos saberes que realmente contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Dessa forma, a educação nos espaços de privação e restrição de liberdade é um direito garantido legalmente que, na realidade, não é assegurado pelo Estado. Sendo assim, acaba por ser visto como um privilégio carcerário. Entendo que os direitos assegurados por lei deveriam ser efetivados em quaisquer que sejam os espaços em que as pessoas se encontram. Acredito que o direito à educação deveria acontecer na prática também nos espaços de privação e restrição de liberdade, com o intuito de aproximar estes sujeitos a experiências e conhecimentos distintos dos que eles já possuem, possibilitando a construção de diferentes concepções sobre o mundo em que vivem. O direito à educação não deve ser visto como um favor, ou um benefício carcerário, para que assim se supere a barreira que está imposta pela sociedade sobre este direito a estas pessoas.

A efetivação do direito à educação pode, nesse espaço singular que é a prisão, modificar as relações entre os sujeitos que estão neste espaço, podendo vivenciar na escola situações que possibilitem a construção de novos conceitos e uma nova forma de pensar e enxergar o mundo.

A seguir, busco refletir sobre a alfabetização e letramento a partir dos pesquisadores deste tema, no intuito de compreender esses processos que são indissociáveis e diferentes, mas que se completam.

## 2.1 APROXIMAÇÕES AOS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA

Ao nos posicionarmos em favor da luta pelo direito à educação, entendemos que o processo de escolarização da educação básica deva se configurar como prioridade das políticas para educação em prisões. Acreditamos que atividades educacionais possam contribuir em diversas dimensões educativas, contudo, o acesso à escola e a oferta da EJA devem ser o ponto de partida. Mas isso não significa que a EJA deva ser vista como “oportunidade oferecida” aos sujeitos privados de liberdade para uma possível mudança de vida; a oferta educacional sempre deve ser pensada pela via da efetivação de um direito social e humano.

Nessa linha, defendemos que a alfabetização e o letramento devam oportunizar a esses sujeitos jovens, adultos e idosos inseridos no sistema prisional um processo

educativo capaz de proporcionar para as pessoas privadas de liberdade práticas sociais de leitura e escrita. Ou seja, oportunizar, a partir da leitura e da escrita, a interpretação do mundo em que se vive. Uma leitura crítica da palavra e a “reconstrução” de sua posição na sociedade e no mundo.

Muitos autores, como Freire (1989) e Portugues (2001), apontam para a questão da educação não ser neutra, e esta não neutralidade fica explícita na política do processo educativo. Mesmo quando o professor tem uma proposta educativa que pretende se desvincular com a política, tentando ser neutro nos problemas que surgem na sociedade e no cotidiano, este professor não está sendo neutro. Pois, desta forma, ele também está sendo influenciado a não propor uma prática pedagógica que priorize a discussão e a reflexão.

Nesse sentido, os trabalhos de Paulo Freire possuem enorme relevância para o campo da EJA, a partir da ideia de que os adultos analfabetos são produtores de conhecimento e cultura, o que exige nos processos de alfabetização partir das suas experiências.

Para Freire (1989), “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (p. 15). O autor afirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas, negando definitivamente a pretensa neutralidade da educação. A ideia de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 09) significa, portanto, que a alfabetização do sujeito deve possibilitar uma leitura crítica do mundo no qual está inserido, por isto, não basta decodificar letras e os métodos de gravação, é necessário que o sujeito seja capaz de aprender a utilizar a sua capacidade de interpretar o mundo em que se vive.

Na EJA se faz necessário, assim como nas outras modalidades da educação, entender a relação entre alfabetização e letramento, com o intuito de construir práticas construtivas de ensino da leitura e da escrita. Com base nos estudos de Soares (2003; 2004; 2006) e demais pesquisadores do campo da alfabetização, procurarei refletir sobre estes dois conceitos que são diferentes, mas que, acima de tudo, são indissociáveis.

Para Albuquerque (2013), a alfabetização é o “processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional”. E letramento “se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos” (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2013, p. 18-19).

Soares (2004) entende que alfabetização e letramento são indissociáveis tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica. Para a autora, a entrada no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos – pela aquisição do sistema convencional de escrita, a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento (SOARES, 2004, p. 14-15).

Dessa forma, a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, a partir de atividades de letramento e o letramento só se desenvolve por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema. Para Soares (2004), a alfabetização não procede ao letramento, sendo esses dois processos simultâneos, e é necessário que se reconheça a especificidade da alfabetização. Esta, por sua vez, é entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico e, em seguida, há a importância da alfabetização se desenvolver num contexto de letramento. O processo de letramento, nesse contexto, é entendido como a etapa inicial da aprendizagem escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p. 16).

Albuquerque, Morais e Ferreira (2013) e Freire (1987) entendem que o ato de ensinar não deve ser apenas um depósito de informações, um processo de decodificação e memorização, mas que acima de tudo se ensine a partir das experiências dos estudantes, ampliando seus conhecimentos a partir do que lhes faz sentido e fazendo com que estes se sintam capazes de transformar, criar, e aprender cada vez mais, ampliando sua consciência crítica.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os 2410 grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1987, p. 33).

Soares (2003) defende que Paulo Freire não criou apenas um método de alfabetização, e que suas contribuições vão além de um método. Para ela, ele criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma nova concepção de educação. Uma

educação como *prática da liberdade*, ou seja, uma educação como *conscientização*. Sua concepção de alfabetização é vista como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e sobre a posição e lugar do homem. Dessa forma, para Soares (2003), não é um método de alfabetização que Paulo Freire cria, “é uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza – enfim, o método com que se alfabetiza” (SOARES, 2003, p. 120).

Assim como Soares (2004), Tfouni (2006) apresenta os conceitos de alfabetização e letramento de forma separada, porém indissociáveis, para Tfouni (2006), alfabetização trata da aquisição da escrita pelo sujeito, e o letramento aborda os aspectos sociais e históricos criados no processo de aquisição do sistema escrito pela sociedade. À vista disso, a alfabetização está associada ao processo de aquisição do código escrito; já o letramento aos processos que envolvem o uso da leitura e da escrita em situações sociais.

Desse modo, entendemos que a alfabetização e letramento são processos diferentes, porém interligados. A alfabetização é responsável pelo aprendizado das habilidades de leitura, contribuindo para a visão dos sujeitos sobre a sua realidade. O letramento é mais do que alfabetizar; é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto que tem sentido para o estudante, que faça parte de sua vida, e assim contribua para a construção de um sujeito ativo, que participa e defende seus direitos. Uma educação para a emancipação, e a alfabetização com letramento numa sociedade é o principal caminho para que os sujeitos sejam ativos nesse processo.

Soares (2003) afirma que existem pessoas que são alfabetizadas e não letradas, isto é, quando aprendem a escrever e ler apenas funcionalmente. Não interpretam e refletem, porém, sobre o que está escrito, não conseguem ir além da decodificação. Nesse sentido, entendemos que não basta apenas decodificar letras e palavras; é necessário que as pessoas participem das práticas sociais da leitura e da escrita. Por este motivo, compreendemos a necessidade do alfabetizar letrando. Com base nos estudos de Soares (1998), letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita, utilizando-a nas diversas situações sociais.

Sobre a distinção entre os papéis de alfabetização e letramento, Tfouni (1995) entende que:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Os estudos sobre

letramento não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, procurando perceber quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. (p. 20-21).

Soares (2004) entende que algumas pessoas analfabetas podem ter certo nível de letramento. Elas são alfabetizadas, mas não conseguem inserir a leitura e a escrita em suas práticas sociais. Para ela, letramento é a

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para transformar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para catarse; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos. (SOARES, 2003, p. 92).

Dessa forma, Soares (2003) nos alerta para a possibilidade de uma pessoa ser alfabetizada sem ser letrada. Essas pessoas sabem ler e escrever, porém não conseguem aplicar essa habilidade. São pessoas que participam de atividades cotidianas de letramento, como pegar um ônibus, pagar contas, ir a encontros religiosos. Porém, quando são colocadas em situações em que se necessita do letramento, para interpretar e produzir textos, demonstram saber apenas decodificar o sistema da escrita.

Freire, em suas produções e em sua concepção de alfabetização, demonstra que a aquisição da habilidade da leitura é condição fundamental para o exercício da cidadania, autonomia e igualdade, portanto,

só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir “que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar — e ajudar o mundo a ser melhor”. (FREIRE, 1967, p. 142).

No espaço prisional, ser alfabetizado é garantia de ler e refletir sobre o seu processo jurídico, escrever cartas para a sua família, defender seus direitos e, acima de

tudo, não depender de ninguém para a leitura e a escrita, pois dentro do espaço prisional, qualquer dívida pode ter grandes consequências. A sociedade letrada exige dos sujeitos a aquisição da leitura e da escrita, para que estes sejam inseridos na própria sociedade. Com base em Soares (2006),

as sociedades modernas são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política econômica, cultural e social, e é não só enormemente valorizada, mas mais que isso, é mitificada. Nesse contexto, a alfabetização é um instrumento necessário à sobrevivência política, econômica e social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder. (p. 58).

Freire (1989) defende que nós, educadores, sejamos capazes de reconhecer nos outros (educandos) o direito de dizer a sua palavra, pois todos nós, “cada um de nós é um ser no mundo” (FREIRE, 1989, p. 17). Temos o dever de escutá-los, independente se estes são alfabetizados ou não, ou se estão na Universidade. Todos nós temos uma leitura do mundo que vivemos e temos o direito de expor nossas ideias e reflexões, e é na escola que muitas vezes os educandos encontram esse espaço de partilha.

É impossível que a educação seja um espaço de reflexão crítica sobre o mundo em que se vive. Assim, a alfabetização, seguindo uma perspectiva de reflexão crítica, sendo utilizada para a leitura do mundo em que vivemos, deverá a partir das palavras e dos temos geradores, propor a reflexão crítica sobre o vivido, sobre a sua realidade, sobre o momento presente, sem se esquecer do passado e construção do futuro.

A leitura e a escrita se dão para Freire (1989) a partir de palavras e temas que são significativos à experiência comum dos alfabetizandos. Dessa forma, é preciso que na alfabetização, independente do público, seja levado em conta o interesse e a realidade de vida dos educandos. Apesar disso, o sistema educacional atual não atende às especificidades dos estudantes, principalmente na escola “regular”, na qual pouco se sabe sobre aquela criança ou adolescente; pouco se pensa sobre os interesses daqueles sujeitos, importando-se principalmente com os conteúdos pragmáticos; as rotinas; as memorizações e técnicas, valorizando-se pouco as experiências já vívidas pelas crianças e adolescentes que estão inseridos na escola. O que realmente importa é o cumprimento da grade curricular muitas vezes engessada, rígida e antiquada. “Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que são condicionadas a infância, adolescência e a juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade do nosso sistema escolar” (ARROYO, 2005, p. 48).

Por esses motivos a importância da Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação e restrição de liberdade, pois a escola nos espaços prisionais tem sido vista como local de comunicação, troca, interações entre professores e alunos. Portanto, “como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida” (ONOFRE, 2007 p. 27). A escola, nestes espaços, por mais repressor e de isolamento que seja, é capaz de propiciar acesso ao conhecimento socialmente acumulado e garantir a construção de uma nova percepção de mundo.

No espaço prisional, alfabetização e letramento têm uma maior importância, quando ao se saber ler e escrever você não é dependente e não deve favores ao seu colega que sabe ler. Para os sujeitos privados de liberdade, o único contato com o mundo é por cartas aos familiares, jornais, revistas. Mas, acima de tudo, a alfabetização e o letramento têm a importância de garantia de luta para a conquista de direitos naquele espaço.

O sujeito letrado, no espaço prisional, é capaz de entender seu processo judicial, de ler documentos referentes a seu estado e sua condenação, fazer pedidos e defender direitos, fazer denúncias, entre outros. A alfabetização e letramento nesse espaço podem representar a voz dessas pessoas que são silenciadas diariamente pelo controle e rigidez do espaço carcerário.

Freire e Macedo (1990) entendem que “ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro”. Assim, podemos concluir o verdadeiro papel da alfabetização e letramento no espaço prisional, e entendendo que a mesma não é a garantia da emancipação, mas pode ser o pontapé inicial para a reflexão das relações sociais e do mundo/espaço no qual as pessoas estão inseridas.

Na concepção freireana os processos de letramento e alfabetização se articulam, são parte de um mesmo movimento pelo qual se busca desenvolver a alfabetização em perspectiva crítica. Assim, a escola no espaço de privação e restrição de liberdade deveria ser pensada a partir de uma proposta política e pedagógica que considerasse as particularidades, especificidades e características dos sujeitos privados de liberdade, entendendo que a educação é um direito fundamental humano, e que não seja apenas utilizada para manutenção e segurança da instituição prisional, reduzindo as possibilidades, a potencialidade do trabalho educativo e, principalmente, o papel da educação nesse espaço.

Após esta discussão sobre o direito à educação de jovens e adultos nos espaços de privação de liberdade, seguiremos retratando o perfil dos sujeitos e o próprio contexto prisional. Além disso, trazemos a discussão sobre o retorno ao convívio social e o quanto o direito à educação pode colaborar com esse retorno, contribuindo para o reconhecimento dos sujeitos sobre si e sobre o mundo, ampliando suas concepções e reconstruir conhecimentos e percepções sobre suas experiências já vividas.

## 2.2 SUJEITOS E CONTEXTOS DA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: QUAL O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO?

Com base no INFOPEN (BRASIL, 2017), a população carcerária é composta principalmente por jovens de 18 a 24 anos, homens, com baixa escolaridade e pouca (ou nenhuma) formação profissional. Apesar de terem o direito à educação assegurada, poucos são os sujeitos que participam de alguma atividade educativa.

Para Arroyo (2005) e Ireland (2010), as pessoas privadas de liberdade são geralmente jovens, pobres, negros e com baixa escolaridade, desempregados ou com vínculos informais de emprego que vivem, muitas vezes, no limite da sobrevivência. Sendo assim, os sujeitos privados de liberdade fazem parte de um contingente de nossa população que não teve assegurado seus direitos fundamentais, antes mesmo de perderem o direito à liberdade. São sujeitos que vivem e convivem com diversos direitos humanos negados, que tiveram experiências negativas e fracassadas no ambiente escolar, e são esses sujeitos que se encontram em um espaço que retira o direito de liberdade e que tem na educação ou em atividades educacionais a “oportunidade” de diminuir sua pena. Não devemos esperar, porém, que essas pessoas encontrem nesse espaço rígido que é a prisão a motivação para estar na escola; espaço no qual eles, de alguma maneira, já se sentiram excluídos e desmotivados um dia. “A educação nunca será a pitada de açúcar que permitirá engolir mais facilmente uma porção amarga – a prisão” (MAEYER, 2013, p. 35).

No espaço prisional, segundo alguns autores como Vieira (2013) e Onofre (2015), existe uma cultura informal que está em contraposição à cultura formal determinada pelo sistema prisional. Ao entrar no espaço prisional, o sujeito é apresentado às regras da instituição e às regras de convivência; é como se houvesse duas leis: o sujeito privado de liberdade precisa se adequar e adaptar-se às regras da instituição e também às regras, códigos e às condutas estabelecidas por facções (VIEIRA, 2013, p. 99).

Vieira (2013) compreende que a prisão é uma instituição que preza pela transformação dos sujeitos privados de liberdade que estão excluídos do grupo social e ficarão em constante vigilância, a fim de serem controlados, manipulados e adestrados por meio de tecnologias disciplinares. E a escola nesse espaço também é utilizada para constituir esse projeto de “transformação” dos sujeitos.

Ao chegar no espaço prisional, o sujeito privado de liberdade deixa de ter um nome e passa a ser mais um número, tem características pessoais retiradas, como corte de cabelo, roupas. Deve seguir um padrão, regras. Ele precisa se adaptar a esse novo espaço de acordo com as normas da instituição. Parece que sua história, todas as suas experiências e conhecimentos devem ser esquecidos e anulados para se tornar um “novo” sujeito com atitudes e comportamentos ideais para a instituição prisão; “um sujeito pronto para se “ressocializar”, reabilitar”” (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016, p. 112).

Com base em Dayrell (1996) e Onofre (2015), entendemos que os sujeitos são atores ativos da história e do mundo em que vivem, e a ação educativa, nesse sentido, pode ser capaz de proporcionar conhecimento e habilidades que os façam se entender como pessoas capazes de transformar a sua história e a história do mundo onde estão inseridos. É possível que, a partir da educação, os sujeitos ampliem suas concepções sobre o mundo, sobre as suas relações com a escola e as percepções sobre suas vidas que poderiam ser reformuladas e vistas de outro ângulo.

Escutar as pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, dar espaço para as suas narrativas de vida significar dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente e resgatar a dignidade e a cidadania, pois, desta forma, elas acabam deixando de ser apenas um número e assumem a sua palavra, a sua história, ganham protagonismo e deixam de ser anônimas (ONOFRE, 2014, p. 53).

Para Portugues (2001), a escola no cárcere pode ser um espaço que se paute por desenvolver diversas potencialidades humanas como a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância. As prisões precisam se apresentar de maneira contrária, não podem servir a um projeto institucional que colabora com a adaptação dos indivíduos, manutenção da ordem e controle dos sujeitos (PORTUGUES, 2001, p. 360).

Faz-se necessário, nesse espaço, perceber as pessoas como seres humanos de fato, e não detentos (MAEYER, 2006), entendendo que o papel da educação não é o de mostrar o “certo ou o errado”, para admitir seus erros, mas para que, naquele espaço, sejam

possíveis trocas de experiências e aprendizagens diferentes das quais se tem em celas ou espaços coletivos. Enxergar as pessoas não apenas como detentos faz com que possamos vislumbrar outras possibilidades sobre suas vidas, sem negar o passado e o crime, permitindo que estes tenham a chance de vivenciar um momento de partilha e troca que talvez já tenha sido negado anteriormente.

Desta maneira, Maeyer (2006) aponta que dificilmente a educação é vista como uma oportunidade nesses espaços. Na maioria das vezes ela é vista pelos sujeitos privados de liberdade como um passatempo, e a mesma é procurada por conta da remição de pena por atividades educacionais ou profissionais, junto de um bom comportamento para uma saída mais rápida da prisão. O direito à educação não é uma das preocupações dos internos porque provavelmente eles aprenderam a viver sem ela, pois a escola os remete às experiências de fracassos e frustrações (MAEYER, 2006).

Dessa forma, é preciso entender que apesar de a educação ser vista como uma oportunidade, defendemos aqui a luta pela garantia desse direito e compreendemos que os sujeitos privados de liberdade não aprenderam a viver sem a educação por escolha própria, mas sim, pela própria sociedade que negligenciou esse e outros direitos não permitindo que eles se reconheçam como sujeitos de direitos.

Percebe-se, assim, que a educação é vista de forma restrita, apenas como uma oportunidade e/ou chance, e não como um direito. Nesse caso rotula-se e diminui-se o papel e as possibilidades da educação no espaço prisional. Além disso, é reforçada a ideia de que a escola nesses espaços não é procurada pelos sujeitos por falta de seu interesse, porém, é retratado nos dados do INFOPEN que este direito não é assegurado a todos por falta de investimentos nos espaços destinados à educação, aos professores e sua formação continuada e, principalmente, ao incentivo da educação aos sujeitos privados de liberdade.

Porém, é na maioria das vezes nos espaços da escola que esses sujeitos têm a liberdade de demonstrar suas vivências, expectativas de vida, mesmo que não tenham nenhuma expectativa, que queiram apenas a certificação ou simplesmente uma avaliação favorável com relação ao seu comportamento. Mas o espaço escolar pode ser também lugar de troca, de ampliação de conhecimento e aprendizagens, um espaço de contato com o mundo e com a sociedade que não os entende como parte dela. É no espaço escolar na prisão que a dinâmica pode ser diferente de toda a instituição prisional, isso acontece a partir do momento em que o educador que ali está enxerga além de números; enxerga pessoas em seus alunos e lida com os erros por meio de formas que não remetem à

punição, ou seja, utiliza outra dinâmica para a construção de uma consciência sobre o mundo. Mesmo sabendo que, mesmo a escola nesse espaço é condicionada a dispositivos disciplinares que fazem parte da manutenção da ordem na instituição penitenciária (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016).

A escola em ambientes de privação de liberdade não deve ser uma cópia da escola que já excluiu aqueles sujeitos uma vez na infância; a escola no espaço carcerário deve ser um encontro em prol da socialização, rompendo com a concepção tradicional e reducionista em que se tem como objetivo principal a aquisição de conteúdos pragmáticos e que na maioria das vezes são descontextualizados com o ambiente que vivem e com a realidade de vida desses sujeitos.

Na sala ou “cela de aula”<sup>13</sup> [PC1] encontramos o que Maeyer (2006) chama de educação de pares, pois estão ali sujeitos que partilham de um mesmo universo de exclusão comum, de experiências e regras criadas entre eles que valem tanto quanto as regras da própria instituição.

As ações educativas devem exercer uma influência construtiva sobre a vida do “interno”, criando condições para que ele “molde sua identidade”, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social, e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade (JULIÃO, 2014, p. 193-194).

Julião (2014) aborda a questão de moldar a identidade dos sujeitos privados de liberdade. Essa ideia nos leva a entender que seria preciso “formatar” o sujeito a partir da educação; tal abordagem exige um olhar mais crítico, pois acaba responsabilizando os sujeitos pelos caminhos que percorrem em suas vidas. Neste caso, ignoram-se todas as circunstâncias e a realidade dos sujeitos, a própria negação de direitos fundamentais à vida antes mesmo de estarem no espaço de privação de liberdade.

