



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós Graduação em Educação
Campus Camboriú

ALEX LAMEIRA

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM SANTA CATARINA SOBRE EDUCAÇÃO DE
PESSOAS ENCARCERADAS COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE ENTRE OS ANOS DE 2015 A 2020**

Camboriú

2022

ALEX LAMEIRA

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM SANTA CATARINA SOBRE EDUCAÇÃO DE
PESSOAS ENCARCERADAS COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE ENTRE OS ANOS DE 2015 A 2020**

Dissertação submetida ao Programa de Pós
Graduação em Educação do Instituto Federal
Catarinense – *Campus* Camboriú para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof.(^a). Marilândes Mól Ribeiro de
Melo, Dra.

Camboriú

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/ USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI- Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

LAMEIRA, ALEX

L111r A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM SANTA CATARINA SOBRE EDUCAÇÃO
DE PESSOAS ENCARCERADAS COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM
ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE ENTRE OS ANOS DE 2015
A 2020 /

ALEX LAMEIRA; orientadora Marilândes Mól Ribeiro de
Melo. -- Camboriú, 2022.

152 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, MESTRADO EM EDUCAÇÃO,
Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Políticas Públicas. 2. Educação como Direito. 3.
Educação para pessoas encarceradas. I. Melo, Marilândes
Mól Ribeiro de . II. Instituto Federal Catarinense.
MESTRADO EM EDUCAÇÃO. III. Título.

ALEX LAMEIRA

**A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM SANTA CATARINA SOBRE EDUCAÇÃO DE
PESSOAS ENCARCERADAS COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE ENTRE OS ANOS DE 2015 A 2020**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 05 de setembro de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo, Dr.^a

Universidade do Estado do Pará

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilane Maria Wolff Paim, Dr.^a

Instituto Federal Catarinens



Emitido em 05/09/2022

DECLARAÇÃO Nº 50/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 14/09/2022 13:03)

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO

PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO

CPEDAG/CAM (11.01.03.11)

Matricula: 1715961

(Assinado digitalmente em 14/09/2022 13:30)

MARILANE MARIA WOLFF PAIM

DIRETOR - TITULAR

DPPGI/REIT (11.01.18.95)

Matricula: 3803554

(Assinado digitalmente em 26/09/2022 16:42)

MARIA AUXILIADORA MAUES DE LIMA ARAUJO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 303.051.792-68

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
50, ano: 2022, tipo: DECLARAÇÃO, data de emissão: 14/09/2022 e o código de verificação: **d5e3ff9f6b**

Dedico este estudo aos profissionais da educação que sentem interesse pela referida temática, e principalmente, aos docentes envolvidos no processo formativo de pessoas encarceradas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que em meio a pandemia do COVID 19 foi a minha fortaleza nos momentos em que senti que não tinha mais forças para prosseguir com a pesquisa.

Agradeço em especial a minha mãe Maria Lair Lameira das Chagas, por toda dedicação com minha formação e por me ensinar que a educação é a maior e melhor forma de transformação de vidas.

Ao meu irmão Adivaldo Lameira, pois esse sonho só pôde ser concretizado por eu ter recebido seu apoio em toda a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

À minha querida orientadora, Prof^ª. Dr^ª Marilândes Mól Ribeiro Melo, que é uma grande inspiração e que me auxiliou durante o processo de construção da pesquisa, agradeço pelos incentivos, pelas aprendizagens e principalmente por acreditar neste estudo desde o projeto inicial.

Às professoras que colaboraram com a minha pesquisa, em especial: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo, Prof^ª. Dr^ª Marilane Maria Wolff Paim e Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Albanás Couto, por integrarem minha banca de qualificação e compartilharem suas sabedorias e leituras.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Gestão, Trabalho e Educação no Cárcere (GEPGTEC/CCSE/UEPA) por também enfrentarem os desafios de pesquisar uma temática tão necessária no campo educacional, em especial a Coordenadora e professora Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo, que desde o início da minha trajetória acadêmica me apoiou e enfatizou que precisamos resistir e insistir em “dar certo” por meio da educação.