Ao adentrar o espaço prisional a identidade do sujeito privado de liberdade já é brutalmente modificada, quando se recebe um número como nome, onde se veste uma roupa padrão, com o corte de cabelo e a retira os objetos pessoais. Além disso, o sujeito é imposto às diferentes regras da instituição prisional e às regras do próprio grupo no qual está inserido.

---

<sup>13</sup> Termo cunhado pelo pesquisador na área da Educação, José Antônio Gonçalves Leme, em sua dissertação intitulada “A Cela de Aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios” (2002).

Onofre (2009) pode nos ajudar a entender melhor sobre o papel da ação educativa no espaço de privação de liberdade. A ação educativa deve promover o indivíduo e este deve transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade. É preciso que o homem tome consciência de sua realidade e, assim, reflita sobre ela, comprometendo-se em transformá-la. Isto é, se a ação educativa está sendo desenvolvida para a libertação dos homens (humanização) ou para a sua domesticação (ONOFRE, 2009, p. 3).

Quando se pretende ter um espaço de “reeducação” e “ressocialização” do sujeito privado de liberdade, o espaço carcerário não pode construir uma experiência baseada no exercício autoritário do poder e dominação, que reforça uma organização cujas relações se socializam na delinquência, em uma “universidade do crime” (ONOFRE, 2009, p. 11).

Os pesquisadores da área da EJA em espaços prisionais utilizam termos diferentes como sinônimo de ressocialização: “reinserção”, “reintegração”, “reinclusão”, “recuperação” etc. Nesta pesquisa usarei o termo de *retorno ao convívio social ampliado*, entendendo que esses sujeitos não vão se reinserir à sociedade porque eles continuam fazendo parte da sociedade mesmo quando estão privados/restritos de seu direito de ir e vir.

De acordo com Cabral (2019), o Estado assume a responsabilidade pela “inclusão social” dos condenados por meio da execução penal. Não existe, contudo, clareza em relação à função social da pena, e isso dificulta “pensar o ideal ressocializador”, tendo em vista que

[...] as ideias positivistas de intento curativo foram substituídas por um certo vazio, diante do qual a reinserção social se inviabiliza por conta da segregação e das precárias condições impostas ao condenado. Tendo essa base de reflexões, a ideia de (re)socialização e todos os seus sinônimos não nos parece adequada, pois não faz sentido reintegrar alguém que já esteja inserido socialmente em condições subalternas. Nesse momento, a alternativa encontrada diante do desafio semântico e político supramencionado foi a de trabalhar com a noção, ainda não identificada em obras da área, de retorno ao convívio social ampliado (CABRAL, 2019, p. 35).

Entendemos, portanto, que a instituição prisional é uma instituição criada pela sociedade e faz parte das dinâmicas sociais nas quais vivemos. Isto representa o rompimento de que o sujeito, após cometer um crime, é retirado da sociedade e precisa ser “reeducado”, “reinserido” e retornará à sociedade. Dessa forma, este seria o primeiro passo para se pensar no retorno ao convívio social de forma mais ampla dos sujeitos. É necessário que a nossa sociedade compreenda que os espaços prisionais fazem parte de

nossa própria organização social, e que as pessoas encarceradas são sujeitos desta sociedade.

Somente mediante esse entendimento desconstruiremos algumas barreiras impostas até então, principalmente para a garantia do direito à EJA, porém isso exige maior atenção de todos os setores de nossa sociedade. Como discute Cabral (2019), “para além da política legislativa e de execução penal centrada na responsabilidade individual” (p. 428), faz-se necessária uma defesa de “parâmetros legais que reconheçam, diante do fato social, as relações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais que levam os sujeitos a se envolverem com (supostos) delitos” (p. 428).

Por isso se torna tão importante promovermos rupturas com a ideia de “educar” o indivíduo encarcerado para seu reingresso “harmônico” na sociedade – tendo em vista que o retorno ao convívio social ampliado não se trata de uma questão pontual, individual, isolada, mas da necessidade em lutar na sociedade de classes por políticas públicas de Estado nos mais diversos setores, combatendo o que hoje se configura como a (ultra)responsabilização do campo educacional e de profissionais que nele trabalham. (CABRAL, 2019, p. 428).

Desse modo, a prisão da forma como se organiza tem impedido qualquer tipo de possibilidade de “ressocialização”, de “reintegração” do indivíduo à sociedade, pois realiza a “privação de liberdade, exerce a vigilância e privatiza a experiência da punição” (ONOFRE, 2008, p. 12).

Por essa compreensão, a escola no espaço prisional tem um grande desafio, que é lidar com as normas de segurança e disciplina e, ao mesmo tempo em que se quer desvinculá-la dessas normas e construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, possibilitando a integração grupal e a reflexão crítica.

Com base nos diversos estudos realizados sobre a educação implementada no sistema penitenciário brasileiro, a educação é considerada como um dos meios capazes de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos “reclusos” assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade (JULIÃO, 2016).

Dessa forma, é possível verificar novamente a questão da responsabilização dos sujeitos sobre seu futuro ao retornarem ao convívio social e é depositada na educação a responsabilidade para o retorno a esse convívio.

A respeito da “ressocialização”, Julião (2006) defende que a educação possa assumir papel de destaque, pois além dos benefícios da instrução escolar e de formação social, a educação pode proporcionar para o sujeito privado de liberdade a participação de um processo de modificação de sua visão de mundo, contribuindo para uma formação

do senso crítico, melhorando o seu comportamento na vida carcerária (JULIÃO, 2006, p. 74).

Por conseguinte, para o processo de “ressocialização”, Junior (2015) entende que a educação seja apontada como centro, foco, podendo propiciar nas unidades prisionais um novo horizonte e um leque de novas oportunidades aos “reeducandos”<sup>14</sup>.

Para Julião (2014), a educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade (JULIÃO, 2014, p. 192).

É preciso, assim, pensar sobre a responsabilização que os autores atribuem ao papel da educação, reforçando a ideia de que a educação sozinha é capaz de transformar o sujeito privado de liberdade para o retorno ao convívio social. Entendemos, porém, que a escola no espaço prisional é capaz de proporcionar aos sujeitos privados de liberdade a construção de uma percepção crítica do mundo, do seu lugar no mundo, seu papel, porém essa construção é algo que não depende apenas da educação. Entendo que os sujeitos aprendem em suas diferentes relações. Dessa forma, no espaço de privação de liberdade a educação não deve e não consegue atuar sozinha, por isso temos também as práticas profissionais, os esportes, a relação entre os pares, a relação com os agentes penitenciários entre outros, que são elementos que devem contribuir para o retorno do convívio social dessas pessoas.

Junior (2015), a partir da perspectiva dos direitos humanos, discute sobre ações afirmativas que buscam um avanço com relação aos serviços públicos do ambiente prisional para os indivíduos privados de liberdade. Dessa forma, entende que os direitos e as garantias das pessoas presas devem avançar em três etapas básicas: primeiro, sair da esfera de obrigação do Estado de não fazer, que é a etapa em que o Estado simplesmente evita práticas de tortura e ofensas à integridade física e à vida dos sujeitos privados de liberdade (JUNIOR, 2015, p. 59-60) A segunda etapa refere-se à atenção a demandas básicas por direitos como saúde, higiene e tratamento ético aos sujeitos e a terceira etapa diz respeito ao caminhar para a direção do crescimento da qualidade na política pública prisional em relação à atuação positiva do Poder Público, com o objetivo de promover

---

<sup>14</sup> Sobre reeducando, Junior (2015) refere-se às pessoas presas, já que é nessa condição que se encontram, que estão em situação de reeducação, visto que a educação se consolida com um princípio a ser respeitado pelo Estado na gestão prisional.

ações orientadas para a “reintegração” do “reeducando” ao convívio em sociedade (JUNIOR, 2015, p. 59).

Assim, quando os estabelecimentos penais ainda estão efetuando o que Junior (2015) define como primeira etapa, que é quando o Estado não exerce suas obrigações e apenas evita situações de tortura e violência com os sujeitos privados de liberdade, revela um grande problema e descaso de toda a sociedade com estas pessoas e é possível verificar a negação de direitos humanos fundamentais à vida, principalmente o da educação.

Junior (2015) entende que, para promover a “ressocialização” do “reeducando”, é necessário que os estados, os responsáveis pela administração das unidades prisionais estaduais criem e efetivem políticas públicas no sistema prisional assim como na sociedade em geral. Para isso, é fundamental a articulação entre as secretarias de educação, esporte, trabalho, desenvolvimento humano e a secretaria responsável pela administração penitenciária. Dessa maneira, aproximando-se de Amaral (2014), Junior (2015), com relação à “ressocialização” das pessoas privadas de liberdade, entende que todo o sistema e todas as políticas penitenciárias devem estar voltadas para o objetivo de “ressocializar” o condenado para que este retorne à sociedade em condições de conviver sem praticar novos delitos.

O sistema carcerário convive com os três estágios retratados por Junior (2015), sendo que uma parcela do sistema ainda está estagnada ao primeiro estágio, utilizando-se de costumes “antiquados, antiéticos e por vezes desumanos” (JUNIOR, 2015, p. 61). Outra parte tem conseguido alcançar condições de seguir pelo caminho da humanização na gestão da política prisional.

Para que as políticas públicas em favor da pessoa “presa” possuam qualidade e atinjam a finalidade à qual foram designadas, Junior (2015) entende que é importante que elas sejam formuladas, implementadas, avaliadas e controladas nos estados da federação pelos gestores locais especializados que possuam os conhecimentos e experiências sobre as respectivas áreas de atuação dessas políticas sociais. Para o autor,

faz-se necessário que exista um sistema de políticas públicas prisionais encorpado e integrado ao conjunto de ações desempenhadas pelo governo no cotidiano da sociedade, uma vez que, dessa forma, haverá um equilíbrio na qualidade das políticas sociais prestadas à população como um todo e aquelas prestadas aos reeducandos. (JUNIOR, 2015, p. 62).

Também como Onofre (2015), Junior (2015) aborda a questão do retorno das pessoas privadas de liberdade ao convívio em sociedade, e aponta para a real necessidade de que essas pessoas tenham no espaço prisional um processo positivo para a construção de um novo olhar sobre as coisas, contribuindo para a sua “reinserção” social.

Nessa perspectiva, na EJA faz-se necessário tecer redes entre os saberes escolares e os saberes sociais, valorizando a intencionalidade dos sujeitos na constituição da sua relação com o saber ao procurarem a escolarização, uma vez que vivem numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado (LAFFIN, 2007).

A EJA, nos últimos anos, vem sendo pensada de modo a considerar o aluno como um ser social que tem experiências diárias com o mundo letrado, anteriores à sua entrada na escola oficial, experiências estas que possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos que envolvem, também, a escrita alfabética. (FERREIRA *et al.*, 2013, p. 184).

Sabendo que o público-alvo da educação nos espaços prisionais faz parte da EJA, para Julião (2007), devemos nos pautar pelos princípios da modalidade em nossas práticas pedagógicas, buscando atender às reais necessidades dos nossos alunos, abrindo espaço para reflexão e discussão, participação e interação entre eles.

Laffin (2007) entende que os(as) professores(as) que trabalham na EJA não devem ser utilitaristas, imediatistas. Devem, antes de tudo, selecionar o trabalho com os conteúdos que não fiquem somente na realidade próxima dos seus alunos, mas que possam avançar no sentido de aprender os conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade. A autora trata da importância de considerar a história de vida e a intencionalidade dos sujeitos ao procurarem a escolarização, ao pensar a organização metodológica da aula, os critérios para a seleção dos conteúdos e as atividades.

Conforme alguns pesquisadores da área, pensar propostas de EJA requer levar em consideração a trajetória dos sujeitos que trazem para o espaço educativo suas experiências. Para as autoras Ciavatta e Rummert (2010), na EJA não se pode ignorar as experiências que os estudantes trazem para a sala de aula “como marca e como potencialidade para o espaço educativo” (CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 466).

A EJA deve ser um espaço capaz de fazer com que os estudantes criem significados sobre o que lhes é ensinado, pois faz parte da sua realidade. Faz-se necessário na EJA um processo educativo que respeite e procure articular o processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens e adultos. Essas peculiaridades remetem a uma

necessidade de flexibilização tanto curricular, como de organização e validação dos tempos escolares.

Isso exige entender que a alfabetização de adultos em nosso país surgiu como preocupação muito tardiamente, o que reflete atualmente a dificuldade de se construir propostas voltadas a esta modalidade que atendam às verdadeiras necessidades deste público e também ao grande número de pessoas não alfabetizadas em nosso país. Torna-se necessário pensar uma educação capaz de incorporar em seu processo pedagógico o desenvolvimento de ações de conhecimento que levem o indivíduo a conhecer o mundo e conhecer-se como sujeito capaz de agir esse mundo e transformá-lo.

O espaço prisional é um espaço que proporciona diferentes experiências aos sujeitos que ali estão, e esses sujeitos interagem entre si. Trata-se de um espaço que se caracteriza como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos, os quais poderiam ser espaços de respeito mútuo, de troca e de cooperação; o que poderia contribuir para que a pena possa ser vivida de maneira mais humana (ONOFRE, 2007, p. 25).

Para isso, é preciso que a escola nestes espaços valorize os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos do processo educativo. Desse modo, segundo Dayrell (1996), os estudantes que se encontram na EJA são também seres humanos concretos, sujeitos sócio-históricos, atores da história e que são marcados pela diversidade, que carregam em si uma imensa bagagem de experiências de suas relações sociais.

Entender o papel da escola nestes espaços faz com que os(as) professores(as) busquem práticas de ensino que condigam com os conhecimentos dos estudantes e que priorizem a construção crítica e reflexiva sobre o mundo em que vivem.

Segundo Ferreira *et al.* (2013), atualmente a EJA tem lidado com práticas e materiais didáticos inadequados às especificidades dos sujeitos estudantes desta modalidade. As práticas pedagógicas muitas vezes insistem em infantilizar e fazer com que os estudantes memorizem as sílabas, palavras e frases soltas sem que se faça uma reflexão sobre o que se aprende.

Enxergar a educação dessa forma acaba por tirar quaisquer chances de a educação realizar, em conjunto com o trabalho, a tentativa de “ressocialização” do sujeito privado de liberdade. Desta forma, Maeyer (2006) afirma que “educar é promover um direito, não um privilégio, que não se resume a um treinamento prático, mas sim destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania”, contradizendo então sua ideia anterior de educação apenas como uma oportunidade.

A escola no espaço prisional também segue essa influência de uma escola com um currículo com foco instrumental e conteudista, muitas vezes se utilizando de conteúdos e materiais inadequados para o público e propostas pedagógicas infantilizadas. Reproduz-se, assim, uma escola padronizada que não dialoga com as especificidades dos sujeitos, o que a torna uma escola *na* prisão (JULIÃO, 2016, p. 36).

Considerando que o cárcere tem como objetivo central a “reinserção” social do apenado, este deve estar estruturado de forma que possibilite, a qualquer custo, a garantia dos direitos fundamentais do interno, entre elas a integridade física, psicológica e moral (JULIÃO, 2014, p. 193).

A educação escolar e profissional no espaço carcerário deveria preparar o sujeito privado de liberdade para o convívio social. Para isso, é preciso que se tenha uma política de educação em espaços de privação de liberdade que não esteja dissociada de uma política, “mas que a sua proposta pedagógica esteja contida no projeto político institucional da unidade penal na qual está inserida. Ou seja, passando a efetivamente ser uma escola *da* prisão” (JULIÃO, 2016, p. 36-37).

Diante do novo paradigma de execução penal, que contraria a perspectiva de instituição total, primando pela incompletude institucional, ou seja, pela responsabilização da sociedade e do poder público pela política, é fundamental que as instituições educacionais estejam realmente alinhadas com os propósitos estabelecidos, construindo e atualizando os seus projetos políticos pedagógicos de acordo com esses referenciais, de modo que a escola seja da prisão e não apenas uma escola na prisão. Uma escola que cumpra as determinações legais ao mesmo tempo em que respeite as características e peculiaridades dos seus sujeitos, constituindo-se realmente em algo que esteja inserido na realidade prisional e que almeje desenvolver, por meio de propostas pedagógicas diferenciadas, as especificidades socioeducativas. Precisamos romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que vivemos, principalmente do mundo moderno. (JULIÃO, 2016, p. 38).

A escola na prisão precisa a) se efetivar diferentemente da escola que os sujeitos privados de liberdade têm como experiência e lembranças de fracasso escolar, b) cumprir seu objetivo com a formação do cidadão, garantindo a certificação capaz para a entrada no mercado de trabalho, c) compartilhar as regras de convivência do grupo social. Porém, muitas vezes, ela é reprodutora das desigualdades sociais, é utilizada para padronizar comportamentos. As atividades educacionais no espaço prisional são, segundo Vieira (2013), carregadas pelo imprevisível, mesmo com ações planejadas em um ambiente em

que se confrontam as determinações da escola e suas preocupações pedagógicas e as questões de segurança da prisão. Neste sentido, Laffin (2012) entende que:

O desafio de processos educativos de idosos e adultos consiste em articular o conhecimento já apropriado pelos sujeitos nas suas atividades cotidianas com as novas aprendizagens escolares e com as formas sistematizadas de resolver os problemas. Pensa-se, então, em desenvolver um ensino significativo e não somente funcional, ou restritamente utilitário. Significativo por trabalhar com conteúdos úteis e motivadores, voltados para o desenvolvimento de um grande número de relações com outros conteúdos e, portanto, que favorecem o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, ampliando as possibilidades de leitura do real e de melhor criticar, decidir suas ações e agir. (p. 145).

A EJA deve ser um espaço de reflexão sobre o vivido, sobre a realidade dos sujeitos, um espaço de troca e diálogo proposto a eles. No caso da EJA em espaço prisional isto é ainda mais importante, pois aqueles sujeitos estão naquele espaço e são poucos os que se importam com eles e com o seu desenvolvimento. Tanto é que Onofre (2009) percebe o espaço carcerário como uma “universidade do crime”, em que eles, a partir das interações que são possíveis naquele espaço, aprendem a ter mais raiva da sociedade que os excluiu, uma, duas, diversas vezes.

Dessa forma, é preciso que a escola e o processo de alfabetização desses sujeitos sejam capazes de fazer com que eles se percebam autores de suas histórias e da história do mundo. Que estes consigam refletir sobre o seu papel na sociedade, reelaborar e rever seus conceitos e princípios de vida. Que a escola seja vista como espaço de interação e troca, de experiências significativas. Que a alfabetização dessa população não seja algo mecânico, partindo de assuntos de interesse dos educandos, propondo um espaço de diálogo que contribua para o reconhecimento dos sujeitos sobre si e sobre o mundo, ampliando suas concepções e reconstruindo conhecimentos e percepções sobre suas experiências já vividas.

Assim sendo, na próxima seção busco apontar os principais documentos legais que tratam da oferta da EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade, no intuito de compreender como são entendidas e consideradas as concepções sobre o processo de alfabetização e letramento da EJA nos espaços de privação de liberdade.

### 2.3 ASPECTOS LEGAIS AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESPAÇOS PRISIONAIS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para compreender os aspectos legais da EJA articulados ao processo de alfabetização desses sujeitos que buscam essa modalidade da Educação Básica, faz-se

necessário retomarmos um conjunto de documentos que nos possibilita situar a EJA enquanto direito. Dentre os documentos analisados estão:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei nº 7.210, de 13 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal;
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução de pena por estudo ou por trabalho;
- Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE (Brasília, DF, 2013);
- Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias (Brasília, DF, 2015);
- Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida (Brasília, DF, 2018);
- Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.
- Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- Parecer nº 4, de 9 de março de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos espaços penais;
- Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.
- Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;
- Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que traz as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A Constituição Federal de 1988 define, no Art. 6º, que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Determina, também, que a União deve legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. E à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre a educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação.

No Capítulo III referente à Educação, Cultura e do Desporto, na Seção I da Educação, determina, no Art. 205, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No Art. 208 denomina como dever do estado com a educação a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. No Art. 214 prevê que a lei estabelecerá o plano nacional da educação, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para que se assegure a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho, à promoção humanística, científica e tecnológica do País e ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

E, por fim, no Capítulo VII da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, no Art. 227, define como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Portanto, em relação ao direito à EJA em EPRL, a CF/88 aponta especificamente que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos fundamentais à vida, entre eles à educação; assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a

ela não tiveram acesso na idade própria. Além disso, prevê a construção do plano nacional de educação, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Este documento não contempla nada com relação ao alfabetizar dos sujeitos privados de liberdade.

A Lei nº 7.210, de 13 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal, apesar de ter obtido recentemente atualizações, ainda se caracteriza como legislação anterior à nossa Constituição Federal de 1988. A referida legislação trata da educação a partir do seu artigo 17, em que compreende a assistência educacional como instrução escolar e formação profissional do preso e do internado<sup>15</sup>, que contempla a oferta de Ensino Fundamental e Médio, com formação geral ou educação profissional de nível médio, implantados nos espaços de privação de liberdade, em obediência à prescrição constitucional de sua universalização.

Ainda com relação à educação, chama atenção sua vinculação, na Seção IV da LEP/1984, com as possibilidades de remição da pena, pois o condenado que cumprir pena em regime fechado ou semiaberto poderá redimir seu tempo de execução de pena por trabalho ou por estudo, sendo diminuído um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar. A remição será declarada pelo Juiz da execução, e para fins de acumulação dos casos de remição deverá ocorrer um cálculo das horas diárias de trabalho e de estudo de forma que se compatibilizem com as outras possibilidades de remição pela leitura ou pelo trabalho. Quando impossibilitado por acidente de prosseguir o trabalho ou o estudo, o estudante continuará a beneficiar-se com a remição e o tempo a redimir em função das horas de estudo – será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. Essa mesma Lei aponta que atividades relacionadas ao estudo poderão ocorrer de forma presencial ou a distância. Este documento, por ser uma legislação que trata de forma geral a Instituição Prisional, não contempla a alfabetização dos sujeitos privados de liberdade.

A Lei de Execuções Penais sofreu diversas modificações a partir de novas Leis que reformularam seu documento inicial. Antes da formulação da Lei nº 12.433 a LEP

---

<sup>15</sup> Esses são termos para se referir aos sujeitos privados de liberdade com base na Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução das Penas (LEP).

não oferecia a possibilidade de remição de pena pelos estudos. O incentivo era apenas para a atividade profissional, pois se tinha a crença de que a “reinserção” social acontecia a partir apenas da ocupação profissional do sujeito privado de liberdade. Com a inclusão da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, foi alterada a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

Percebemos assim um avanço na garantia de direitos humanos e um incentivo para a luta em defesa do direito da educação, porém não se tem efetivado esse direito na realidade das instituições prisionais. Assim, de forma a complementar a LEP, a Lei nº 12.433 determina que 12 horas de frequência escolar equivalem a 1 dia de pena, sendo com atividade de Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante ou Superior, podendo acontecer de forma presencial ou a distância, e serão certificadas pelas autoridades educacionais.

Embora a remição pela leitura não tenha sido regulamentada de forma específica como o estudo/trabalho e ocorre em cada estado da federação de modos diferentes, é possível encontrar respaldo no art. 205 da Constituição Federal, que estabelece a educação como direito a serviço do desenvolvimento da pessoa, em seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Existe hoje a Recomendação nº 44 (CNJ, 2013) do Conselho Nacional de Justiça de 26 de novembro de 2013 que é o principal documento que orienta o poder judiciário na concessão de remição de pena pela leitura. A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), em seus artigos 126, 127, 128 e 129, e a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, também oferecem respaldo à leitura como uma maneira de “reintegrar o apenado à sociedade” (BRASIL, 2009).

A remição da pena pela leitura deve seguir as recomendações do CNJ: “acontecerá após o apenado ler uma obra literária e produzir uma resenha, no prazo de 21 a 30 dias, obtendo a remição de 04 dias da sua pena total” (BRASIL, 2013, p. 4). É permitida a leitura de apenas 1 (uma) obra literária por mês. Sendo assim, após a leitura de 12 livros lidos com a aprovação das resenhas, o “apenado” terá remição de 48 dias.

Cabral (2019) destaca que não há nenhum controle em relação às remições concedidas por essa atividade educacional complementar (leitura), mas se sabe que, na maioria dos casos, o sujeito em espaço de privação e restrição de liberdade necessita escolher entre remir a pena pelo trabalho, estudo ou leitura; mesmo que a LEP/1984, em seu art. 126, não vede a remição em conjunto com mais de uma dessas atividades,

inclusive define em seu § 3º que, “para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem” (BRASIL, 1984).

Além disso, em 2014, o Conselho Nacional do Ministério Público Federal publicou (informação nº 07/2014 – COAPE/CGRSE/DIRPP/DEPEN/MJ) uma análise acerca da Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, do Conselho Nacional de Justiça, em que recomendou aos Tribunais de Justiça de todo o Brasil, no seu art. 1º, que, para fins de remição pelo estudo (Lei nº 12.433/2011), sejam valorizadas e consideradas as atividades de caráter complementar, entendidas assim aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, saúde, entre outras. No entanto, as atividades devem ser integradas ao projeto político pedagógico da unidade ou do sistema prisional local e ofertadas por instituições devidamente autorizadas ou conveniadas com o poder público com esse objetivo.

Nesse sentido, Cabral (2019) compreende que, após a aprovação da remição de pena pelos estudos, em 2011, por conta da impossibilidade de oferta de educação formal para todos os sujeitos em privação de liberdade, o poder judiciário tem lançado mão de estratégias para a educação formal que poderiam oportunizar a progresso do regime, e assim a redução do tempo de permanência no sistema prisional.

A Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, que modifica a lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, foi criada para instituir o Ensino Médio nas penitenciárias, definindo que será implantado nos presídios o Ensino Médio, Regular ou Supletivo como formação geral ou educação profissional de nível médio, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. Neste documento, entende que o ensino ministrado “aos presos e presas” será integralizado ao sistema estadual e municipal de ensino, sendo mantido financeiramente com apoio da União, com recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. Também é determinado nesse documento que os sistemas de ensino oferecerão cursos supletivos de EJA, e que a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino no atendimento aos “presos e presas”. Sobre o censo penitenciário, o documento define que o mesmo deve apurar o nível de escolaridade; a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de “presas e presos” atendidos; sobre a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de

“presas e presos atendidos”, a existência de bibliotecas e as condições do acervo e outros dados importantes para o aperfeiçoamento educacional. Sendo assim, o documento também não aborda contribuições acerca da alfabetização dos sujeitos privados de liberdade.

Na mesma linha da CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Título I da Educação traz, no Art. 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No Art. 3, apresenta os princípios do ensino e entre eles está a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, que foi atribuído com base na Lei nº 13.632, que altera a Lei nº 9.394 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

Além disso, sobre o direito à educação e a oferta deste direito para jovens e adultos, no Art. 4, aponta como dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de oferta de educação escolar regular com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A LDBEN 9394/96, assim como a CF/88, assegura o direito à educação, porém insere também a aprendizagem ao longo da vida como direito. Além do mais, entende que os processos formativos ocorrem em diferentes espaços e entre as relações que os sujeitos têm no seu dia a dia, não somente na escola. Especificamente sobre a EJA, esse documento determina, assim como a CF/88, o dever do Estado com a educação escolar pública, a garantia de oferta de educação escolar regular com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se condições de acesso e permanência na escola.

Assim como no documento anterior, não constam orientações sobre a alfabetização de jovens e adultos privados de liberdade na LDBEN/9394/96, apontando apenas que os sistemas de ensino devem manter os exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o prosseguimento de estudos em caráter regular. Ao se pensar em exames, para a conclusão dos diferentes níveis de ensino, é possível entender que os mesmos são feitos por pessoas já alfabetizadas, e que este tipo de exame não atende à demanda das pessoas não alfabetizadas.

A Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, garantindo o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou não continuaram os estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, este documento também não apresenta contribuições para pensar especificamente a questão da alfabetização de jovens e adultos privados de liberdade nos espaços prisionais.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNs EJA), busca esclarecer o que a LDBEN apresenta de modo sintético a Educação de jovens e Adultos em relação à esta modalidade. Por isso se busca discutir e esclarecer o direito à educação para todos. Esse documento trata dos fundamentos e funções da EJA, as bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, também descreve sua trajetória e conjunturas que permearam os anos noventa junto aos índices e indicadores educacionais da época, assim como a formação docente.

Com relação aos estudantes da EJA, tais diretrizes apontam que estes sujeitos adultos ou jovens adultos, com vida escolar mais acidentada e de classes econômicas mais desfavorecidas que desejam trabalhar ou são trabalhadores que precisam estudar. Ainda segundo o Parecer 11/2000, “a clientela<sup>16</sup> do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais” (BRASIL, 2000, p. 9).

Em relação às diferenças entre os estudantes da EJA e os estudantes da escola dita regular, as DCNs da EJA definem que se devem considerar as diversidades, pois os estudantes da EJA são jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de se reintegrar ao mercado de trabalho, sujeitos que enxergam as coisas com outros olhares. Para eles, a escola ou foi algo ausente em sua vida ou foi algo que dela eles se evadiram para um retorno, em busca do direito do saber. Também encontramos na EJA jovens que sofreram com o fracasso escolar e dela se afastaram por razões de caráter sociocultural.

O documento descreve que é característica da EJA: entender seus estudantes com olhares diferentes da escola regular. Essa noção é recorrente nos documentos de EJA

---

<sup>16</sup> O Parecer 11/2000 descreve os alunos da EJA como “Clientela”; este termo retrata a educação como serviço e não como direito social.

analisados. O reconhecimento e a contextualização de identidades, pessoas e diversidades coletivas constituem-se nas DCNs EJA dos conteúdos curriculares desta modalidade. Por isso faz-se necessário identificar, conhecer, distinguir e valorizar as origens, os conhecimentos, aptidões e as experiências dos estudantes, com o objetivo de se utilizar disto como princípio metodológico para que se produza uma atuação pedagógica capaz de gerar soluções justas, igualitárias e eficazes.

A contextualização das DCNs da EJA refere-se aos modos dos estudantes, dispõe de seu tempo e de seu espaço, considerando e valorizando sua heterogeneidade, suas diversas experiências de trabalho, de vida e suas condições sociais. A partir disso, compreende as práticas culturais e os valores que possuem.

Também nesse documento foi identificada uma argumentação em relação à necessidade em se considerar que os estudantes da EJA foram marcados por experiências negativas em relação à escolarização. Outro fator importante que o documento aborda neste capítulo é a necessidade de percepção do perfil destes estudantes, de modo que os projetos pedagógicos sejam flexíveis respeitando os espaços e tempos destes alunos, atendendo às suas expectativas e valorizando seus saberes e experiências. Nesse sentido, “não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético” (BRASIL, 2000, p. 63).

Ainda em relação aos Cursos da EJA, as DCNs definem que as unidades educacionais devem construir sua identidade a partir de suas atividades considerando as necessidades de seus estudantes, incentivando suas potencialidades, promovendo a autonomia nesses estudantes para que eles aprendam e ultrapassem os níveis do conhecimento crescentemente, apropriando-se “do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (BRASIL, 2000, p. 35).

Esse documento entende que a EJA representa uma dívida social não reparada com as pessoas que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido, procurei nesse documento contribuições acerca da alfabetização dos jovens e adultos. Nele é abordada a distinção entre alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados, com base nos estudos de Soares (1998), que esclarece esta distinção. Entende-se como alfabetizado aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 19). Já letramento a autora entende como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e

escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p. 18).

A Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que traz as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, trata dos seguintes aspectos em relação à EJA: idade mínima para o ingresso na modalidade, a certificação nos exames e a EJA desenvolvida por meio da EaD, e reforça a necessidade de se fazer chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino, com preciso incentivo e apoio às redes e sistemas de ensino que devem atuar de forma colaborativa.

Na mesma lógica da resolução anterior afirma que as políticas para o atendimento dos estudantes privados de liberdade na EJA devem garantir um atendimento específico para esse tipo de “alunado”, respeitando suas potencialidades, necessidades e expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, adotando, quando necessários, mecanismos de aceleração da aprendizagem e escolaridade.

No tocante aos estudantes, sobre os exames, o artigo 7 (sete) da Resolução nº 3/2010 afirma ser de total responsabilidade dos sistemas de ensino. No caso de estudantes da rede de ensino federal, isso fica a cargo da União, enquanto que para os estados a União tem apenas o dever de impulsionar os sistemas estaduais para ações que levem à certificação. No entanto, compete à União realizar avaliações das aprendizagens dos estudantes da EJA, integradas às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e Médio que sejam capazes de oferecer dados e informações para subsidiar as políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de apenas certificar o estudante.

Na busca sobre questões relacionadas à alfabetização, não foram identificadas questões pertinentes à alfabetização na EJA. Com relação à educação para pessoas privadas de liberdade, encontramos nos Parâmetros para a idade mínima de ingresso e para a duração dos cursos de EJA que o documento prevê a possibilidade de organizar propostas experimentais para atendimento às demandas específicas do trabalho pedagógico nas escolas e sistemas, especialmente para a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, devendo cada proposta experimental receber autorização do órgão do respectivo sistema.

A Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, seguindo a LDBEN/96,

define que o jovem tem direito à educação de qualidade, com garantia da educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na idade adequada. Com relação aos sujeitos privados de liberdade determina, em suas Diretrizes Gerais, que os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 e 29 anos, privados de liberdade e egressos do sistema prisional, formulando políticas de educação e trabalho, incluindo estímulos à sua “reinserção” social e laboral, assim como criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto. Assim, esse documento também não apresenta contribuições para a questão da alfabetização de jovens e adultos privados de liberdade nos espaços prisionais.

O primeiro documento na área da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade está vinculado ao Ministério da Justiça. A Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais e que determina que as ações de educação no espaço prisional devem estar calcadas na legislação educacional vigente e na Lei de Execução Penal, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação de ensino. A educação no contexto prisional deve atender aos eixos pactuados pelo Seminário Nacional pela educação nas Prisões (2006) que incluem a gestão, articulação e mobilização, formação e valorização dos profissionais que estão envolvidos na oferta de educação na prisão e aspectos pedagógicos.

As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem proporcionar espaços físicos adequados às atividades educacionais integrando as atividades educacionais às rotinas da unidade prisional e difundir informações incentivando a participação dos “presos” e “internados” e criar estratégias também para a possibilidade de continuidade dos estudos pelos egressos. Além do mais, devem ser ofertados programas de formação integrada e continuada para os educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais, para o auxílio na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais. Também é sugerido que cada unidade da federação siga um calendário comum aos estabelecimentos penais quando houver a oferta de ações de educação.

No que tange à questão da alfabetização, o documento compreende que a oferta de educação no contexto prisional deve estar associada às ações de fomento à leitura e à implementação ou recuperação de bibliotecas para o atendimento da população carcerária e aos profissionais que atuam nos estabelecimentos penais. Ao buscar contribuições sobre

a alfabetização de jovens e adultos privados de liberdade, percebemos que este documento tem pouco a contribuir com o tema, apresentando sucintamente dados da população carcerária e sobre o número de pessoas que participam de atividades educacionais em 2004.

No entanto, o referido documento reforça o que alguns pesquisadores da área trazem com relação ao direito à educação desses sujeitos quando afirma que “para agravar a situação, o cumprimento do direito de “presos” e “presas” à educação não apenas escapa dos reclamos cotidianos do que se convencionou chamar de opinião pública, como muitas vezes conta com sua desaprovação” (BRASIL, 2009, p. 3).

Depois, na aprovação pelo Ministério da Justiça, em 2009, de diretrizes educacionais para a EJA em unidades penais, o Ministério da Educação se pronunciou a respeito do tema por meio do Parecer CNE/CEB nº 4/2010. O documento complementa as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e retrata as características dos internos em situação de privação de liberdade. Segundo este documento, a população carcerária do país tem em sua maioria pessoas jovens com idade entre 18 a 34 anos, do sexo masculino, negros ou pardos, com baixa escolaridade, pois grande parte sequer concluiu o Ensino Fundamental. Portanto, esse público se caracteriza por sujeitos provenientes de grupos mais desfavorecidos da população brasileira.

Assim como para todos os jovens, adultos e idosos, o direito à educação é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Desta forma, ao se abordar a educação para este público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. O acesso ao direito à educação deve ser garantido universalmente na perspectiva acima delineada, com foco “no desenvolvimento saudável desses sujeitos, oferecendo-lhes uma capacitação adequada que garanta a sua “reinserção” social, evitando uma situação de desvantagem educacional” (BRASIL C, 2010, p. 12).

Entretanto, é importante destacar que também neste documento o público de EJA é denominado como clientela, termo que denomina e reforça a ideia de que a educação seria um serviço e não um direito social, conforme discussão anteriormente apresentada.

Diante do explicitado, minha intenção foi trazer elementos que ajudem a desconstruir a ideia de que a oferta de Educação de Jovens e Adultos aos sujeitos privados de liberdade seja benefício; pelo contrário, é direito público subjetivo previsto na

legislação brasileira, reforçado por pactos internacionais dos quais o Brasil faz parte. Além disso, se evidencia na própria política de execução penal como necessário à “reinserção” social do apenado a garantia de sua cidadania. Isso significa, conforme aponta o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que a prisão representa, em tese, a perda dos direitos civis e políticos, com suspensão por tempo determinado, do direito do interno ir e vir, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional.

No atual contexto, não adianta simplesmente replicar o modelo de escola existente – e atualmente criticado – para o sistema penitenciário sem levar em consideração todos os elementos que identificam e caracterizam a privação de liberdade. É necessário que as escolas nos estabelecimentos penais compreendam as reais necessidades do sujeito privado de liberdade e estejam voltadas para a garantia de direitos e de valorização à “reinserção” social.

Com relação à alfabetização, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010 apresenta inicialmente dados sobre a realidade encontrada na população carcerária com relação à escolaridade. O documento segue retratando programas implementados pelo Governo a partir dos anos, como o “Brasil Alfabetizado”. E afirma que, apesar do aporte legal que se baseia nos tratados internacionais no campo dos direitos humanos, ainda não foi possível consolidar uma política para a execução penal. As experiências retratadas são isoladas e não estão alinhadas a uma proposta política pedagógica nacional de execução penal – se organizando como projetos de governos e não como uma política de Estado.

Como resultado das discussões constantes no Parecer supramencionado, temos a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais que inicia seu texto falando sobre as responsabilidades do Estado e da sociedade em garantir o direito à educação dos jovens e adultos presentes nesses espaços.

O documento em questão, com base no que foi aprovado pelas V e VI CONFINTEA<sup>17</sup>, realizadas nos anos de 1997 e 2009, se refere à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos” (BRASIL, 2010), por meio do Plano de ação para o Futuro, que visa à garantia

---

<sup>17</sup> São as Conferências Internacionais de Educação de Adultos.

do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de formação.

A Resolução nº 2/2010 também trata da responsabilidade pela educação nos estados e no Distrito Federal que devem ser realizadas em articulação com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária; exceto nas penitenciárias federais, nas quais os programas educacionais estarão sob responsabilidade dos Ministérios da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá realizar convênios com os Estados, o Distrito Federal e Municípios. Além disso, trata do financiamento dizendo que as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino são, entre elas, a do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais.

Essas orientações também abordam as ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e programas de implementação, prevendo a recuperação e manutenção das bibliotecas destinadas ao atendimento da população privada de liberdade e também da valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços.

Outro aspecto abordado por essas orientações é o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade, prevendo o atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida.

A partir dos elementos acima mencionados, a Resolução nº 2/2010 prevê que a EJA seja promovida mediante vinculação a unidades educacionais a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais – isso para o desenvolvimento de políticas para elevação da escolaridade associada à qualificação profissional, em articulação a programas destinados aos jovens e adultos. Tal atendimento deverá contemplar todos os turnos, sendo organizado de modo que cumpra todas as peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária, levando em consideração a flexibilidade prevista, em termos de organização e estrutura da Educação Básica, no artigo 23 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN).

Esse documento, apesar de dispor sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, não aborda nada específico sobre a alfabetização de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade.

O Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional de acordo com o exposto na LEP (1984) apresenta orientações de ampliação e qualificação da oferta da educação nos estabelecimentos penais. Este decreto tem como objetivo a reintegração social das pessoas privadas de liberdade, a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público e de execução penal, e também o incentivo à formulação de políticas de atendimento educacional para a criança que está no estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe. Em consonância com outros documentos que se referem à EJA em espaços prisionais, este documento reforça o incentivo da criação de planos estaduais de educação para o sistema prisional; também procura contribuir para a universalização da alfabetização e a ampliação da educação nesses estabelecimentos e busca integrar a educação profissional e tecnológica a EJA nos espaços prisionais e a continuidade dos estudos dos egressos.

Este documento tem como objetivos incentivar a elaboração de planos estaduais da educação para o sistema prisional, trazendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação; contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional; fortalecer a integração entre educação profissional e tecnológica com a EJA no sistema prisional; promover capacitação e formação dos profissionais que atuam no ensino dos estabelecimentos penais; viabilizar condições para a continuidade dos estudos dos egressos. Para o alcance desses objetivos, o documento afirma que serão adotadas as providências necessárias para que se assegurem os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional.

Com relação aos equipamentos e aparelhos nos espaços destinados às atividades educacionais, distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas, fomentar programas de alfabetização e de EJA, capacitar professores e profissionais da educação são competências do Ministério da Educação.

No que diz respeito à alfabetização dos sujeitos privados e liberdade, esse documento pouco contribui para tal discussão. Trazendo em um dos objetivos do PEESP

a contribuição para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional e no que compete ao Ministério da Educação, na execução do PEESP a fomentação da oferta de programas de alfabetização e de EJA nos estabelecimentos penais.

O atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) –, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por dez anos, apresenta estratégias e metas que visam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à superação das desigualdades educacionais, com destaque à promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Também busca a melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho, a valorização dos profissionais da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental.

Dentre as vinte metas apresentadas pelo PNE (2014-2024), apenas duas tratam da educação em espaços de privação de liberdade, sendo elas a nona e décima meta.

A meta que menciona a EJA, particularmente, é a 10ª meta, que pretende oferecer no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos anos inicial e médio, na forma integrada à educação profissional. Em relação a estes sujeitos, esta meta entende que são estudantes trabalhadores, que necessitam de uma educação que esteja de acordo com suas características e considere suas especificidades, uma formação que organize o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses estudantes.

Também é objetivo desta meta a expansão das matrículas na EJA, e que se articule a formação inicial e continuada dos trabalhadores desta modalidade, deseja-se inclusive promover a integração entre a EJA e a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características dos estudantes da EJA.

Destacamos a importância de estimular a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliações, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada dos professores das redes públicas que atendem os estudantes da EJA articulados à educação profissional também são objetivos desta meta.