Agradeço a todos os professores do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, que possibilitaram uma grandiosidade de conhecimentos, proporcionando a mim uma nova forma de ser profissional da educação.

Aos colegas de turma, em especial à Josiane Fidelis e Patrícia Denize, pela amizade, apoio e carinho que mesmo de forma virtual, sempre estiveram presentes compartilhando conhecimentos e me apoiando.

Estendo esse agradecimento a todos e todas que colaboraram torcendo pelo sucesso da dissertação e pela conquista do Mestrado. Gratidão pela vida, pela saúde e por estar concluindo esse ciclo.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A educação numa perspectiva crítica se constitui em uma forte aliada para a efetivação de processos educativos emancipatórios, integradores e ressocializadores. Discutir políticas públicas educacionais para o contexto de privação de liberdade no Brasil, é pensar em um sistema excludente. Abordar o tema educação como direito e educação (ED) e educação em espaços de privação de liberdade (EEPL) é olhar para um fenômeno que se constitui carregado de estigmas. Partindo de tal perspectiva, este estudo, objetiva “analisar as relações entre políticas públicas para educação de pessoas encarceradas como direito educação e em espaços de privação de liberdade e a produção científica em Santa Catarina entre os anos de 2015 a 2020”. A abordagem deste estudo é de caráter qualitativo, pois aproxima-se de um universo no qual a noção de direito, direitos humanos e de restrição/privação de liberdade possuem significados interpretados pelas “lentes” do pesquisador. Os dados principais para tal interpretação foram coletados por meio do Estado do Conhecimento das produções científicas elaboradas nos Programas de Pós Graduação em Educação/PPGE das quatro instituições públicas de ensino superior do estado de Santa Catarina: UFSC/UEDESC, UFFS e IFC entre os anos de 2015 a 2020. Encontramos nas dissertações da UFFSC 6 que abordam ED e 2 que tratam EEPL. Nas teses da mesma instituição há 3 estudos referentes a ED e nenhum a EEPL. Nas dissertações da UFFS há 16 estudos sobre ED e 1 sobre EEPL e nenhuma tese. Na UEDESC 3 dissertações abordam ED e nenhuma EEPL e nas teses 4 acionam ED e nenhuma EEPL. No IFC não há estudos acerca de ED e EEPL. Como principais categorias acionamos: direito como apassivamento dos conflitos de classe; direito como oferta de educação de qualidade; direito como democratização de acesso à educação superior; e direito como oferta de formação continuada de professores. Operamos também com documentos coletados no “site” da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina e que fundamentam as políticas públicas para a oferta de educação em EEPL sem, no entanto, nos enveredarmos por uma pesquisa documental. Como nuances conclusivas constatamos que a noção de direito transcende o aspecto circunscrito legal que compõe os documentos, expandindo as fronteiras para compreensão da infância como absoluta; como apassivamento dos conflitos de classe; oferta de educação de qualidade; como democratização de acesso à educação superior; como oferta de educação nas diferentes modalidades e como oferta de formação continuada de professores. Este estudo detectou também que existe uma lacuna a ser preenchida quando se trata de pesquisas que se voltem para a temática de ED e EEPL tendo em vista as poucas pesquisas encontradas no período recortado para estudo. É possível afirmar que o volume de produções justifica a necessidade de ampliação da discussão da temática em questão nos PPGEs das instituições públicas de ensino superior no estado de Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Educação como Direito. Educação para pessoas encarceradas.