Objetiva-se, ainda, fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores(as) articulada à EJA, com a colaboração e apoio de entidades privadas de formação profissional vinculada ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

Além dessas estratégias, o documento também pretende orientar a expansão da oferta da EJA articulada à educação profissional, de maneira que atenda as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando a formação específica dos professores(as) e a implementação de Diretrizes Nacionais em regime de colaboração; e, por fim, busca-se implementar mecanismos de reconhecimento dos saberes dos estudantes que sejam considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada dos cursos técnicos e de nível médio.

A educação de jovens e adultos é mencionada também na nona meta do documento, na estratégia 9.1, que tem como objetivo assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria; 9.2, que pretende realizar diagnóstico para a verificação da demanda ativa por vagas na EJA do Ensino Fundamental e Médio. Na estratégia 9.5, que pretende realizar chamadas públicas regulares para a EJA, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil.

No que diz respeito à educação nos espaços de privação de liberdade, como já citado acima, o documento aborda, na estratégia 9.8, que pretende assegurar a oferta de educação nas etapas de Ensino Fundamental e Médio para as pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, possibilitando formação específica aos docentes; e também na estratégia 10.10, que busca orientar a expansão de oferta da EJA articulada com a educação profissional, de forma que se atendam as pessoas privadas de liberdade.

Com relação à alfabetização, o referente documento apresenta como uma de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo. Para isso, contém metas para a elevação da escolaridade média da população jovem e adulta (entre 18 a 29 anos), com o objetivo de alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudos até o último ano de vigência deste plano. Como estratégia, pretende implementar programas de EJA para os segmentos populacionais considerados que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, juntamente com outras estratégias que garantem a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial.

Outra meta que este documento apresenta e que trata da alfabetização de jovens e adultos é a meta 9, já mencionada aqui, que busca elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo

funcional. Para isso, apresenta como estratégias a implementação de ações de alfabetização de jovens e adultos com a garantia de continuidade da escolarização básica; a criação do benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização e a realização de avaliação por meio de exames específicos que permitem verificar o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade. No entanto, sobre a alfabetização de pessoas privadas de liberdade, o referente documento não aborda e nem traz metas específicas para colaborar com a discussão sobre a alfabetização destes sujeitos.

Desse modo, percebemos que, legalmente, existe a garantia do direito à educação, mas quando verificamos os dados fornecidos pelo INFOPEN (2017), observamos que esse direito vem sendo negado e não assegurado às pessoas privadas de liberdade.

Alguns documentos retratam essa realidade, mostrando a preocupação com essas pessoas e com sua baixa escolaridade como nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais que apresentam o perfil dos estudantes, ou no Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e apresenta uma discussão sobre a necessidade de considerar as experiências vividas pelos estudantes da EJA com foco nas experiências negativas em relação à escolarização. Além disso, defende que os projetos pedagógicos da EJA sejam flexíveis, respeitando os espaços e os tempos dos estudantes, e suas expectativas com relação à escola. Com relação à alfabetização e letramento, esse documento aborda a questão em torno de alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados, com base nos estudos de Soares (1998). O PNE apresenta como meta a erradicação do analfabetismo, e o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; reforça o incentivo da criação de planos estaduais de educação para o sistema prisional; também busca contribuir para a universalização da alfabetização e a ampliação da educação nesses estabelecimentos e busca integrar a educação profissional e tecnológica a EJA nos espaços prisionais e a continuidade dos estudos dos egressos.

Portanto, é possível perceber que, numa análise dos documentos legais, não ficam tão evidentes as concepções de alfabetização e letramento que fundamentam as escolas nos espaços prisionais. Observamos que estes documentos definem em linhas gerais os objetivos da educação nos espaços de privação e restrição de liberdade, alguns aspectos referentes ao funcionamento dessas estruturas, às responsabilidades de cada setor ou segmento e à oferta educacional com base no perfil de baixa escolaridade dos sujeitos

encarcerados. Fica evidente também a preocupação com a erradicação do analfabetismo e a criação de planos estaduais de educação. Porém, pouco se diz sobre o processo de alfabetização e letramento, como este deve contribuir para o retorno ao convívio social ampliado destes sujeitos.

Dessa forma, podemos entender que esse descaso e a falta de investimento (financeiro e de políticas) são um reflexo e consequência da própria sociedade em que vivemos e da visão que se tem sobre o espaço prisional e sobre as pessoas privadas de liberdade. A educação acaba sendo entendida como um benefício carcerário e não como direito humano fundamental das pessoas que se encontram (provisoriamente) na condição de privação de liberdade.

Por defesa do direito à educação desses sujeitos sigo nessa análise buscando compreender as concepções de alfabetização e letramento para as pessoas privadas de liberdade a partir das pesquisas já elaboradas na área da Educação.

### **3 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE**

A pesquisa de “Estado do Conhecimento”, segundo Ferreira (2002), tem caráter bibliográfico, e como desafio o mapeamento, a discussão de certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, buscando responder que aspectos e dimensões estão sendo privilegiadas e destacadas em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições elas têm sido produzidas estas pesquisas.

A realização de pesquisas do “Estado da Arte” com base em Romanowski e Ens (2006) é necessária para que se sejam realizados estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área, um levantamento geral de tudo que foi produzido sobre certo tema, o que possibilita a plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento sobre o tema pesquisado. A autora entende que, quando uma pesquisa aborda “apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, vem sendo denominado de “Estado do Conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 39).

No caso da área da educação, é de extrema importância que estes levantamentos sejam organizados, para que se consiga avaliar o que está sendo produzido, e que “desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 38).

Para Ferreira (2002), o que move os pesquisadores é o “não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002 p. 258-259). Assim, a pesquisa pelos saberes já produzidos se transforma em levantamentos e avaliação do conhecimento sobre determinado problema. Outro aspecto importante deste tipo de pesquisa é a possibilidade de perceber alguns temas que são quase que totalmente silenciados.

Neste caso, faço aqui uma pesquisa do Estado do Conhecimento sobre as práticas dos professores alfabetizadores da EJA que atuam nos espaços prisionais, com o objetivo de organizar as pesquisas de forma que facilitem o contato com este tema, buscando o que já foi construído e indicar novos assuntos a serem trabalhados.

Para melhor compreender as produções acadêmicas na área de alfabetização e letramento na EJA em espaços prisionais, voltei o olhar para os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-SUL (ANPED-SUL),

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT), Periódicos da CAPES e ao *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no sentido de mapear o contexto nacional como forma de aproximação ao campo investigado.

Por conta da nossa primeira experiência com análise de pesquisas que estudam a EJA em espaços de privação e/ou restrição de liberdade, optamos por não definir um recorte temporal para o levantamento.

Para todas as buscas foram utilizados os seguintes descritores: 1. Alfabetização. 2. Alfabetização EJA. 3. Letramento e EJA. Ainda na busca foi possível identificar alguns licenciamentos, entre eles o da alfabetização em espaços de privação de liberdade, ou seja, é um daqueles “temas silenciados”, como denominam Romanowski e Ens (2006). Iniciamos o levantamento buscando trabalhos com os seguintes descritores: EJA prisão; EJA prisional; Escola Prisão; Educação e Espaço de Privação de Liberdade. Porém, poucos resultados foram encontrados. Seguimos, então, ampliando os descritores totalizando 11 (onze) descritores, sendo que adicionamos descritores que tratavam de alfabetização e leitura.

Iniciei o levantamento de dados pelo (BDTD/IBCT). Neste banco foi possível encontrar 214 trabalhos ao final. Nos Periódicos da CAPES foram encontrados 1236 trabalhos. No SciELO<sup>18</sup> encontramos 44 trabalhos. Na ANPED o levantamento buscou trabalhos em dois Grupos de Trabalhos (GTs): o GT 10, que aborda Alfabetização, Leitura e Escrita, e o GT 18, que trata da Educação de Jovens e Adultos. No GT 10 foram encontrados 225 trabalhos, entre eles 4 (quatro) não estavam disponibilizados. No GT 18 foram encontrados 226, porém 8 (oito) não estão disponíveis para acesso. Na ANPED-SUL busquei pesquisas em dois Eixos: no Eixo 7. Alfabetização e Letramento, e no Eixo 13. Educação de Jovens e Adultos. No primeiro Eixo foram encontrados 34 trabalhos e no segundo Eixo 20 trabalhos.

Para facilitar a organização das pesquisas encontradas e para melhor compreendê-las, construí quadros que serão expostos na sequência. O primeiro e o segundo quadros apresentam os dados encontrados da busca dos trabalhos encontrados em cada banco de dados a partir dos 4 (quatro) descritores, com o objetivo de mostrar quantos trabalhos foram encontrados em cada um dos descritores, e o total de trabalhos encontrados.

---

<sup>18</sup> Neste banco de dados, percebemos que o número de pesquisas era pouco significativo. Para ampliá-lo, optamos por colocar cada descritor mais o nome do banco de dados no site do Google.com e conseguimos ampliar o número de pesquisas encontradas. Infelizmente, nenhum dos artigos foi utilizado para nosso levantamento, mas vários textos contribuíram para as discussões sobre a educação na prisão e o direito da EJA neste espaço singular.

A seguir, nos quadros 1, 2 e 3 estão os dados do primeiro mapeamento com os artigos, dissertações, livros, trabalhos e teses encontradas a partir dos descritores em cada banco de dados. Optei por dividir em três (3) quadros para melhor apresentar os dados levantados:

Tabela 5: Mapeamento dos trabalhos a partir de banco de dados ANPED, ANPED-SUL, BDTD/IBCT, Periódicos CAPES e SciELO

<b>BANCO DE DADOS</b>	<b>QUANTIDADE</b>
<b>ANPED</b>	451
<b>ANPED-SUL</b>	54
<b>BDTD/IBCT</b>	214
<b>Periódicos da CAPES</b>	1236
<b>SciELO</b>	44
<b>TOTAL FINAL</b>	1999

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Na tabela 5, podemos observar os trabalhos encontrados a partir de cada descritor em cada banco de dados. O Periódico da CAPES apresenta o maior número de publicações, enquanto o da SciELO apresenta o menor número de trabalhos. No primeiro levantamento, realizamos uma busca geral no site da SciELO e o número encontrado era ainda menor. Com o objetivo de aumentar esse dado, colocamos cada descritor mais a palavra SciELO no Google para localizarmos mais artigos.

A seguir, apresento a tabela 6 para cada banco de dados, dividindo os trabalhos da ANPED entre os dois GTs relacionados à alfabetização e letramento e Educação de Jovens e Adultos. Os trabalhos da ANPED-SUL também são divididos pelos dois GTs. E para os demais bancos de dados (BDTD/IBCT, Periódicos CAPES e SciELO) organizei um quadro com cada descritor e quantidade encontrada.

Tabela 6: Mapeamento de trabalhos a partir de descritores e banco de dados da ANPED GT – 10

<b>GT – 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita</b>		
<b>ANO</b>	<b>TRABALHOS</b>	<b>TRABALHOS SELECIONADOS</b>
2000 <sup>19</sup>	14	0
2001	11	0
2002	10	0
2003	8	0
2004	13	0
2005	19	0
2006	11	0
2007	15	0
2008	22 <sup>20</sup>	0
2009	18	0
2010	- <sup>21</sup>	-
2011	22	0
2012	17	0
2013	13	0
2014	-	-
2015	20	0
2016	-	-
2017	12	0
<b>TOTAL</b>	<b>225</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Para a realização do levantamento na ANPED iniciei dividindo os dois GTs, organizando o número de publicações por ano. No GT – 10 sobre Alfabetização, Leitura e Escrita foram encontrados 225 trabalhos. No GT – 18, que trata da Educação de Jovens e Adultos, foram encontrados 22 trabalhos.

(continua)

Tabela 7: Mapeamento de trabalhos a partir de descritores e banco de dados da ANPED GT – 18

<b>GT – 18 – Educação de Jovens e Adultos</b>		
<b>ANO</b>	<b>TRABALHOS</b>	<b>TRABALHOS SELECIONADOS</b>
2000 <sup>22</sup>	16	0
2001	11	0
2002	10	0
2003	9	0

(conclusão)

<sup>19</sup> Os anos anteriores não estão disponibilizados os trabalhos no site.

<sup>20</sup> No ano de 2008, quatro trabalhos não estão disponíveis para acesso.

<sup>21</sup> A página da ANPED (2010) estava com problemas de acesso no período do levantamento.

<sup>22</sup> Trabalhos de anos anteriores não estão disponibilizados no site.

2004	10	0
2005	23	0
2006	14	0
2007	11	0
2008	23	0
2009	15	0
2010	-	0
2011	16	0
2012	16	0
2013	12	0
2014	-	-
2015	23	0
2016	-	-
2017	17	0
<b>TOTAL</b>	<b>226</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

A seguir apresento os dados dos trabalhos encontrados na ANPED-SUL. Este evento ocorreu nos anos de 2016 e 2018. No ano de 2016 foram produzidos 18 trabalhos no eixo 7. Alfabetização e Letramento e 16 trabalhos no Eixo 13. Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2018 o site disponibiliza apenas o título dos trabalhos, porém não conseguimos analisar os resumos dos mesmos. Ainda sim, disponibilizamos os dados de produção do mesmo, sendo pertencentes ao Eixo 7. Alfabetização e Letramento, 16 trabalhos e no Eixo 13. Educação de Jovens e Adultos 20 trabalhos, totalizando 54 trabalhos.

Tabela 8: Mapeamento de trabalhos a partir de descritores e banco de dados da ANPED-SUL

ANO/ EIXO	Nº DE TRABALHOS		TRABALHOS SELECIONADOS	
	Eixo 7. Alfabetização e Letramento	Eixo 13. Educação de Jovens e Adultos	Eixo 7. Alfabetização e Letramento	Eixo 13. Educação de Jovens e Adultos
2016	18	16	0	1
2018 <sup>23</sup>	16	4	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>20</b>		
	<b>TOTAL FINAL</b>		<b>54</b>	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Posteriormente, organizei um quadro com descritor e quantidade para cada banco de dados do BDTD/IBCT, Periódicos CAPES e SciELO.

<sup>23</sup> Não foi possível acessar os resumos e trabalhos do ano de 2018 no site da ANPED-SUL durante o processo de levantamento; estavam disponibilizados apenas os títulos dos trabalhos.

Tabela 9: Mapeamento dos trabalhos a partir de descritores e banco de dados da BDTD/IBCT

<b>Descritor/Bancos de Dados</b>	<b>BDTD/IBICT (Dissertações e Teses)</b>
<b>1. Alfabetização Cárcere</b>	3
<b>2. Alfabetização Prisão</b>	9
<b>3. Alfabetização Prisional</b>	5
<b>4. Alfabetização Privação de Liberdade</b>	6
<b>5. Educação Espaço de Privação de Liberdade</b>	35
<b>6. EJA Prisão</b>	5
<b>7. EJA Prisional</b>	17
<b>8. Escola Prisão</b>	88
<b>9. Leitura Cárcere</b>	55
<b>10. Leitura Espaço de Privação de Liberdade</b>	11
<b>11. Leitura Prisão</b>	79
<b>TOTAL</b>	313
<b>REPETEM</b>	99
<b>TOTAL FINAL</b>	<b>214</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Podemos observar na tabela 9 que os descritores com maior número de trabalhos encontrados são Escola Prisão; Leitura Cárcere e Leitura Prisão. Os com menores números de trabalhos são os que possuem a palavra alfabetização no descritor. O que podemos relacionar com um recorte já nos descritores relacionados aos trabalhos que tratam de alfabetização de adultos nos espaços prisionais.

O quadro 6, a seguir, retrata os dados encontrados a partir da busca no banco de dados do Periódicos CAPES.

Tabela 10: Mapeamento de trabalhos a partir de descritores e banco de dados dos Periódicos CAPES  
(continua)

<b>Descritor/ Bancos de Dados</b>	<b>Periódicos CAPES (Artigos, livros, resenhas e <i>book chapter</i><sup>24</sup>)</b>
<b>1. Alfabetização Cárcere</b>	29
<b>2. Alfabetização Prisão</b>	61
<b>3. Alfabetização Prisional</b>	21
<b>4. Alfabetização Privação de Liberdade</b>	39
<b>5. Educação Espaço de Privação de Liberdade</b>	146
<b>6. EJA Prisão</b>	14
<b>7. EJA Prisional</b>	14
<b>8. Escola Prisão</b>	<b>648</b>
<b>9. Leitura Cárcere</b>	<b>178</b>

<sup>24</sup> São capítulos de livros que estão disponíveis no banco de dados dos periódicos Capes.

<b>10. Leitura Espaço de Privação de Liberdade</b>	96
<b>11. Leitura Prisão</b>	<b>630</b>
<b>TOTAL</b>	1876
<b>REPETEM</b>	640
<b>TOTAL FINAL</b>	1236

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Analisando a tabela anterior, podemos observar que os descritores com maiores números de trabalhos encontrados são Escola Prisão, Leitura Cárcere e Leitura Prisão, assim como no quadro anterior. Podemos observar, pelo número de trabalhos localizados a partir dos descritores acima, que a associação do termo alfabetização com “sinônimos” de espaços prisionais reduz o número de estudos encontrados. Isso já pode ser considerado um indicativo de falta de pesquisas sobre o tema, ainda que tenhamos inúmeros estudos mostrando a baixa escolaridade das pessoas em privação ou restrição de liberdade no contexto brasileiro. A seguir temos o quadro do banco de dados SciELO:

Tabela 11: Mapeamento dos trabalhos a partir de descritores e banco de dados da SciELO

<b>Descritor/ Bancos de Dados</b>	<b>SciELO (Artigos e Livros)</b>	<b>SciELO (+Google) (Artigos e Livros)</b>
<b>1. Alfabetização Cárcere</b>	0	3
<b>2. Alfabetização Prisão</b>	1	8
<b>3. Alfabetização Prisional</b>	0	4
<b>4. Alfabetização Privação de Liberdade</b>	0	7
<b>5. Educação Espaço de Privação de Liberdade</b>	4	6
<b>6. EJA Prisão</b>	1	6
<b>7. EJA Prisional</b>	1	5
<b>8. Escola Prisão</b>	13	7
<b>9. Leitura Cárcere</b>	1	7
<b>10. Leitura Espaço de Privação de Liberdade</b>	0	3
<b>11. Leitura Prisão</b>	2	6
<b>TOTAL</b>	19	58
<b>REPETE</b>		33
<b>TOTAL GERAL</b>		44

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Na tabela 11, é possível perceber que o descritor Escola Prisão se destaca com 13 (treze) trabalhos, enquanto outros 4 (quatro) descritores: Alfabetização Cárcere, Alfabetização Prisional, Alfabetização Privação de Liberdade e Leitura Espaço de

Privação de Liberdade não possuem nenhum trabalho na primeira busca. Entretanto, ao fazermos a busca no site do Google aumentamos significativamente o número de pesquisas encontradas em comparação à primeira busca.

Na tabela 12 estão os dados em relação ao tipo de trabalho e quantidade, a partir de cada descritor:

Tabela 12 Mapeamento do tipo de trabalho a partir de descritores

(continua)

<b>Descritor</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Total</b>
<b>5. Educação Espaço de Privação de Liberdade</b>	Artigo	128	152
	Dissertação	18	
	Tese	6	
	Livro	0	
<b>6. EJA Prisão</b>	Artigo	5	14
	Dissertação	3	
	Tese	1	
	Livro	2	
<b>7. EJA Prisional</b>	Artigo	12	22
	Dissertação	9	
	Tese	1	
	Livro	0	
<b>8. Escola Prisão</b>	Artigo	607	694
	Book Chapter	1	
	Dissertação	62	
	Resenha	7	
	Tese	17	
	Livro	0	
<b>9. Leitura Cárcere</b>	Artigo	166	191
	Dissertação	14	
	Artigo	19	
	Resenha	1	

	Tese	10	
	Livro	0	
<b>10. Leitura Espaço de Privação de Liberdade</b>	Artigo	26	28
	Dissertação	1	
	Tese	1	
	Livro	0	
<b>11. Leitura Prisão</b>	Artigo	185	252
	Dissertação	45	
	Resenha	5	
	Tese	17	
	Livro	0	
<b>TOTAL</b>		1494	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Com a análise desta última tabela observamos que o número de artigos é significativo porque o levantamento no banco de dados da CAPES teve um número alto de artigos encontrados. Também percebemos o grande número de trabalhos encontrados no descritor Escola Prisão.

Posteriormente, realizamos um quadro com o ano de publicação e o tipo de pesquisa. Esse quadro apresenta apenas dados dos trabalhos da BDTD/IBCT, Periódicos da CAPES e SciELO.

No quadro 1 podemos verificar o número de pesquisas/artigos produzidos por ano.

Quadro 1: Identificação por ano de publicação da pesquisa  
(continua)

Ano	Tipo de Trabalho	Quantidade
1990	-	-
1991	-	-
1992	2 Artigos (Periódicos CAPES)	3
	1 Book Chapter (Periódicos CAPES)	
	1 Dissertação (BDTD/IBCT)	
1993	6 Artigos (Periódicos CAPES)	6
1994	5 Artigos (Periódicos CAPES)	5

<b>1995</b>	10 Artigos (Periódicos CAPES) 1 Dissertação (BDTD/IBCT)	11
<b>1996</b>	5 Artigos (Periódicos CAPES)	6
	1 Livro (Periódicos CAPES)	
<b>1997</b>	7 Artigos (Periódicos CAPES)	7
<b>1998</b>	6 Artigos (Periódicos CAPES)	6
<b>1999</b>	11 Artigos (Periódicos CAPES)	11
<b>2000</b>	9 Artigos (Periódicos CAPES) 1 Dissertação (BDTD/IBCT)	10
<b>2001</b>	4 Artigos (Periódicos CAPES) 2 Dissertações (BDTD/IBCT) 1 Livro (Periódicos CAPES) 1 Tese (BDTD/IBCT)	8
<b>2002</b>	6 Artigos (Periódicos CAPES)	6
<b>2003</b>	11 Artigos (Periódicos CAPES)	11
<b>2004</b>	9 Artigos (Periódicos CAPES) 1 Artigo (Periódicos SciELO) 2 Dissertações (BDTD/IBCT) 2 Livros (Periódicos CAPES)	14
<b>2005</b>	18 Artigos (Periódicos CAPES) 5 Dissertações (BDTD/IBCT) 2 Livro (Periódicos CAPES) 1 Resenha (Periódicos CAPES) 2 Teses (BDTD/IBCT)	8
<b>2006</b>	29 Artigos (Periódicos CAPES) 2 Artigos (Periódicos SciELO) 5 Dissertações (BDTD/IBCT)	36
<b>2007</b>	28 Artigos (Periódicos CAPES) 2 Artigos (Periódicos SciELO)	34

2 Dissertações (BDTD/IBCT)		(Continua)
	1 Resenha (Periódicos CAPES)	
	1 Tese (BDTD/IBCT)	
<b>2008</b>	20 Artigos (Periódicos CAPES) 1 Artigo (Periódicos SciELO) 6 Dissertações (BDTD/IBCT) 2 Livros (Periódicos CAPES) 1 Tese (BDTD/IBCT)	30
<b>2009</b>	41 Artigos (Periódicos CAPES) 3 Artigos (Periódicos SciELO) 6 Dissertações (BDTD/IBCT) 4 Livros (Periódicos CAPES) 1 Resenha (Periódicos CAPES) 2 Teses (BDTD/IBCT)	57
<b>2010</b>	72 Artigos (Periódicos CAPES) 2 Artigos (Periódicos SciELO) 3 Dissertações (BDTD/IBCT) 4 Livros (Periódicos CAPES) 1 Tese (BDTD/IBCT)	82
<b>2011</b>	77 Artigos (Periódicos CAPES) 1 Artigo (Periódicos SciELO) 11 Dissertações (BDTD/IBCT) 1 Livros (Periódicos CAPES)	90
<b>2012</b>	69 Artigos (Periódicos CAPES) 1 Artigo (Periódicos SciELO) 11 Dissertações (BDTD/IBCT) 1 Livros (Periódicos CAPES) 1 Resenha (Periódicos CAPES) 2 Teses (BDTD/IBCT)	85
<b>2013</b>	92 Artigos (Periódicos CAPES)	121

	6 Artigos (Periódicos SciELO)	(Conclusão)
	1 Livro (Periódicos CAPES) 4 Teses (BDTD/IBCT)	
<b>2014</b>	132 Artigos (Periódicos CAPES) 2 Artigos (Periódicos SciELO) 16 Dissertações (BDTD/IBCT) 1 Livro (Periódicos CAPES) 13 Teses (BDTD/IBCT)	163
<b>2015</b>	118 Artigos (Periódicos CAPES) 7 Artigos (Periódicos SciELO) 16 Dissertações (BDTD/IBCT) 3 Livros (Periódicos CAPES) 2 Teses (BDTD/IBCT)	146
<b>2016</b>	136 Artigos (Periódicos CAPES) 8 Artigos (Periódicos SciELO) 20 Dissertações (BDTD/IBCT) 2 Livros (Periódicos CAPES) 1 Resenha (Periódicos CAPES) 9 Teses (BDTD/IBCT)	176
<b>2017</b>	156 Artigos (Periódicos CAPES) 6 Artigos (Periódicos SciELO) 23 Dissertações (BDTD/IBCT) 1 Livro (Periódicos CAPES) 10 Teses (BDTD/IBCT)	199
<b>2018</b>	147 Artigos (Periódicos CAPES) 10 Dissertações (BDTD/IBCT) 1 Livro (Periódicos CAPES) 1 Resenha (Periódicos CAPES) 7 Teses (BDTD/IBCT)	166
<b>2019</b>	11 Artigos (Periódicos CAPES)	12
	1 Dissertação (BDTD/IBCT)	
	<b>TOTAL</b>	1494

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Com esse quadro, podemos observar que, a partir do ano de 2010, houve um aumento significativo de trabalhos, acredito que por conta da influência das legislações nacionais envolvendo a educação em unidades penais e também por conta do que os dados nos mostram com relação ao crescimento da população prisional e os problemas do sistema.

Na sequência, apresento as pesquisas encontradas a partir do levantamento de dados nas bases de produções científicas consultadas para a realização desta pesquisa (ANPED, ANPED – SUL, BDTD/IBCT, Periódicos da CAPES e SciELO).

### 3.1 APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS

A seleção dos trabalhos a seguir partiu das leituras de cada resumo dos 1999 (mil novecentos e noventa e nove) trabalhos encontrados nas 5 (cinco) bases de produções científicas utilizadas nesta pesquisa, incluindo artigos, dissertações, trabalhos publicados em reuniões nacionais (ANPED/ANPED-SUL), resenhas, livros, e-Book Chapter. Após a pré-seleção dos resumos, acessei os trabalhos na íntegra, fiz a leitura dos sumários, busquei identificar as áreas de conhecimento a que se vinculavam e selecionei 15 (quinze) trabalhos que, de certa maneira, apresentavam alguma relação com o meu foco de estudo: a compreensão das concepções e perspectivas teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento presentes em produções acadêmicas sobre a EJA nos espaços prisionais. Para melhor organizar as informações destes trabalhos, os dividi em 4 (quatro) quadros. No primeiro estão as teses e dissertações do BDTD/IBCT, no segundo os artigos dos Periódicos CAPES e no terceiro quadro o trabalho da ANPED-SUL.

Quadro 2: Reconhecimento dos Trabalhos BDTD/IBCT: autor, título, orientador(a), instituição, tipo de trabalho, área de conhecimento e ano (continua)

AUTOR (A), TÍTULO E ORIENTADOR(A)	INSTITUIÇÃO/ TIPO DE TRABALHO	ÁREA DO CONHECIMENTO/ ANO
1. JOHN, Valquíria Michela. <b>Palavras da salvação:</b> as representações da leitura na prisão Orientador: Francisco das Chagas de Souza	UFSC/ MESTRADO	EDUCAÇÃO 2004

	<p>Link para acesso on-line:  <a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFSC_d20461b3542f72a67d68d828102b6c96">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFSC_d20461b3542f72a67d68d828102b6c96</a></p>		
2.	<p>RAMOS, Rowayne Soares. <b>Educação de Jovens e Adultos no contexto do Centro de Ressocialização em Cuiabá-MT:</b> práticas de leitura, escrita e letramento. Orientador: Ana Arlinda de Oliveira  Link para acesso on-line:  <a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFMT_f559fceb8ae8284fa0ef1809b94f70a2">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFMT_f559fceb8ae8284fa0ef1809b94f70a2</a></p>	UFMG/ MESTRADO	EDUCAÇÃO 2012
3.	<p>SCARIOT, Luciana Ferreira da Silva Moraes. <b>Práticas de leitura, escrita e letramento na penitenciária feminina em Cuiabá - MT:</b> a visão da professora e suas alunas  Orientador: Ana Arlinda de Oliveira  Link para acesso on-line:  <a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFMT_2c654490e5448f71049112027c35f017">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFMT_2c654490e5448f71049112027c35f017</a></p>	UFMG/ MESTRADO	EDUCAÇÃO 2013
4.	<p>SILVA NETO, Antonio Artequilino da. <b>As práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.</b>  Orientador: Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo  Link para acesso on-line:  <a href="http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/td_e/2076">http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/td_e/2076</a></p>	UFG/ MESTRADO	EDUCAÇÃO 2009
5.	<p>ARAÚJO, Thays Coelho de. <b>Remição penal pela leitura e letramento:</b> subjetivação e dessubjetivação do sujeito preso  Orientador: Sérgio Augusto Freire de Souza. Link para acesso on-line:  <a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFAM_c259998aa583d20adfacc7fe9d3559565">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFAM_c259998aa583d20adfacc7fe9d3559565</a></p>	UFAM/ MESTRADO	LETRAS 2018
6.	<p>DANTAS, Doneves Fernandes <b>Leitura crítica:</b> um caminho para a ressocialização.  Orientador: Maria da Luz Olegário  Link para acesso on-line:  <a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFMG_a7847b49429d8a6890172d2f8a9282cc">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFMG_a7847b49429d8a6890172d2f8a9282cc</a></p>	UFCG/ MESTRADO	LETRAS 2018

7.	FARIA, Maria de Lourdes Custódio de. <b>A escrita é livre?</b> Contribuições da poesia lírica para além das grades. Orientador: Valdeci Batista de Melo Oliveira Link para acesso on-line: <a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_4bc02a69fadead1f0c8b53cc3bc89f02">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_4bc02a69fadead1f0c8b53cc3bc89f02</a>	UNIOESTE/ MESTRADO	LETRAS 2016
8.	REIS, Danielle Bin dos. <b>O (re)significado da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade.</b> Orientador: Maria Elena Pires Santos Link para acesso on-line: <a href="http://tede.unioeste.br/handle/tede/940">http://tede.unioeste.br/handle/tede/940</a>	UNIOESTE/ MESTRADO	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES 2015
9.	ANSELMO, Simone Lisboa Scheffler. <b>A poesia na prisão:</b> reflexão sobre uma experiência com mulheres encarceradas no desterro. Orientador: Alai Garcia Diniz Link para acesso on-line: <a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFSC_b5e1a44a282c0ed1c9e1a1397cb95353">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFSC_b5e1a44a282c0ed1c9e1a1397cb95353</a>	UFSC/ MESTRADO	LITERATURA 2005
10.	RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. <b>O mundo como prisão e a prisão no mundo:</b> Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do Distrito Federal Orientador: Robson Coelho Tinoco Link para acesso on-line: <a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNB_341b57e798976a8467d99a7b6933026b">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNB_341b57e798976a8467d99a7b6933026b</a>	UNB/ MESTRADO	LITERATURA 2012
11.	RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. <b>Uma teia de relações:</b> o livro, a leitura e a prisão: um estudo sobre a remição de pena pela leitura em penitenciárias federais brasileiras Orientador: Robson Coelho Tinoco Link para acesso on-line: <a href="http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNB_322958b3f38415c033db4547a4f3a94b">http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNB_322958b3f38415c033db4547a4f3a94b</a>	UNB/ DOUTORADO	LITERATURA 2017

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Quadro 3: Reconhecimento dos Trabalhos Periódicos CAPES: autor, título, revista, instituição, área de conhecimento e ano

AUTOR(A), TÍTULO E LINK DE ACESSO	REVISTA/INSTITUIÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO /ANO
12. COLARIS, Leni LINDEMANN, Catia. <b>Implantação da Biblioteca no Cárcere: desafios e possibilidades/Implementation of the Library in Prison: challenges and opportunities</b> Tipo de trabalho: Artigo Link para acesso on-line: <a href="http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/95648">http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/95648</a>	Informação & Sociedade: Estudos/ UFPB	BIBLIOTECONOMIA 2015
13. SILVA, Roberto da; PASSOS, Barbosa, Thais; MARQUES, Marineila, Aparecida <b>Literatura carcerária: educação social por meio da educação, da escrita e da leitura na prisão</b> Tipo de trabalho: Artigo Link para acesso on-line: <a href="http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=12392&amp;path%5B%5D=6629">http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=12392&amp;path%5B%5D=6629</a>	Eccos Revista científica	EDUCAÇÃO 2019
14. JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane. <b>A leitura no espaço carcerário.</b> Tipo de trabalho: Artigo Link para acesso on-line: <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p111/pdf_21">https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p111/pdf_21</a>	PERSPECTIVA/UFSC	EDUCAÇÃO 2014

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Quadro 4: Reconhecimento dos Trabalhos APEND-SUL: autor, título, banco de dados e ano

AUTOR(A), TÍTULO	EVENTO	ANO
15. HIR, Jane Cleide Alves. <b>A escrita no Cárcere: uma possibilidade de autoria para além do delito.</b> Link para acesso on-line: <a href="http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo13_JANE-CLEIDE-ALVES-HIR.pdf">http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo13_JANE-CLEIDE-ALVES-HIR.pdf</a>	ANPED-SUL	2016

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Com a busca por trabalhos que, de forma direta ou indireta, tratavam da alfabetização e letramento de sujeitos da EJA em espaços de privação de liberdade, a partir da leitura dos resumos das publicações, levando em conta o tema, os objetivos, as problemáticas e as áreas, foram encontrados 15 (quinze) trabalhos nas bases de produções científicas consultadas. Dentre eles, 9 (nove) são dissertações, 1 (uma) tese (BDTD/IBCT), 5 (cinco) artigos, 4 (quatro) nos Periódicos CAPES e 1 na ANPED-SUL. Também foi possível verificar que os trabalhos encontrados são da área da Educação, da Linguística, Letras e Artes; Literatura e Letras.

O próximo quadro contém resumos das pesquisas, expondo os objetivos, a metodologia e o foco investigativo (problema de pesquisa) de cada produção:

Quadro 5: Resumos dos Trabalhos para análise com autor e ano

(continua)

AUTOR E ANO	RESUMOS DOS TRABALHOS PARA ANÁLISE IDENTIFICADOS <sup>25</sup>
1. JOHN (2004)	Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as representações atribuídas pelos presidiários à leitura que realizam dos materiais impressos a que têm acesso naquele ambiente, durante o período de sua reclusão. Os dados foram coletados através de entrevistas em profundidade, seguindo um roteiro semiestruturado. Para análise dos dados foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, construída por Lefèvre e Lefèvre.
2. RAMOS (2012)	O presente trabalho tem como objetivo analisar como se dá o processo de alfabetização e de letramento dos sujeitos privados de liberdade no Centro de Ressocialização de Cuiabá – MT (antigo Presídio do Carumbé) e observar a concepção de educação dos envolvidos no processo. O problema traz a seguinte questão: como se dá o processo de alfabetização e letramento em sala de aula do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do Centro de Ressocialização de Cuiabá – MT? A metodologia utilizada se pautou na abordagem qualitativa, tomando como base as práticas de leitura que os alfabetizadores que atuam no presídio utilizam em sala de aula.
3. SCARIOT (2013)	O presente trabalho busca responder a seguinte questão central: que concepções e práticas pedagógicas para o ensino da leitura, escrita e letramento norteiam o trabalho docente em uma sala de 1º Segmento na modalidade EJA? Trata-se de um estudo qualitativo onde as participantes são catorze alunas e também a professora desta turma. Os caminhos metodológicos trilhados para a realização do estudo incluíram momentos de observações na sala de aula, registros em caderno de campo com descrições do local e entrevistas gravadas sobre as concepções e as ações dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

<sup>25</sup> Os resumos apresentados no quadro 9 foram escritos pelo pesquisador com base nos resumos dos autores das pesquisas.

<p><b>4. SILVA NETO (2009)</b></p>	<p>Este trabalho analisa as práticas e representações de leitura dos detentos alfabetizadores e alfabetizados. A pesquisa qualitativa com a metodologia e a coleta dos dados para análise. Após a seleção de amostra para a pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas com dezesseis detentos, dos quais oito atuaram como alfabetizadores e oito foram considerados alfabetizados.</p>
<p><b>5. ARAÚJO (2018)</b></p>	<p>A seguinte pesquisa se trata de um estudo de caso que aborda a temática da manifestação da subjetividade no Projeto de Remição de Pena pela Leitura. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é examinar a produção de subjetividades no cárcere feminino, a partir dos efeitos do Projeto de Remição de Pena pela Leitura Encontro Com a Leitura – Ler Liberta. Os subsídios teórico-metodológicos foram fornecidos pelos estudos foucaultianos, pecheutianos e os Novos Estudos de Letramento – NEL. A abordagem metodológica utilizada para análise dos dados é a qualitativa. Foram utilizados como instrumentos de geração de dados dois questionários, um de perfil e um investigativo; entrevista norteada por roteiro semiestruturado; diários de campo e documentos institucionais.</p>
<p><b>6. DANTAS (2018)</b></p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever como as aulas de linguagem vêm sendo desenvolvidas e suas possíveis contribuições para a construção de competências relativas à leitura crítica direcionada à reinserção social dos presos buscando responder o problema de pesquisa inicial que foi investigar dentro de um cenário educacional intramuros se e como aulas de linguagem ministradas nas instituições carcerárias poderiam promover uma leitura capaz de ajudar na ressocialização dos apenados? Os dados das pesquisas foram coletados por meio de observações sistemáticas das aulas de leitura, conversas informais e entrevistas não estruturadas.</p>
<p><b>7. FARIA (2016)</b></p>	<p>(continua)</p> <p>O presente trabalho trata-se de uma pesquisa que busca contribuir, por meio da leitura e escrita de poesia lírica, na formação educacional de alunos encarcerados. Esse estudo se propôs desenvolver três objetivos específicos: i) trabalhar a concepção de literatura, de poesia lírica e de recursos da linguagem, estimulando o aluno a ler e a compreender o texto poético; ii) propor práticas pedagógicas que auxiliem o aluno a escrever e a se expressar por meio da escrita de poemas do cotidiano; e iii) estimular o aluno a ler e a escrever poemas, compreendendo a escrita como uma forma de expressividade possível no processo de ensino-aprendizagem atrás das grades da prisão. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfico-qualitativa, cujos procedimentos foram desenvolvidos por meio da pesquisa-ação.</p>
<p><b>8. REIS (2015)</b></p>	<p>Este trabalho tem como objetivo geral a (re)significação da leitura de contos para jovens e adultos privados de liberdade. Alguns questionamentos nortearam esta pesquisa: Como incluir, nas práticas pedagógicas, uma concepção sociointeracional da leitura como prática social? Como propor práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno (re)significar o conto lido? Como, a partir da leitura dos contos, motivar a escrita, dando voz a esses alunos? O método de pesquisa centrou-se nas orientações da Linguística Aplicada, seguindo uma abordagem qualitativa interpretativista.</p>

<p><b>9. ANSELMO (2005)</b></p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivos principais refletir sobre a possibilidade de resgate da autoestima das encarceradas, através de suas memórias de testemunhos, para pensar na literatura como reeducação e estímulo à cidadania de pessoas discriminadas e estigmatizadas. Utiliza-se de uma metodologia de escrita criativa, combinada a laboratório corporal a partir de poemas de Hilda Hilst, Cecília Meireles, Alfonsina Storni e Ferréz, à luz da problemática referente às condições de confinamento, das penas e sua falência no Brasil.</p>
<p><b>10. RIBEIRO (2012)</b></p>	<p>Este trabalho investiga o perfil do leitor em situação de privação de liberdade, tomando por base a leitura de Antônio Cândido e a conceituação de mundo como prisão e vice-versa. Propõe-se, também, ampliar a discussão e compreensão do processo moderno de encarceramento, considerando o efeito da prisionização no comportamento do leitor inserido nessa sociedade marginal. A pesquisa tem caráter qualitativo e quantitativo, na perspectiva teórico-relacional do ato da leitura e caracterização do ambiente carcerário. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, oficinas literárias e coleta de dados estatísticos do sistema penal em nível nacional e local.</p>
<p><b>11. RIBEIRO (2017)</b></p>	<p>Nesta tese, é apresentado o projeto Remição pela leitura, realizado nas Penitenciárias Federais Brasileiras – de Regime Disciplinar Diferenciado (RDD26). Nesta investigação, temos por objetivo descrever o perfil do leitor, estudar, de forma detalhada, todas as etapas desse processo de leitura, a partir dos pressupostos legais e dos parâmetros exigidos para sua homologação, objetivando compreender o seu impacto sobre a vida deste leitor. Como estratégias de validação desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado e analisados depoimentos e resenhas produzidas por presos de unidades federais, com fulcro na recepção desta leitura e nas suas representações.</p>
<p><b>12. COLARES; LINDEMANN (2015)</b></p>	<p>(conclusão) O projeto de Extensão intitulado Janela Literária: A Biblioteca no Contexto Carcerário busca avaliar os desafios e possibilidades de implantação de Biblioteca dentro do sistema carcerário. Para tanto, a ação extensionista está sendo executada na Penitenciária Estadual do Rio Grande (PERG), onde está sendo implantada uma biblioteca cujo objetivo é o de disponibilizar a leitura para os presos, visando dar substrato para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), num Convênio entre Administração prisional e Delegacia de Ensino em Rio Grande (RS).</p>
<p><b>13. SILVA; PASSOS; MARQUES (2019)</b></p>	<p>O presente artigo trata de um problema que visou à caracterização <b>da literatura carcerária desenvolvida sob a alfabetização de adultos e a recente regulamentação Prisional</b>. Além disso, o artigo apresenta livros escritos por prisioneiras e presos, agentes penitenciários, professores e juízes como a nova dimensão da literatura carcerária. O artigo utiliza a Teoria do Reconhecimento de Ael Honneth e a literatura de testemunhos de Márcio Seligmann-Silva.</p>

<sup>26</sup> Com base no trabalho de Cabral (2019), o RDD foi estabelecido pela Lei 10.792 em 2003, alterando a Lei de Execução Penal. Trata-se de uma modalidade de sanção disciplinar criada no estado de São Paulo, em 2001, como resposta para ações de facções. Essa modalidade tem sido alvo de inúmeras críticas e, apesar de estar em prática, é acusada pela abertura que oferece a encaminhamentos arbitrários e por sua inconstitucionalidade, pois, dentre outras punições, faz com que seja possível o isolamento total da pessoa já presa por até 360 dias.