ABSTRACT

Education in a critical perspective constitutes a strong ally for the realization of emancipatory, integrative and resocializing educational processes. Discussing public educational policies for the context of deprivation of liberty in Brazil is to think of an excluding system. Addressing the issue of education as a right and education (ED) and education in spaces of deprivation of liberty (EEPL) is to look at a phenomenon that is loaded with stigmas. From this perspective, this study aims to “analyze the relationships between public policies for the education of people incarcerated as a right to education and in spaces of deprivation of liberty and scientific production in Santa Catarina between the years 2015 to 2020”. The approach of this study is qualitative, as it approaches a universe in which the notion of law, human rights and restriction/deprivation of liberty have meanings interpreted by the “lens” of the researcher. The main data for this interpretation were collected through the State of Knowledge of the scientific productions elaborated in the Graduate Programs in Education/PPGE of the four public institutions of higher education in the state of Santa Catarina: UFSC/UDESC, UFFS and IFC between the years from 2015 to 2020. We found in the UFSC dissertations 6 that address DE and 2 that deal with EEPL. In the theses of the same institution there are 3 studies referring to ED and none to EEPL. In the UFFS dissertations there are 16 studies on DE and 1 on EEPL and no thesis. In UDESC 3 dissertations address ED and no EEPL and in theses 4 trigger ED and no EEPL. In the IFC there are no studies on ED and EEPL. As main categories, we use: law as a way of making class conflicts passive; law as an offer of quality education; right as democratization of access to higher education; and law as an offer of continuing teacher education. We also work with documents collected on the website of the Secretary of State for Education of the State of Santa Catarina and that support public policies for the provision of education in EEPL without, however, embarking on a documentary research. As conclusive nuances, we found that the notion of right transcends the circumscribed legal aspect that composes the documents, expanding the boundaries for understanding childhood as absolute; as the passivation of class conflicts; provision of quality education; as democratization of access to higher education; as an offer of education in different modalities and as an offer of continuing teacher training. This study also detected that there is a gap to be filled when it comes to researches that focus on the subject of DE and EEPL in view of the few studies found in the period selected for the study. It is possible to say that the volume of productions justifies the need to expand the discussion of the subject in question in the PPGEs of public institutions of higher education in the state of Santa Catarina.

KEYWORDS: Public Policies. Education as Law. Education for incarcerated people.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Visão geral das produções científicas na UFSC, UFFS, UDESC e IFC.

Quadro 2 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas dissertações da UFSC

Quadro 3 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas dissertações da UFFS.

Quadro 4 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas dissertações da UDESC.

Quadro 5 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas teses da UFSC.

Quadro 6 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas teses da UDESC.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 2019.

Tabela 2 - Número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação, de acordo com a Organização Acadêmica (2019).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População Prisional por faixa etária no Brasil

Gráfico 2 - Taxa de Aprisionamento na Região Sul do Brasil e no estado de Santa Catarina.

Gráfico 3 - População Prisional por faixa etária no estado de Santa Catarina

Gráfico 4 - População Prisional por faixa etária na cidade de Florianópolis/SC

Gráfico 5 - Pessoas encarceradas no Brasil com ou sem filhos

Gráfico 6 - Pessoas encarceradas no estado de Santa Catarina com ou sem filhos.

Gráfico 7 - Pessoas encarceradas na cidade de Florianópolis/SC com ou sem filhos.

Gráfico 8 - Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais.

Figura 2: Percentual de alunos de ensino médio que estavam na série esperada para a idade (2017).

Figura 3: Percentual de alunos do ensino médio que estavam na série esperada para a idade em 2017 por sexo, cor ou raça e rendimento.