<p><b>14. JULIÃO PAIVA (2014)</b></p>	<p>Esse artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a <b>política de leitura implementada no sistema penitenciário nacional</b>. Apresentando questões e reflexões sobre o papel e os significados que a leitura pode assumir no sistema penitenciário, procurará analisar os principais encaminhamentos políticos na área da leitura voltados ao cárcere, destacando, entre outros, fontes legais, projetos e perspectivas político-pedagógicas no contexto atual.</p>
<p><b>15. HIR (2016)</b></p>	<p>O objetivo deste trabalho é identificar em que medida <b>o ensino da escrita pode contribuir para a ressocialização de alunos</b> da EJA. Tendo como problema avaliar em que medida a mediação docente contribui para a aprendizagem da escrita na perspectiva da autoria no espaço prisional? Desta forma, busca-se identificar os limites e possibilidades do trabalho pedagógico no espaço prisional, caracterizar o papel da mediação docente no processo da escrita e relacionar o desenvolvimento da autoria com a apropriação do sistema da escrita na perspectiva de uma educação dialógica que busca a emancipação do sujeito constituindo-se em instrumento de resgate da humanidade com vistas à reinserção social como direito do sujeito apenado e dever da instituição prisional.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Trata-se de uma modalidade de sanção disciplinar criada no estado de São Paulo, em 2001, como resposta para ações de facções. O RDD estabelecido pela Lei 10.792, em 2003, alterando a Lei de Execução Penal, descreve as hipóteses e requisitos para sua aplicação. Tem sido alvo de inúmeras críticas e, apesar de estar em prática hoje, é acusado pela abertura que oferece a encaminhamentos arbitrários e por sua inconstitucionalidade, pois, dentre outras punições, faz com que seja possível o isolamento total da pessoa já presa por até 360 dias.

No quadro 6 estão as indicações dos resultados presentes nos resumos das pesquisas analisadas e seus autores:

Quadro 6: Resultados das pesquisas organizadas por autor e ano

(continua)

<p><b>AUTOR E ANO</b></p>	<p><b>INDICAÇÕES DOS RESULTADOS NOS RESUMOS IDENTIFICADOS</b></p>
<p><b>1. JOHN (2004)</b></p>	<p>Com o estudo foi possível perceber que no ambiente prisional a escolha dos materiais de leitura está influenciada e determinada pelas escassas opções e dificuldade de acesso aos materiais de leitura. As representações são construídas a partir da vivência antes do ingresso na prisão, de sua prática como leitores (ou não) e reforçadas pelas condições da vida em confinamento. Neste contexto, atribuem à leitura um papel decisivo na resolução das desigualdades Sociais.</p>

<p><b>2. RAMOS (2012)</b></p>	<p>A pesquisa possibilitou, a partir das observações da sala de aula e os relatos dos sujeitos, perceber que o espaço escolar na unidade penal necessita de intervenção pedagógica mais atuante, de modo que as práticas de alfabetização e de letramento possam colaborar para sua inserção social. É necessário que a escola desenvolva novas metodologias de alfabetização, inserindo as práticas sociais da leitura e da escrita, notadamente a linguagem jurídica. Diversos alunos/presos se posicionaram contra os espaços religiosos, que pouco contribuem para sua inserção na sociedade, ficando restrita ao universo prisional. A biblioteca é um espaço comumente utilizado pelos alunos/presos. Tanto a gestão educacional na prisão como as intervenções na escola estão a exigir formação continuada – pedagógica e técnica –, de modo a compreender e intervir na escolarização dos alunos presos.</p>
<p><b>3. SCARIOT (2013 )</b></p>	<p>A análise de dados permitiu identificar que o abandono da escola por parte das alunas foi desencadeado por fatores familiares e econômicos. Já o retorno à escola em ambiente prisional, para algumas alunas, representa a possibilidade de preencher o tempo ocioso, de aprender coisas novas, recuperar o tempo perdido ou distrair a mente; entretanto, as estrangeiras buscam o espaço escolar para aprender uma segunda língua. Constatou-se, ainda, que a prática pedagógica, embora enfatizando textos de livros didáticos ou fotocopiados, apresentou em alguns momentos textos verbais e não verbais.</p>
<p><b>4. SILVA NETO (2009)</b></p>	<p>A análise das práticas e representações de leitura dos jovens e adultos em regime de privação da liberdade demonstrou que, mesmo nas condições de precariedade em que foi realizado o trabalho de alfabetização, foi possível alfabetizar 64% desse grupo de detentos que ainda tem muito a buscar no mundo da leitura, através da continuidade dos seus estudos. A análise demonstrou ainda que as condições precárias e deficientes do presídio interferem no processo de ensino e aprendizagem, resultando na interdição das leituras e dos leitores. Nesse sentido, a pesquisa ressalta a necessidade do incentivo às práticas de leitura em ambientes adequados, formais ou informais, como componente de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos dentro dos espaços prisionais existentes.</p>
<p><b>5. ARAÚJO (2018)</b></p>	<p>A pesquisa possibilitou, a partir da análise dos dados, afirmar que se for pensado em um âmbito maior, o Projeto de Remição de Pena pela Leitura Encontro Com a Leitura – Ler Liberta está associado a táticas de dessubjetivação, pois para que o sujeito volte a ser sujeito social, é necessário que ele passe por anulações do “eu”. Isso ocorre em decorrência das atividades de estudo na prisão que visam a resgatar a obediência do sujeito, remetendo a estratégias de (re)produção de corpos dóceis ao poder. Mesmo no caso da existência de processos de remição de pena pela leitura, há normas regulatórias que se inserem em formas de governamentalidade. Logo, o indivíduo não vai subjetivar-se como sujeito leitor no interior de práticas de letramento. Ele vai sofrer processos de dessubjetivação porque a prisão apresenta falhas no seu objetivo de ressocialização.</p>

<p><b>6. DANTAS (2018)</b></p>	<p>(continua)</p> <p>Os resultados obtidos apontam para deficiência na formação leitora crítica dos sujeitos envolvidos decorrente de uma prática pedagógica tradicional que prioriza o ensino de leitura como mera decodificação de letras e frases, sem instigar a leitura crítica por parte do educando, constituindo um óbice a ressocialização criminal, muito embora os apenados vejam a educação prisional como um instrumento fundamental na sua reinserção social, o que denota urgência na efetivação de políticas públicas que contribuam na formação docente em prol do desenvolvimento da formação leitora crítica.</p>
<p><b>7. FARIA (2016)</b></p>	<p>Como resultado desse processo didático-pedagógico, percebemos que o trabalho em sala de aula com a poesia lírica pode ocorrer de forma didática e espontânea, servindo para a humanização e a emancipação dos alunos alcançados por essa prática.</p>
<p><b>8. REIS (2015)</b></p>	<p>Como resultado, a aplicação das aulas mostrou as vozes dos discentes tanto na oralidade (nos momentos de escuta de suas interpretações) como nos momentos de escrita em que os alunos produziram outros contos, poemas, frases e ilustrações. Os discentes puderam (re)significar a leitura dos contos lidos de acordo com as relações estabelecidas com suas impressões do mundo, assim como ouvindo os próprios colegas e percebendo que podemos tecer compreensões diferentes sobre o que lemos. Dessa forma, os alunos estendem essa continuidade de significados para fora da esfera escolar e isso implica a leitura como prática social.</p>
<p><b>9. ANSELMO (2005)</b></p>	<p>Não constam resultados no resumo da pesquisa.</p>
<p><b>10. RIBEIRO (2012)</b></p>	<p>Os resultados confirmam a existência de comunidades leitoras no sistema prisional do Distrito Federal e evidenciam dificuldades próprias do ambiente carcerário para a apropriação da leitura. A experiência do escritor Graciliano Ramos, autor de Memórias do Cárcere, é considerada para a análise do ato da leitura como espaço de liberdade e elemento relativizador do tempo e do espaço na sociedade encarcerada. Entre o sentimento do homem encurralado pela vida e do animal encurralado pelo Estado, enquanto confinado nos porões do Estado Varguista, ergueu-se, neste escritor alagoano, a descoberta de si mesmo e do outro. Nessa perspectiva, o estudo aponta para a necessidade de políticas públicas de incentivo à leitura como mecanismo de auxílio no resgate da identidade do sujeito privado de liberdade e de sua reinserção social.</p>

<p><b>11. RIBEIRO (2017)</b></p>	<p style="text-align: right;">(continua)</p> <p>A pesquisa demonstrou que se trata de leitores diferenciados, com maior nível de instrução e sedentos por leitura. Ao longo de todo o período examinado, o projeto Remição pela leitura conseguiu desenvolver todas as suas etapas, promovendo a remição de pena e estimulando a prática de leitura na prisão. Contudo, percebeu-se que se faz necessário repensar o gênero literário, bem como as estratégias de mediação para a produção textual e compartilhamento de leituras. Em função da rotatividade do público-alvo e da descontinuidade do processo em algumas unidades, observa-se que, de forma geral, como remição de pena não impacta significativamente a vida penal deste indivíduo, contudo, como prática de leitura, tornou-se imprescindível à vida destes leitores. Mesmo num ambiente de extremo controle e de modulação de vontades, neste caso no RDD, é inegável os impactos de tal prática sobre este leitor.</p>
<p><b>12. COLARES; LINDEMANN (2015)</b></p>	<p>As dificuldades para atingir o objetivo, desde a burocracia que cerca as relações carcerárias até a execução do projeto, serviram como parâmetros para compreender que, no cárcere, as regras modificam as teorias bibliotecárias do que é estabelecido como aplicação correta da boa técnica. Por essa razão é necessário adaptar e muitas vezes reinventar padrões de ação, considerando que se trata de usuários com suas especificidades. Essa realidade afeta o planejamento de bibliotecas propriamente dito, exigindo maior flexibilidade no atendimento e nas formas de interação entre o bibliotecário e os usuários em situação de encarceramento. Conclui-se que, embora seja um desafio a implantação de biblioteca no cárcere, é possível levar ao detento a leitura e transformá-la em ferramenta dentro do sistema carcerário, na medida em que possa auxiliar os gestores a programar espaços educativos nos quais os presos canalizam suas energias e encontram alternativas para ampliar sua educação formal, colocando-se, por esta via, em melhores condições para o retorno à sociedade extramuros, além de alterar a rotina intramuros.</p>
<p><b>13. SILVA; PASSOS; MARQUES (2019)</b></p>	<p>Constatou-se que as cartas escritas na prisão, sejam elas denúncias, comerciais, pessoais ou amorosas, revelam dimensões difíceis de serem apreendidas por quem não vive tais realidades. Aprender a escrever cartas tem sido um dos motivos da busca pela alfabetização e pela elevação da escolaridade dentro das prisões brasileiras. Essa motivação é compatível com o exercício de direitos básicos que não possam ser efetivados sem as competências leitoras e escritoras, o que corrobora ser a educação fundamento básico para o exercício de todos os demais direitos não atingidos pela sentença de condenação. A remição pela leitura, apontada em seus estágios iniciais como meramente instrumental para diminuição das penas, cada vez se mostra mais eficaz na abertura de novos horizontes para as pessoas presas e a produção literária é decorrência direta deste exercício.</p>

<p><b>14. JULIÃO PAIVA (2014)</b></p>	<p style="text-align: right;">(Conclusão)</p> <p>Compreende-se que envolve muitas questões quando se trabalha no terreno de políticas para sujeitos privados da liberdade. E no caso do direito à educação, os autores constataam que se nem a leitura, nem a educação, podem ser vistas como projeto salvacionista, contudo, afirma-se que a primeira pode, sim, libertar pela capacidade imaginativa que possibilita e pelo poder de criar situações imaginadas, transportar cada sujeito para novos voos, pela densidade de narrativas e prosas que bons autores produzem, no conjunto de obras literárias à disposição de bons acervos e boas bibliotecas. E evidenciam a necessidade de se pensar projetos de leitura que distribuem livros exige pensar em concomitância uma ação dinamizadora, essencial como mediação que aproxima e apresenta o sujeito a cada percurso ficcional, instigando o desejo e a curiosidade de desvendar os mistérios que cada obra encerra.</p>
<p><b>15. HIR (2016)</b></p>	<p>Como resultados da pesquisa, percebe-se que a situação do sistema prisional do estudo, assim como em todos os sistemas prisionais, exige a implementação de políticas educativas. Apesar de tudo que foi feito nos últimos anos, é necessário que se faça ainda mais para a educação prisional, principalmente em relação à aquisição do sistema da escrita na perspectiva da autonomia do sujeito apenado. Desse modo, considerando que o sistema prisional é permeado em suas diversas instâncias por discursos contraditórios em relação ao próprio direito à educação do apenado, a aprendizagem da escrita requer, além da mediação docente compromissada, adequação de espaços, disponibilização de recursos e oferta de tempo suficiente. E que a aprendizagem da escrita pode contribuir efetivamente para a construção de uma autoria para além do delito, como estabelecer parcerias, e abrir espaços de discussão para a implementação de um ensino da escrita no espaço prisional que contribua para a validação das autorias silenciadas do sujeito apenado.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

Pela leitura dos resumos e dos resultados das investigações foi possível observar que a maior parte das pesquisas tem foco à leitura e não necessariamente o processo de alfabetização e letramento dos sujeitos privados de liberdade. Na sequência elaboramos análises que nos permitem verificar as referências teórico-metodológicas das pesquisas analisadas.

### 3.2 REFERENCIAIS DOS TRABALHOS

Com relação aos referenciais teóricos das pesquisas, buscamos a contribuição dos principais autores que fundamentam as pesquisas analisadas. Desse modo, no quadro 7

estão sistematizados esses autores perante o foco da pesquisa em relação à alfabetização dos sujeitos em espaços de privação/restrrição de liberdade.

(continua)

Quadro 7: Distribuição quanto ao eixo de pesquisa, autor e ano, e fundamentação teórica

EIXO DE PESQUISA	AUTOR/ANO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
<b>1. Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento</b>	FARIA (2016)	<p><i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i></p> <p>Educação humanitária e libertadora FREIRE (1987; 1983 e 2003);            Relação de poder FOUCAULT (1984; 1987 e 2013);  <i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i></p> <p>Literatura: poesia BORDINI, AGUIAR (1988 e 1993); CANDIDO (1972; 1993; 1995 e 2002); BOSI (1977; 2003 e 2005); FAUSTINO (1977); HEGEL (1980 e 1993); JAUSS (1979 e 1994); MOISÉS (2003 e 2006); ZILBERMAN (1989; 2005 e 2009).</p>
	RAMOS (2012)	<p><i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i></p> <p>Sobre a educação humanitária e libertadora FREIRE (1967; 1975; 1989; 1990; 2000 e 2002);            Sobre a educação em prisões IRELAND (2010 e 2011);            Sobre pesquisas qualitativas LUDKE; ANDRÉ (1990);</p> <p><i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i></p> <p>Alfabetização e letramento SOARES (2003a; 2003b; 2003c e 2004);</p>
	REIS (2015)	<p><i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i></p> <p>Projeto de intervenção didática GASPARINI (2012);            Pesquisa qualitativa LUDKE e ANDRE (1986);            Teoria do Desenvolvimento Humano VYGOTSKY (2012).</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p> <p><i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i></p> <p>Alfabetização de adultos FREIRE (1989);            Literatura BARTHES (1977), PETIT (2009), ROSELFELD (1976) e TODOROV (2014);            Concepções de leitura BAKHTIN (2003), KOCH e ELIAS (2012); SOLE (1998); GERALDI (1997) e MARTINS (2012).            Literatura como direito humano CANDIDO (2004) e COSSON (2012).            Leitura como prática social ROJO (2004), KLEIMAN e MOITA LOPES (1995) e FAIRCLOIGHTI (2001).</p>
	SCARIOT (2013)	<p><i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i></p>

	<p>SILVA, NETO (2009)</p>	<p>Sobre pesquisas qualitativas ANDRÉ, LUDKE (1986), BOGDAN; BIKLEN (1994), GOEDENBERG (2009).</p> <p>Sobre educação popular BRANDÃO (1981; 2006; 2006 e 2011); GOFFMAN (2007).</p> <p>Sobre educação humanitária e libertadora FREIRE (1959; 1979; 1996; 2004; 2011a e 2011b).</p> <p>Sobre a instituição prisional FOUCAULT (1979; 1987).</p> <p>Sobre os agentes penitenciários LOURENÇO (2010).</p> <p>Sobre a escola na prisão ONOFRE (2007; 2011 e 2012); PENNA (2011).</p> <p><i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i></p> <p>Sobre alfabetização de adultos DURANTE (1998).</p> <p>Sobre a linguagem e a questão escolar GERALDI (1997; 2010), KLEIMAN (2000; 2002).</p> <p>Sobre Leitoras aprisionadas OLIVEIRA (2010).</p> <p>Sobre discurso e leitura ORLANDI (1987 e 1993).</p> <p>Sobre Leitura como prática social ROJO (2000 e 2009), SILVA (1998 e 2005).</p> <p>Sobre Leitura na EJA SILVA (2009).</p> <p>Sobre alfabetização e letramento SOARES (1998; 2003; 2004 e 2006).</p> <p><i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i></p> <p>Sobre relações de poder ELIAS e SCOTSON (2000).</p> <p>Instituições penais e a educação dos detentos FOUCAULT (1999; 2001; 2002; 2003 e 2004).</p> <p>EJA para pessoa privadas de liberdade FREIRE (1981; 1995).</p> <p>Educação Popular e libertadora, humanização FREIRE (1996; 1997).</p> <p>Identidade e estigma GOFFMAN (1985; 1988; 2005).</p> <p>Teoria do Desenvolvimento Humano PIAGET (1990; 1998) e VYGOTSKY (1988; 1989; 1998).</p> <p>Políticas de educação em regime de privação de liberdade MOREIRA (2008).</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p> <p>Instituições penais PIMENTEL (1983) e SILVEIRA (2002).</p> <p>Pesquisa em ciências sociais TRIVIÑOS (1987).</p> <p><i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i></p> <p>Análises das representações discursivas BAKHTIN (2003; 2004), BOURDIEU (2000); CERTEAU (1994); CHATIER (1990; 1996), CIAMPA (2004; 2005).</p> <p>Experiência e práticas de leitura DARNTON (1990; 1992).</p> <p>Alfabetização em massa MELO (1997; 2007).</p> <p>Letramento SOARES (1998).</p>
--	-----------------------------------	--

<b>2. Ressocialização e a remição de pena pela leitura</b>	ANSELMO (2005)	Trabalho não encontrado na íntegra e o resumo não indicou os principais autores.
	COLARES; LINDEMANN (2015)	<i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i>
		Relação de poder e educação prisional FOUCAULT (1993). Rebeliões nas prisões SALLA (2006).
		<i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i>
		Bibliotecas e seu papel social CYSNE (1993).
	DANTAS (2018)	<i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i>
		Sobre os aparelhos ideológicos do Estado ALTHUSSER (1973). Sobre a instituição prisional FOUCAULT (2007). Educação humanitária e libertadora FREIRE (1979; 1983; 1987 <sup>a</sup> ; 1987 <sup>b</sup> ; 1991; 1992; 1993 e 2005). Sobre educação crítica GRAMSCI (1978 e 2001).
		<i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i>
		Sobre leitura crítica BUSNARDO BRAGA (2000), e MARX; ENGEL (2009). Sobre o ato da leitura MARTINS (2003).
		<i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i>
		Sobre a relação com o saber CHARLOT (2000). A instituição prisional FOUCAULT (2005); sobre a Educação prisional MAEYER (2006) e PORTUGUES (2001).
	HIR (2016)	<i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i>
		Educação de adultos e linguagem FREIRE (1968).
<i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i>		
Sobre a instituição prisional WACQUANT (2011).		
JULIÃO PAIVA (2014)	<i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i>	
	Toma como base documentos e relatórios sobre a situação prisional e de bibliotecas escolares e não autores do âmbito da linguagem/leitura.	
	RIBEIRO (2017)	(continua)
		<p><i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i></p> <p>Sobre o sistema penitenciário e justiça criminal ADORNO (1991 e 2002). Sobre a criminalidade organizada no Brasil ADORNO; SALLA (2007). Sobre a globalização e seus efeitos na sociedade BAUMAN (1998; 1999; 2001; 2002; 2005 e 2007), SANTOS (2002). Sobre os direitos humanos BOBBIO (2004), HUNT (2009). Sobre a prisão REGO (2004), WACQUANT (2001). Sobre as recordações na Casa dos Mortos</p>

		<p>DOSTOIEVSKI (2008 e 2011). Sobre a instituição prisional FOUCAULT, DELEUZE (1997a; 1997b e 2011), GOFFMAN (1990). Sobre a questão da penitenciária contemporânea CHIES (2008 e 2013), ZALUAR (2004). Sobre o papel social do crime CHRISTIE (1998). Sobre a conceituação do mundo como prisão CÂNDIDO (1998 e 2000).</p> <p><i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i></p> <p>Sobre uma experiência com a Literatura em uma unidade prisional BOECHAT; KASTRUP (2009). Sobre a evolução do livro e seu papel na história cultural CHARTIER (1999 e 2000). Sobre a prática literária nos espaços prisionais HOELLOU-LAJARGE; SAGRÉ (2010), JOHN (2004), MARTHA (2011). Sobre a prática da leitura ISER (1996a e 1996b), JOUVE (2002), JAUSS (1979; 1996 e 2002), PETIT (2008). Sobre análise do ato da leitura como espaço de liberdade na sociedade encarcerada RAMOS (2008). Sobre a sociologia da leitura ZILBERMAN (1989 e 2001).</p>
	SILVA; PASSOS; MARQUES (2019)	<p><i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i></p> <p>Teoria do Reconhecimento HONNETH (2003). Direitos e Educação para pessoas privadas de liberdade SILVA R. (1997; 2010; 2011; 2017 e 2018). Educação prisional VAN DER POEL (2018).</p> <p><i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i></p> <p>Literatura de testemunho SELIGMANN-SILVA (1998; 2003 e 2012).</p>
<b>3. Representações, sentidos, e significados dos sujeitos privados de liberdade sobre a leitura</b>	JOHN (2004)	<p><i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i></p>
		<p>(conclusão)</p> <p>Representações sociais ABRIC (2001), DURKHEIM (2000 e 2002). Socialização humana BERGER; LUCKMAN (1996). Sobre a instituição prisional FOUCAULT (1983 e 1999), GOFFMAN (1996) e THOMPSON (2000). Sobre a educação humanitária e libertadora FREIRE (1994; 1997; 1999a; 1999b). Sobre Representações Sociais JODELET (2001), MOSCOVICI (2001 e 2003). Sobre a educação de adultos PORTUGUÊS (2001).</p> <p><i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i></p> <p>Sobre a Leitura MANGUEL (1997), OUKNIN (1996) e SILVA (1987; 1991 e 1997). Sobre bibliotecas em prisões PÉREZ, PULIDO (1997</p>

		e 2001).
	RIBEIRO (2012)	<i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i> Sobre o tempo e remição de pena CHIES (2008). Sobre as recordações na Casa dos Mortos DOSTOIEVSKI (2006). Sobre a instituição prisão FOUCAULT (1967; 1997; 2000 e 2010), GOFFMAN (1990). Sobre a criminalidade feminina SOUZA (2005). <i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i> Sobre a poética do espaço BACHELARD (1993). Sobre a conceituação do mundo como prisão CÂNDIDO (2006). Sobre análise do ato da leitura como espaço de liberdade na sociedade encarcerada RAMOS (1980; 1995; 2006; 2007 e 2008).
	ARAÚJO (2018)	<i>Autores de fundamentos filosóficos e de ressocialização</i> Ideologia e aparelhos ideológicos de estado ALTHUSSER (1970). Pesquisas sociais TRIVIÑOS (1987). Sobre estudos de caso ANDRÉ (2005). Sobre relações de poder FOUCAULT (1977; 2000; 2004; 2010, 2013, 2014, 2015). Sobre prisões SALLA (1999). <i>Autores de fundamentos no campo da linguagem</i> Letramento BARTON, HAMILTON (2000 e 2004); HAMILTON (2000a; 2000b), KLEIMAN (1995; 1998 e 2016); STREET (1984; 1988; 1995; 2003 e 2012). Análise de discurso MALDIDIER (1994; 2016), ORLANDI (1995; 2001; 2009 e 2014), PECHEUX (1997). Alfabetização e letramento SOARES (2006 e 2014).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2018).