Figura 4: Pirâmide etária do estado de Santa Catarina.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
CF – Constituição Federal
DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional
DIEB - Diretoria de Ensino
DNE – Diretrizes Nacionais da Educação
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EPRL - Espaços de Privação e Restrição de Liberdade
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEMPE - Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Educação Superior
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
LEP – Lei de Execução Penal
ONU - Organização das Nações Unidas
PEEP/SC - Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado de Santa Catarina
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SED - Secretaria Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1 AS VIVÊNCIAS E A MOBILIZAÇÃO JUSTIFICADORA DO ESTUDO | 20 |
| 1.2 DOS OBJETIVOS DESTE ESTUDO | 24 |
| 1.2.1 Objetivo Geral | 25 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 25 |
| 1.3 (EN)CAMINHAMENTOS DA PESQUISA | 25 |
| | |
| 2 DA EDUCAÇÃO, DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO E DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS ENCARCERADAS | 37 |
| 2.1 DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO | 41 |
| 2.2 DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS ENCARCERADAS | 47 |
| | |
| 3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE OFERTA EDUCACIONAL PARA PESSOAS ENCARCERADAS | 63 |
| | |
| 4 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS EM SANTA CATARINA | 82 |
| 4.1 ESTUDOS ALUSIVOS A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NAS DISSERTAÇÕES DA UFSC | 83 |
| 4.1.2 Estudos Alusivos à Educação como Direito e Educação em Espaços de Privação de Liberdade nas Dissertações da UFFS | 89 |
| 4.1.3 Estudos Alusivos a Educação como Direito e Educação em Espaços de Privação de Liberdade nas Dissertações da UDESC | 99 |
| 4.2 ESTUDOS ALUSIVOS A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NAS TESES | 100 |
| 4.2.1 Estudos Alusivos à Educação como Direito e Educação em Espaços de Privação de Liberdade nas Teses da UFSC | 101 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.2 Estudos Alusivos à Educação como Direito e Educação em Espaços de Privação de Liberdade nas Teses da UDESC | 103 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| 5 ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: RELAÇÕES POSSÍVEIS NOS ESTUDOS DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS EM SANTA CATARINA | 105 |
|---|------------|

| | |
|--|------------|
| 5.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO DE PESSOAS ENCARCERADAS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM SANTA CATARINA E POLÍTICAS DA SED: RELAÇÕES POSSÍVEIS | 109 |
|--|------------|

| | |
|-------------------------------------|------------|
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
|-------------------------------------|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 129 |
|--------------------------|------------|

1 INTRODUÇÃO

A educação carcerária vem requerendo discussões que evidenciem a necessária compreensão acerca da urgência do tratamento do tema, compreendido como efetiva garantia de direitos às pessoas encarceradas. Nos últimos anos vem ganhando amplitude e complexidade os diálogos acerca das práticas educativas no interior do cárcere e da constituição de uma política capaz de fazer frente as tantas dificuldades de ressocialização de pessoas encarceradas. Assim, este estudo busca desvelar políticas públicas que vêm sendo trabalhadas para a garantia da oferta desta educação no Brasil e em Santa Catarina, além de refletir a forma como essa parcela da sociedade vem sendo tratada nos cárceres no que tange à educação e no que se refere à garantia do direito de se ter educação (ARAÚJO, 2017).

Quando a educação está em crise é colocado em cheque o próprio direito. Hannah Arendt (2005, p. 221) ao analisar aspectos da crise na educação americana nos anos 1960, afirma que “se converteu num problema político de primeira grandeza” e que há muitos “perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar”. Podemos observar que tais características na atualidade, anos 2022, assolam a educação brasileira por meio do mínimo investimento econômico em educação e das reformas constantes, que fragilizam os processos de consolidação da educação brasileira como sistema.

Arendt (2005, p. 222) ainda argumenta que “é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida”.

Há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importante somente para os imediatamente afetados. É justamente essa crença que se tem demonstrado invariavelmente falsa [...]: pode-se admitir como uma regra geral [...] que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país.

Assim, a crise analisada por Arendt (2005) nos anos 1960, tem sido severamente sentida no Brasil da primeira metade do século XXI, com o avanço agressivo de políticas neoliberais em franco desenvolvimento. As políticas pensadas para a educação tem se revelado perversas, tendo em vista que tem sido hierárquicas, desenvolvidas subtraindo os professores, os estudantes, as instituições de ensino e a comunidade de forma mais amplas dos diálogos para sua construção. Arendt (2005, p. 226) mostra: “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma

nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo”. Como se constrói um “mundo novo” quando as gerações mais jovens ingressam em um mundo preexistente, “velho” que “foi rejeitado por não poder encontrar nenhuma solução para a pobreza e opressão” (ARENDT, 2005, p. 226). Malta Campos (2009, p. 272) afirma que a crise na educação atinge dimensões que rompem com os limites e possibilidades deste campo:

A crise da educação é um fenômeno identificado nos países desenvolvidos e não só entre nós. Está intimamente ligada ao desemprego estrutural, ao estancamento das oportunidades de ascensão social via maior escolaridade, ao esvaziamento dos canais de participação política e à crise dos Estados nacionais no contexto da globalização da economia.