De acordo com este quadro, podemos perceber que alguns autores são de certa forma mais utilizados do que outros nas pesquisas selecionadas, e que muitas das obras se repetiam entre as pesquisas analisadas. Entre os autores mais citados, estão apresentados em seguida, em ordem crescente, sendo que as fontes são inseridas em notas de fins do texto para melhor situar os fundamentos teóricos utilizados: 1. Alfabetização de adultos: Freire (1959<sup>i</sup>; 1967<sup>ii</sup>; 1975<sup>iii</sup>; 1979a<sup>iv</sup>; 1979b<sup>v</sup>; 1981<sup>vi</sup>; 1983<sup>vii</sup>; 1987a<sup>viii</sup>; 1987b<sup>ix</sup>; 1988<sup>x</sup>; 1989<sup>xi</sup>; 1991<sup>xii</sup>; 1992<sup>xiii</sup>; 1993<sup>xiv</sup>; 1994<sup>xv</sup>; 1995a<sup>xvi</sup>; 1995b<sup>xvii</sup>; 1996<sup>xviii</sup>; 1997<sup>xix</sup>; 1999a<sup>xx</sup>; 1999b<sup>xxi</sup>; 2000<sup>xxii</sup>; 2002<sup>xxiii</sup>; 2003<sup>xxiv</sup>; 2004<sup>xxv</sup>; 2005<sup>xxvi</sup>; 2011a<sup>xxvii</sup>; 2011b<sup>xxviii</sup>); 2. A instituição prisional: Foucault (1977<sup>xxix</sup>; 1979<sup>xxx</sup>; 1983<sup>xxxi</sup>; 1984<sup>xxxii</sup>; 1987a<sup>xxxiii</sup>; 1987b<sup>xxxiv</sup>; 1987c<sup>xxxv</sup>; 1993<sup>xxxvi</sup>; 1997<sup>xxxvii</sup>; 1999a<sup>xxxviii</sup>; 2000<sup>xxxix</sup>; 2001<sup>xl</sup>; 2002<sup>xli</sup>; 2003<sup>xlii</sup>; 2004a<sup>xliii</sup>; 2004b<sup>xliv</sup>; 2005<sup>xlvi</sup>; 2006<sup>xlvi</sup>; 2007<sup>xlvii</sup>; 2008<sup>xlviii</sup>; 2010<sup>xliv</sup>; 2011<sup>l</sup>;

2013a<sup>li</sup>; 2013b<sup>lii</sup>; 2013c<sup>liii</sup>; 2014<sup>liv</sup>; 2015<sup>lv</sup>) e Goffman (1985<sup>lvi</sup>; 1988<sup>lvii</sup>; 1990<sup>lviii</sup>; 1996<sup>lix</sup>; 2005<sup>lx</sup>; 2007<sup>lxi</sup>); e 3. Alfabetização e letramento: Soares (1998<sup>lxii</sup>; 2003a<sup>lxiii</sup>; 2003b<sup>lxiv</sup>; 2003c<sup>lxv</sup>; 2003d<sup>lxvi</sup>; 2004a<sup>lxvii</sup>; 2004b<sup>lxviii</sup>; 2006<sup>lxix</sup>; 2009<sup>lxx</sup>; 2010<sup>lxxi</sup>).

O quadro 15 apresenta diferentes autores que fundamentam as pesquisas e sistematizam os conceitos correspondentes à EJA em espaços prisionais, entre eles: a alfabetização de adultos (FREIRE), a alfabetização e letramento (SOARES), e o espaço prisional e a relação do poder (FOUCAULT e GOFFMAN).

### 3.3 ANÁLISES DAS PESQUISAS

A partir da leitura dos resumos e dos resultados das pesquisas selecionadas, foi possível classificar os seguintes eixos como objeto de estudos: 1. As práticas pedagógicas de alfabetização e letramento; 2. Ressocialização e a remição de pena pela leitura e 3. Representações, sentidos e significados dos sujeitos privados de liberdade sobre a leitura.

Com base nos trabalhos selecionados, podemos perceber que existe um movimento que busca escutar os sujeitos privados de liberdade sobre suas percepções e representações sobre o espaço educativo e a leitura no espaço prisional a partir das entrevistas realizadas na maior parte das pesquisas analisadas.

A *primeira categoria* sobre as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam no espaço prisional está presente em 5 (cinco) pesquisas que compreendem que as atuações pedagógicas nesse espaço necessitam ser mais atuantes, de forma que a alfabetização e o letramento colaborem com a inserção social dos sujeitos. Percebemos também que as práticas pedagógicas de leitura de contos, livros didáticos, entre outros materiais, possibilitam a (re)significação da leitura, momentos de trocas e partilhas de diferentes concepções e, que de certo modo, os sujeitos privados de liberdade ampliam os significados e conhecimentos para fora da esfera escolar, o que resulta na leitura como prática social. Além disso, notamos a necessidade de inserir nas práticas sociais da leitura e da escrita a linguagem jurídica, a qual envolve direitos humanos e as políticas sociais existentes, pois os sujeitos em privação de liberdade detêm pouco conhecimento sobre esse campo.

Na *segunda categoria*, que trata sobre a ressocialização e a remição de pena a partir da leitura, foi possível constatar em 3 (três) pesquisas a apresentação e a efetivação de projetos de remição pela leitura. Sendo assim, a partir de pressupostos legais buscam compreender o impacto desses projetos sobre a vida dos leitores privados de liberdade.

Pensam também que as normas regulatórias que estão instituídas no espaço prisional se inserem em formas de governamentalidade.

Outro aspecto sobre a remição de pena demonstrado por uma das pesquisas é que os leitores que participam do projeto de remição de pena já possuem maior nível de instrução e são sedentos por leitura, o que resultou no estímulo à prática da leitura na prisão. Há um questionamento: como poderia esse projeto contribuir para sujeitos que ainda não dominam as práticas de leitura? Nesse sentido, é necessário que repensar esse processo, pois em função das dificuldades encontradas nos espaços prisionais, a remição de pena não impacta significativamente na vida penal dos sujeitos privados de liberdade.

Ainda é possível verificar que 2 (duas) pesquisas discutem a “ressocialização” das pessoas privadas de liberdade pela leitura, procurando investigar como as aulas de linguagem ministradas nas instituições prisionais poderiam promover uma leitura capaz de ajudar na ressocialização/reeducação e estímulo à cidadania dos sujeitos privados de liberdade.

Com relação às políticas educativas, as 6 (seis) pesquisas defendem a implementação e denotam a importância de políticas de leitura no sistema penitenciário educacional, incentivando as práticas de leitura em ambientes adequados, formais ou informais, como componentes de uma política pública de EJA nos espaços prisionais existentes. Apresentam e analisam também os principais encaminhamentos políticos na área da leitura voltados ao espaço prisional e apontam a urgência na efetivação de políticas públicas que contribuam para a formação docente.

Além disso, há a criação e efetivação de políticas públicas de incentivo à leitura como mecanismo de auxílio na constituição da identidade do sujeito privado de liberdade e de sua “reinserção” social. Concluímos que, embora seja um desafio a implantação de biblioteca, é possível levar ao detento a leitura e transformá-la em ferramenta dentro do sistema carcerário.

A *terceira categoria*, que trata das representações, sentidos e significados dos sujeitos privados de liberdade sobre a leitura, está presente especificamente como objetivo de trabalho em duas pesquisas, porém a partir da análise dos trabalhos selecionados, podemos perceber também que os sujeitos da modalidade EJA em situação de privação e restrição de liberdade são entendidos nestas pesquisas como sujeitos que precisam ser escutados, pois em 7 (sete) pesquisas são feitas entrevistas que buscam *compreender o significado e as representações desses sujeitos sobre a leitura no espaço*

*prisonal; o perfil do leitor; a produção de subjetividades e sobre o processo de ensino aprendizagem da leitura pra os sujeitos privados de liberdade.*

Nesse sentido, a questão do espaço carcerário e sua influência sobre o processo educativo é colocada em ênfase e percebemos que desde a escolha dos materiais de leitura acaba sendo influenciada pela escassez de opções e dificuldade de acesso a estes materiais. As representações, por sua vez, são construídas a partir da vivência antes do ingresso na prisão, de sua prática como leitores (ou não) e reforçadas pelas condições da vida no espaço de privação de liberdade.

Com relação aos trabalhos analisados, observamos que a maioria das pesquisas apresenta discussões relacionadas às más condições físicas dos espaços prisionais, evidenciando o quanto é difícil exercer uma educação enquanto prática de liberdade num universo de rigidez e de normas estabelecidas como se apresenta o espaço prisional, cujas consequências são: a) a influência e limitação do espaço educacional; b) a dificuldade de acesso aos materiais utilizados, o que interfere no processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, um trabalho aborda os desafios e as possibilidades de implementação de uma Biblioteca dentro do sistema carcerário. As más condições físicas associadas a uma estrutura institucional fechada, inflexível, normatizada, focada na segurança e controle dificultam os processos educativos, entre eles de alfabetização e letramento.

Dessa forma, foi possível perceber que 4 (quatro) pesquisas retratam o ambiente de extremo controle e de modulação de vontades que busca resgatar a *obediência dos sujeitos*, remetendo à estratégias de (re)produção de corpos dóceis ao poder. Dessa forma, a partir de suas normas regulatórias causa nos sujeitos um processo de *dessubjetivação*, considerando que, para que o sujeito volte a ser um sujeito social, é necessário que ele passe por anulações do “eu”.

Por fim, 4 (quatro) trabalhos se aproximam do meu objetivo geral de pesquisa: Ramos (2012), Scariot (2013), Silva Neto (2009) e Hir (2015) e, por este motivo, busquei maiores colaborações dos mesmos para o meu estudo.

Ramos (2012) entende que os sujeitos privados de liberdade que ela entrevista são oriundos dos bairros com menos acesso aos bens culturais e ex-alunos de escolas que ofereciam nenhuma condição de acesso à cidadania por meio de uma educação pública de qualidade. Além disso, entende que os sujeitos são, em sua maioria, analfabetos ou semianalfabetos, e acima de tudo são analfabetos no que tange aos seus direitos básicos à educação, saúde e justiça social.

Outro aspecto levantado pela autora é a exigência de formação pedagógica e técnica para o atendimento dos sujeitos privados de liberdade, os quais representam um número alarmante de analfabetos políticos, culturais e econômicos. Além disso, apesar das atividades educativas que ocorrem nesses espaços são necessários profissionais da educação e do sistema penitenciário que tenham uma consciência crítica e humanizadora, pois, para Ramos (2012), a “finalidade é desenvolver uma ação educativa de fato, que proporcione uma qualidade de mudança de cultura e pensamento voltada não à ignorância, nem mesmo à ilusória ideia de ‘ressocialização’” (RAMOS, 2012, p. 176).

O espaço prisional no qual se insere a pesquisa retrata a realidade dos diversos espaços prisionais de nosso país e a necessidade e importância da educação com uma prática pedagógica libertadora que busque a emancipação dos sujeitos com base nos estudos de Freire.

Respeito ao sujeito, valorizando suas experiências, deixando que o espaço educacional seja um local de troca e escuta, pois é nesse espaço que estes sujeitos refletem sobre seus projetos de vida, descobrem sua identidade e inspiram o sentido de viver. Ressalto, porém, que de modo geral as práticas pedagógicas ainda são sustentadas pela concepção tradicional da leitura e da escrita.

Com relação às práticas sociais da leitura e da escrita, Ramos (2012) entende que é necessário valorizá-las, trazendo para o espaço educacional os códigos penais, os processos, a linguagem jurídica, as questões que envolvem os direitos humanos, a política da Educação de Jovens e Adultos, a política do SUS, entre outros. Além disso, não podemos nos esquecer da urgência de uma prática pedagógica mais significativa do ato de ler e de escrever com criticidade, com foco para a cidadania, com um tempo maior de adequação curricular e com livros e materiais didáticos que auxiliem as leituras e o acesso ao conhecimento, conduzindo ao letramento.

Por fim, Ramos (2012) compreende que é necessário maior cuidado por parte da equipe gestora e dos professores para com os sujeitos privados de liberdade e finaliza seu trabalho trazendo uma pergunta, que a meu ver representa uma denúncia sobre a concepção e importância da educação nas instituições penais pelos gestores da instituição penal. A autora questiona por que a equipe de segurança da respectiva instituição, quando necessitava impor seu poder, proibia de imediato toda e qualquer atividade educativa que é de direito do sujeito privado de liberdade.

O segundo trabalho no qual identifiquei relações com o meu objeto de estudo é o de Scariot (2013), que entende a escola na prisão como um espaço diferenciado, capaz de

abrir possibilidades para a “reinserção” social, e de possíveis contribuições para a reflexão do ponto de vista das práticas de leitura e letramento de jovens e adultos. Além do mais, é nesse espaço que as estudantes criam uma relação de confiança e que a professora assume diversas funções, se tornando parceira de ação pedagógica, incentivando e estabelecendo laços de igualdade e respeito à dignidade, sendo considerada uma agente importante no processo de ressocialização.

Além disso, a partir do discurso da professora foram evidenciadas as dificuldades encontradas pelos atores participantes da educação escolar no espaço prisional, como falta de materiais pedagógicos, a dificuldade de lidar com a língua estrangeira, as frequentes suspensões de aulas e a baixa autoestima das alunas. Com relação à prática pedagógica da professora, a autora percebe uma visão sobre o ensino da leitura e escrita que se aproxima da educação libertadora defendida por Freire.

Ainda assim, estão presentes práticas pedagógicas mecanicistas de leitura e escrita e são poucas às vezes em que os gêneros literários são utilizados em sala de aula; são raros aqueles de contato fora do âmbito escolar. Nesse sentido, Scariot (2013) entende que o espaço escolar poderia preencher essa lacuna no sentido de oferecer aos discentes o contato com a diversidade textual que circula na sociedade. Com as entrevistas foi possível conhecer um pouco mais sobre as trajetórias escolares das mulheres privadas de liberdade, entender os motivos pelos quais se afastaram da escola e o porquê retornaram à escola após a inserção no espaço prisional.

Desse modo, a escola é vista como um espaço valorizado na prisão, um espaço que permite o deslocamento das identidades para uma posição de valorização e respeito vivenciado pelas relações estabelecidas em aulas. Fica evidenciado, portanto, o reconhecimento por parte das estudantes sobre a escola como um local que pode propiciar um futuro melhor, capaz de proporcionar novos pensamentos e promover para a preservação da dignidade humana.

Por fim, Scariot (2013) compreende que toda a equipe de segurança que compõe o universo prisional deveria adotar uma postura de ressocialização, assumindo-se enquanto educadores, sendo que os mesmos deveriam ter formação continuada no sentido educacional com vistas à garantia da ressocialização das mulheres privadas de liberdade.

Outra pesquisa que se aproxima do meu objetivo de trabalho é a de Silva Neto (2009), que compreende que a efetivação do direito à educação em nosso país ainda não se concretizou por meio de políticas e programas eficazes. Destaca também que o analfabetismo juvenil e adulto e os baixos níveis de escolarização contribuem para a

formação de um grupo cada vez maior de pessoas que têm o direito de exercerem plenamente a cidadania negado. São sujeitos que vivem em situações precárias, com poucas oportunidades de acesso aos direitos e, em muitos casos, acabam em celas dos estabelecimentos penais, ou seja, elementos que contribuem para uma estrutura que gera uma dívida social para com essas pessoas.

Nesse sentido, Silva Neto (2009) afirma que os sujeitos privados de liberdade não deixam de serem seres humanos por estarem nesse espaço, porém, ao serem sujeitados a diferentes violências – psicológicas, físicas, com as piores condições de vida –, acabam tendo seus direitos fundamentais retirados e desrespeitados. Entre eles está o direito à educação, que é entendido como uma alternativa para a ampliação de oportunidade de crescimento, “reabilitação” social e realização humana.

O autor defende que, no período em que está inserido na prisão, o cidadão deve ter condições dignas de vida, vivência e convivência oferecidas pelo Estado. E que após o cumprimento da pena, esses “egressos” devem compreender a necessidade de se reposicionarem ao convívio social de forma saudável. Dessa forma, ao não proporcionar um espaço com condições dignas, a prisão continuará sendo uma “fábrica de indivíduos frustrados, desajustados, infelizes, perigosos, violentos e prontos para cometerem novos crimes” (SILVA NETO, 2009, p. 163).

Com relação às políticas públicas, o autor entende que as mesmas devem ser revisadas, discutidas e implantadas. Compreende também que a instituição prisional deve mudar e a Lei de Execuções Penais, que precisa ser respeitada e colocada em prática pelas autoridades públicas.

Sobre as práticas de leitura, o autor defende a concepção de alfabetização de Freire, buscando uma leitura de mundo e da palavra que permita a reivindicação de uma educação pública de qualidade e de acesso universal. Afirma, ainda, que só assim para que se consiga uma outra noção de prisão criada pelo poder público que incentiva a luta contra as injustiças sociais, as desigualdades, e a miséria.

Silva Neto (2009) relata que as reflexões das práticas e representações de leitura que foram realizadas possibilitaram aos alfabetizadores detentos pensar sobre suas ações e práticas, ampliando sua compreensão da leitura e a sua necessidade na formação de leitores.

O autor também descreve as dificuldades de funcionamento dos espaços educacionais, como o acesso à biblioteca, e a proibição de leitura de livros no interior das celas. Porém, as práticas realizadas apontam para diversas reações diante dos diferentes

materiais utilizados, desejos, sonhos. A partir das memórias diversas, diálogos aconteceram e contribuíram para as discussões sobre diferentes conhecimentos, práticas de escrita e experiências com a leitura.

Dessa forma, Silva Neto (2009) afirma que as práticas e representações de leitura e falas dos “detentos” alfabetizadores e alfabetizados o ensinaram muito, porém afirma que as mesmas não são o suficiente para a efetividade da oferta da educação. Além disso, entende que, para a construção de uma sociedade mais equilibrada, é necessário repensar a forma de punição, vendo-a numa perspectiva inclusiva e não punitiva.

A partir das falas dos “detentos”, é possível verificar o esforço para a formação do leitor crítico, estimulando-o a continuar a ler e estudar, fortalecendo o orgulho por sua identidade cultural, se perceberem cidadãos que, apesar das dificuldades, possam escrever uma história de vida diferente, fazendo uma leitura de mundo, participando ativamente no espaço no qual está inserido. Ocorre, assim, o respeito a si e ao outro, entendendo a importância das leis estabelecidas para a convivência solidária e pacífica em sociedade.

Por fim, Silva Neto (2009) entende que seu trabalho representa “uma ínfima gota num oceano imenso e revoltoso” (SILVA NETO, 2009, p. 167). E segue refletindo sobre a implementação de políticas públicas efetivas de educação nas prisões e como seria o retorno do “detento” “reeducando” à vida em sociedade se o espaço prisional oferecesse possibilidades de formação profissional, trabalho e educação. Nesse sentido, afirma que a reincidência poderia ser evitada e que o acolhimento dos sujeitos privados de liberdade pela sociedade seria melhor se a “ressocialização” fosse trabalhada em práticas educativas do ensino regular em tempo integral articulada ao trabalho. Para ele, “a educação nas prisões deve fazer parte de políticas públicas complexas, bem articuladas e abrangentes que reinventem o ambiente do cárcere e transformem[-no] em um espaço de formação educativa, de cidadania e de humanização” (SILVA NETO, 2009, p. 168).

Há, por último, o trabalho de Hir (2015), que tem como objetivo possibilitar uma reflexão sobre o ensino da escrita na EJA – Fase I no espaço prisional, visando à identificação de que em que medida esse ensino pode contribuir para a ressocialização do “apenado”. A autora busca entender a proporção em que a mediação docente pode contribuir para a aprendizagem da escrita na perspectiva da autoria no espaço prisional, buscando entender seus limites e possibilidades, caracterizar o papel da mediação docente no processo da escrita relacionado com o desenvolvimento da autoria e com a apropriação do sistema da escrita, numa perspectiva de uma educação dialógica que tem como objetivo a emancipação do sujeito, se tornando um instrumento de resgate da humanidade

a fim de contribuir com a reinserção social. O trabalho trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa centrada na observação e no registro dos processos de escrita. Assim como as demais pesquisas apresentadas, Hir (2015) aponta para a necessidade de implementação de políticas públicas para o sistema prisional, entendendo que muito foi feito para a educação nos últimos anos, porém o mesmo deve ser feito para a educação no espaço prisional, “principalmente em relação à aquisição do sistema da escrita na perspectiva da autonomia do sujeito apenado” (HIR, 2015, p. 10).

A autora compreende que no sistema prisional perpassam discursos contraditórios com relação aos direitos dos sujeitos privados de liberdade; entre eles, está o direito à educação. E afirma que a aprendizagem da escrita requer, além da mediação docente compromissada, adequação de espaços, disponibilização de recursos de oferta de tempo suficiente. Dessa forma, aponta a concepção de educação a partir do PEEP, que propõe uma educação pautada na autonomia do sujeito e no intuito de “ressocialização”. Assim, a aprendizagem da escrita pode contribuir efetivamente para a construção de uma autoria para além do delito, se tornando um instrumento efetivo de “ressocialização”.

É possível verificar, com a análise das pesquisas, algumas constatações e questões que são trazidas ao longo deste trabalho – como as condições precárias do espaço prisional e os desafios do processo educativo nessa instituição singular que é a prisão. Os textos analisados reforçam a necessidade de efetivação de políticas públicas educacionais que assegurem o direito à educação para todos os sujeitos privados de liberdade em espaços e materiais adequados, que respeite as especificidades dos sujeitos e do próprio espaço no qual estão inseridos.

Os trabalhos analisados indicam uma concepção de alfabetização com base na perspectiva freireana, indicando para a compreensão de que as práticas pedagógicas de alfabetização nos espaços prisionais devem contribuir acima de tudo para a leitura e participação do mundo no qual os sujeitos estão inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo compreender as concepções e perspectivas teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento presentes em produções acadêmicas sobre a EJA nos espaços prisionais.

Destaca-se que na análise do objeto das produções é possível afirmar a defesa de uma concepção de alfabetização no contexto dos espaços de privação e restrição de liberdade, fundamentada na perspectiva freireana.

Para isso, recorreremos aos pesquisadores que estudam a EJA nos espaços prisionais com o objetivo de encontrar contribuições acerca da alfabetização e letramento nesse espaço singular, colaborando também com as discussões acerca dos sujeitos do processo educativo e do próprio espaço no qual estão inseridos. Além disso, fizemos um levantamento na legislação que permeia a EJA nos espaços prisionais, no intuito de compreender, de certa forma, a concepção destes documentos sobre o direito à educação nos espaços de privação e restrição de liberdade e as concepções sobre a alfabetização e letramento nesses espaços. Por fim, realizamos um mapeamento das pesquisas produzidas nos bancos de dados da ANPED, ANPED-SUL, BDTD/IBCT, Periódicos Capes e SciELO, no intuito de localizar contribuições teórico-metodológicas para esta área de estudo.

Na intenção de compreender quem são os sujeitos privados de liberdade, recorreremos a autores como Arroyo (2005), Ireland (2010), Onofre (2015), que entendem que as pessoas privadas de liberdade são sujeitos que, antes de serem excluídos e evadidos da escola, são excluídos da sociedade, tendo direitos básicos da vida negados. Estes sujeitos são geralmente jovens, pobres, negros e com baixa escolaridade. Portanto, os sujeitos privados de liberdade fazem parte de um grupo da nossa população que não teve assegurado seus direitos fundamentais, antes mesmo de perderem o direito à liberdade.

Dessa forma, ao estarem na condição de privação de liberdade, estes sujeitos continuam tendo direitos fundamentais negados e, entre eles, o direito à educação. Nesse sentido, é preciso que a sociedade perceba que a condição na qual os sujeitos privados de liberdade se encontram não pode os obrigar a perder outros direitos e que a efetivação destes poderia contribuir para um melhor retorno ao convívio social.

O espaço prisional exige uma maior atenção de todos os setores da nossa sociedade para que consiga essa instituição, que é parte de nossa organização social, exercer sua real função, que é educação como um ato político em qualquer espaço, fora

ou dentro da prisão, tendo como papel de problematizar, contestar, transformar os seres humanos, as relações (desiguais) historicamente construídas.

Dessa forma, o processo educativo na instituição prisional deve ser organizado de forma flexível, respeitando os espaços e tempos destes alunos, atendendo às suas expectativas e valorizando seus saberes e experiências, sendo um espaço de escuta e troca, troca de experiências entre pares. Assim é possível fazer com que esse espaço seja capaz de construir conhecimentos mútuos, que os sujeitos do processo educativo sejam vistos como atores de suas vidas, apresentando novas perspectivas, a partir de vivências distintas das quais eles já tiveram ou têm em outros espaços da instituição prisional.

Dayrell (1996) entende que os sujeitos são atores ativos da história e do mundo em que vivem. Aqui se entende que, a partir da ação educativa, é possível proporcionar ao indivíduo conhecimentos e habilidades que o façam se entender e perceber como sujeito capaz de transformar a sua história e a história do mundo em que está inserido.

Segundo levantamento realizado nos documentos legais acerca do direito à EJA nos contextos de privação e restrição de liberdade foi possível identificar que legalmente existe a garantia do direito à educação, porém a realidade mostrada pelos dados do INFOPEN (2017) demonstra que esse direito não vem sendo assegurado a estas pessoas. De certo modo, alguns documentos analisados demonstram a preocupação com a baixa escolaridade das pessoas privadas de liberdade, porém, não se percebe uma movimentação maior na elaboração de políticas públicas para efetivar o direito à educação e à alfabetização e letramento dessas pessoas.

Desse modo, entendemos e reforçamos a perspectiva freiriana que entende a alfabetização como um ato político. Que não basta ensinar a repetir palavras, é preciso possibilitar ao alfabetizando “condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FREIRE, 1987, p. 07).

Sendo assim, a partir do levantamento da legislação realizada neste estudo e pela análise apreendida, não foi possível constatar com clareza quais são as concepções de alfabetização e letramento presentes na EJA em espaços de privação e restrição de liberdade, pois, para isto, seria necessário um estudo mais aprofundado com relação às concepções presentes nestes documentos.

Ainda assim, a LEP/1984, em seu art. 126, determina que o sujeito privado de liberdade que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir tempo de sua pena por trabalho ou estudo. Além disso, define, em seu § 3º, que, “para fins de cumulação

dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem” (BRASIL, 1984).

A remição por leitura não está regulamentada, e a partir da portaria conjunta ela é uma recomendação, podendo esta complementar as outras atividades educacionais (educação, trabalho) para a remição de pena. As políticas de incentivo à leitura e de remição da pena pela leitura têm aparecido como substitutivas ao direito à educação, não como complementação, como sugere o documento de recomendação. Um exemplo disso está na pesquisa de Cabral (2019); a autora demonstra que a oferta de projetos de leitura sobressai a oferta de escolarização, no município de Tubarão, em SC, onde o Presídio Feminino que tutela 123 pessoas atende 23 alunos e o Presídio Masculino, com 560, oferece acesso à educação para 39 alunos (SANTA CATARINA, 2017). Enquanto só o projeto de remição pela leitura nas unidades do município atende 400 pessoas.

Apesar disso, a realidade a partir dos estudos de Cabral (2019) demonstra que não existe nenhum controle em relação às remições concedidas por essa atividade educacional complementar (leitura), mas se sabe que, na maioria dos casos, o sujeito em espaço de privação e restrição de liberdade necessita escolher entre remir a pena pelo trabalho, estudo ou leitura e que esta possibilidade de remição de pena pela leitura é mais vantajosa por ser menos custosa para o Estado.

Com relação ao estado do conhecimento realizado, foi possível constatar que, apesar do número de trabalhos encontrados (1999) nos cinco bancos de dados analisados, a educação de jovens e adultos nos espaços prisionais é um tema silenciado, como denominam Romanowski e Ens (2006).

Nesse sentido, ao mapear as pesquisas produzidas no Brasil sobre a alfabetização e letramento na EJA nos espaços prisionais buscando compreender as concepções de alfabetização e letramento para as pessoas privadas de liberdade nas pesquisas já elaboradas foi possível verificar que as pesquisas selecionadas abordam questões que permeiam os desafios da educação nos espaços prisionais. Entre eles está a tensão do espaço singular que é a educação e como o espaço educativo se configura neste contexto. Outro elemento presente nas pesquisas diz respeito às dificuldades de se realizar práticas pedagógicas nesses espaços e a visão que se tem de que a educação no espaço prisional deve agir para a organização e manutenção da instituição, garantindo segurança evitando a ociosidade para auxiliar na adaptação dos sujeitos.

Outro aspecto apresentado pelas pesquisas analisadas é a necessidade da formação da leitura crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo, que supera a prática

pedagógica tradicional que prioriza uma formação mecânica das palavras, com foco na decodificação. Percebemos a necessidade de uma prática pedagógica que seja utilizada para priorizar a emancipação e a humanização dos sujeitos privados de liberdade, valorizando suas experiências anteriores ao adentrar o espaço prisional, respeitando suas singularidades e percebendo as especificidades da educação no contexto no qual ela se insere. Assim, o processo de alfabetização, seguindo uma perspectiva freireana, compreende que nesse contexto singular, a leitura e a escrita devem propiciar aos sujeitos privados de liberdade a leitura como prática social, a partir da leitura da palavra e a leitura do mundo em que estão inseridos.

As pesquisas mostram que os processos de alfabetização e letramento, o estímulo à leitura, devem seguir em uma perspectiva em que o sujeito se desenvolva como leitor crítico, enquanto sujeito que, a partir da leitura, consegue se ver no mundo, compreender-se no mundo, a partir de outras perspectivas, e se ver como sujeito capaz de agir nesse mundo do qual faz parte. A partir da leitura crítica o sujeito lê e faz o uso social da escrita, mas também se percebe como sujeito ativo, participante da história, sujeito capaz de transformar a realidade na qual está inserido.

Além disso, percebemos um grande movimento nas pesquisas analisadas com relação à necessidade de construção e efetivação de políticas públicas de educação, para o incentivo de práticas de alfabetização e letramento que se baseiam na concepção de alfabetizar letrando para contribuir na ressignificação da identidade dos sujeitos privados de liberdade no intuito de colaborar com o seu retorno ao convívio social.

Observamos que as políticas públicas atuais que priorizam a remição de pena pela leitura, da forma como é colocada no atual contexto, não estão sendo suficientes para atender às reais necessidades dos sujeitos privados de liberdade. Na mesma medida, minimizam as potencialidades da educação no espaço prisional. Sendo assim, é preciso perguntar-se sobre o tipo de “ressocialização” que se espera a partir do que é garantido legalmente nos dias de hoje e o quanto está sendo reforçada a ideia de que apenas a escola é responsável para esta “ressocialização”. Faz-se necessário refletir sobre a questão de que o sujeito privado de liberdade poderia ampliar suas perspectivas de vida, seu olhar sobre o mundo e até seu nível de escolaridade a partir de uma política que entende que, a leitura e a escrita de resenhas seria um meio suficiente para que isto ocorra.

O processo de alfabetização das pessoas privadas de liberdade precisa visar à garantia de direitos humanos fundamentais na atual condição de vida desses sujeitos; que estes possam, a partir da leitura e da escrita, solicitar acesso a documentos como:

processos, pedidos de consultas médicas, escrita e leitura de cartas para familiares, advogados que tenham acesso e entendimento do código penal e outros documentos judiciários.

O processo de alfabetização e letramento precisa ser visto como algo necessário para esses sujeitos na condição em que se encontram e, de certa forma, essas atividades são e fazem diferença no dia a dia do sujeito privado de liberdade. Os sujeitos que ali estão carregam em si uma bagagem de experiências e entre elas estão suas experiências escolares que os remetem a frustrações e fracassos – quando essa escola não atendeu às suas expectativas e interesses, não valorizando seus saberes pessoais, seus tempos e suas dinâmicas de vida.

Nesse sentido, ao entendermos que a educação no espaço prisional não deve ser responsabilizada e nem ter como foco apenas o retorno ao convívio do sujeito à sociedade mas sendo a partir da educação que esses sujeitos poderão lutar pelos seus direitos que são muitas vezes retirados pela própria organização rígida e de controle da instituição penal.

Contudo, cabe entendermos que os dados disponibilizados sobre as instituições penais de nosso país podem conter erros ou estão incompletos por inúmeros motivos, o que reforça ainda mais a preocupação com a escolarização dos sujeitos privados de liberdade. Entendemos, nesse sentido, que esta pesquisa expressa uma denúncia do não acesso à EJA e ao direito de se alfabetizar em nossa sociedade.

Dessa forma, é preciso que novos pesquisadores assumam essa responsabilidade em buscar e lutar para a garantia de direitos das pessoas privadas de liberdade, sendo que, na condição na qual se encontram, com o direito de educação e de se alfabetizar e letrar negados, não conseguiram sozinhas adquiri-los. Além disso, é preciso que este campo da educação seja colocado em foco, compreendendo que as pessoas privadas de liberdade não estarão eternamente naquele espaço e que retornarão ao convívio social, e que, desta forma, seria melhor que estes tenham tido uma experiência diferente da qual já tiveram antes de adentrar o espaço prisional, com direitos negados e sendo excluídos da sociedade capitalista.

Nesse sentido, a educação de jovens e adultos nos espaços prisionais é repleta de desafios e contradições, sendo, por conseguinte, um campo de efervescência para novos estudos e contribuições para o processo educativo e emancipatório destas pessoas.

Portanto, foi possível compreender que a alfabetização dos sujeitos privados de liberdade tem uma importância muito maior do que apenas o uso social da leitura e da

escrita, é acima de tudo, “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 1987, p. 05). Trata-se de uma forma por meio da qual estas pessoas podem conquistar e lutar por seus direitos.

As práticas pedagógicas de alfabetização nos espaços de privação e restrição de liberdade, apresentadas pelas pesquisas analisadas demonstram o quanto essa perspectiva pode contribuir para a construção de uma educação nesses espaços que atenda as necessidades reais das pessoas, uma educação como ato político, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e emancipados.

Esta pesquisa foi apenas um movimento investigativo, dentre tantos outros possíveis, que não se encerra nele mesmo. Foram lançadas questões para outros pesquisadores em relação a este tema que vem, de algum modo, sendo silenciado e desvalorizado em nossa sociedade. A ampliação de estudos e produção de conhecimentos na área são contribuições fundamentais para nossa luta pela efetivação do direito à educação para todos, especialmente para as classes populares.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 21-30.

AMARAL, C. do P. **Políticas Públicas no Sistema Prisional**. Belo Horizonte: CAED-UFGM, 2014.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28/09/2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, instituído pela Presidenta da República Dilma Rousseff. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm)>. Acesso em: 30/08/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a lei de execução penal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15/09/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013, que Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União de 27 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.163**, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, DF, 10 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 4/2010**. Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Relator: Adeum Hilário Sauer. Brasília, 9 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 03**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária 442 (CNPCCP). 25 de março de 2009 – Seção 1 – pp. 22-23.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>.

CABRAL, P. A **EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade. As apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as)**. 2019. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CIAVATTA, M. & RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09.pdf>>.

CURY, C. R. J. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1996. p. 136-161.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, J. G. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que

pensam os seus alunos? **Educação em Revista**, UFMG (Impresso), v. 29, p. 177-198, 2013.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contra Pontos**. Revista do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, UNIVALI, Itajaí, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.

INFOPEN. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – Junho de 2014. Disponível em <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 10/04/2017.

IRELAND, T. D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, C. M. (Org.). **Educação em prisões**: direito e desafio. Porto Alegre: EdUFRGS, 2010.

JULIÃO, E. F. A Educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil: perspectivas e concepções. **Revista Pedagógica**, Unochapecó [On-line], v. 16, p. 191-206, 2014. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2729>>.

JULIÃO, E. F. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, n. 19, p. 73-84, jul. 2006.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? **Cad. CEDES**, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>>.

JULIÃO, E. F.; PAIVA, J. A leitura no espaço carcerário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 111-128, abr. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p111>>. Acesso em: 25/04/2019.

JUNIOR, E. C. da S. **O caráter ressocializador da pena**: as políticas públicas prisionais no processo de ressocialização do reeducando, v. 12, n. 2, 2015. (Dossiê Estado, Governo e Políticas Públicas)

LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, UFPR, n. 29, p. 101-109, 2007.

LAFFIN, M. H. L. F. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita?. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, p. 141-165, 2012.

LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras - uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MAYER, M. de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e cidadania**, Brasília, n. 19, 2006.

MAYER, M. de. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar atrás das grades**. São Paulo: EdUFSCar, 2007.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 227-244, jun. 2009. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836>>.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 31, 2008.

ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa? **Cad. CEDES**, v. 36, n. 98, p. 43-59, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso)>.

ONOFRE, E. M. C. **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, M. G. de O.; CARVALHO, A. F. de; NOVAES, L. C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cad. CEDES**, v. 36, n. 98, p.109-122, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00109.pdf>>.

PORTUGUES, M. R. Educação de adultos presos. **Educ. Pesqui.**, v. 27, n. 2, p. 355-374, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022001000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200011&lng=en&nrm=iso)>.

RAMOS, R. S. **Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ressocialização em Cuiabá-MT: Práticas de Leitura Escrita e Letramento.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>.

SANTA CATARINA. **Plano estadual de Educação em Prisões.** Disponível em: <[http://justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoos/peep\\_sc-cd-mec.pdf](http://justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoos/peep_sc-cd-mec.pdf)>.

SANTOS, S. dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar atrás das grades.** São Paulo: EdUFSCar, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

VIEIRA, E. de L. G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educ. Real.**, v. 38, n. 1, p. 93-112, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/07.pdf>>.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47)

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época, v. 47)

<sup>i</sup> FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

<sup>ii</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

<sup>iii</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

<sup>iv</sup> FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

<sup>v</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

<sup>vi</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

<sup>vii</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

<sup>viii</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

<sup>ix</sup> FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

<sup>x</sup> FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

<sup>xi</sup> FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

<sup>xii</sup> FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

<sup>xiii</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

<sup>xiv</sup> FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1993.

- <sup>xv</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- <sup>xvi</sup> FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- <sup>xvii</sup> FREIRE, Paulo. **Política e educação ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.
- <sup>xviii</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- <sup>xix</sup> FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1)
- <sup>xx</sup> FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999a. (Série Questões da Nossa Época, n. 13)
- <sup>xxi</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.
- <sup>xxii</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: EdUNESP, 2000.
- <sup>xxiii</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- <sup>xxiv</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- <sup>xxv</sup> FREIRE, Paulo. Carta à irmã Maria Celina Corrêa Leite de 03/09/1968. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: EdUNESP, 2004.
- <sup>xxvi</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- <sup>xxvii</sup> FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- <sup>xxviii</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- <sup>xxix</sup> FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... – um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- <sup>xxx</sup> FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 1 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- <sup>xxxi</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. História do nascimento da violência nas prisões. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- <sup>xxxii</sup> FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- <sup>xxxiii</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência das prisões**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- <sup>xxxiv</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- <sup>xxxv</sup> FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- <sup>xxxvi</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- <sup>xxxvii</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramallete. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- <sup>xxxviii</sup> FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- <sup>xxxix</sup> FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- <sup>xl</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- <sup>xli</sup> FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- <sup>xlii</sup> FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.
- <sup>xliiii</sup> FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- <sup>xliv</sup> FOUCAULT, Michel. Política e Ética: uma entrevista. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 218-224.
- <sup>xlv</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- <sup>xlvi</sup> FOUCAULT, Michel. A linguagem ao infinito. TelQuel, n. 15, p. 44-53, outono de 1963. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- <sup>xlvii</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- <sup>xlviii</sup> FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- <sup>xlix</sup> FOUCAULT, Michel. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 355-386.
- <sup>l</sup> FOUCAULT, Michel. **De outros espaços**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em: 20/09/2011.

- 
- li FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.
- lii FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Portugal: Leya Portugal, 2013. (edição digital)
- liii FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2013.
- liv FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- lv FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- lvi GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- lvii GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- lviii GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- lix GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- lx GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- lxi GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Conventos e Prisões**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- lxii SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- lxiii SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- lxiv SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- lxv SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.
- lxvi SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.
- lxvii SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.
- lxviii SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.
- lxix SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- lxx SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- lxxi SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.