Arendt (2005, p. 228) assegura: “o direito à educação é um dos inalienáveis direitos cívicos”; sendo desta forma, a crise na educação não justifica colocar em cheque um direito com o qual as pessoas nascem e que jamais pode lhes ser negado. Como direito social, a educação possui como princípio o compromisso com a dignidade da pessoa humana, tanto no individual, quanto social (CORDEIRO; GALINDO, 2007).

Tendo como referência as ideias de Arendt (2005) e Malta Campos (2009) compreendemos que há uma dimensão mundial que imprime uma tonalidade de fragilização das políticas públicas sociais no mundo. Esta condição em países tidos como periféricos torna-se ainda mais perversa. A crise instalada considera interesses privados de toda ordem, que tornam a educação enquanto um direito subjetivo, cada vez menos democrática.

Malta Campos (2009) mostra que as análises que tem sido realizadas sobre a função da escola na sociedade tem sido compreendidas como faltas morais dos indivíduos e, neste sentido, é preciso que sejam combatidas; para a autora, isso reforça o papel decisivo das virtudes individuais. É reproduzindo as mesmas fórmulas que as crenças são preservadas, ainda que não demonstrem resultados eficazes. Malta Campos (2009), ainda esclarece que as teorias exógenas no que diz respeito à escola possuem uma aceitabilidade maior que aquelas que apontam para fatores endógenos à esta instituição.

Ela observa que as análises que situam as causas dos problemas enfrentados pelos estudantes na sociedade e nas famílias são bem-vindas e que esta posição ratifica a identidade e a escola como lugar sacralizado. Aborda também que as teorias que acionam causas presentes no trabalho da escola e em suas práticas pedagógicas tendem a ser neutralizadas: de acordo com Dubet (2002, p. 19) apud Malta Campos (2009, p. 276) “é preciso que o pecado fique fora dos

muros do templo”. Ou seja, há uma seleção de críticas que se constituem reforçadoras das convicções.

Neste aspecto, quando se trata da educação em espaços de privação de liberdade, a explicitação dada pela tríade estudantes/sociedade/famílias parece justificar a ausência de políticas de Estado destinadas a este público, atenuando o seu compromisso com a sociedade. Feito este arrazoado introdutório destaco a seguir as vivências e a mobilização que justificam a escolha deste tema de estudo.

1.1 AS VIVÊNCIAS E A MOBILIZAÇÃO JUSTIFICADORAS DO ESTUDO

O interesse pela temática ampliou-se a partir de um convite realizado pela professora doutora Maria Auxiliadora de Lima Maués, coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade do Estado do Pará (UEPA), para o acompanhamento de atividades dos novos bolsistas entre os anos de 2017 e 2018 realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio Barão do Rio Branco, que está localizada em Belém - Pará. Em virtude deste convite, percebi que aquele momento foi fundamental para repensar as práticas enquanto educador frente às questões que envolvem a Educação Carcerária e a garantia do direito à educação, um debate que se coloca de maneira cada vez mais urgente e imprescindível para a qualidade de vida em sociedade.

Soczek (2011, p. 60) “condição de reflexão e desenvolvimento de práticas que materializem as hipóteses sobre o papel do professor” que provoca uma “incursão reflexiva sobre o processo de formação do professor”. Soczek (2011, p. 61) afirma o Programa PIBID é dinamizador do movimento entre formação inicial de professores e pesquisa pois contribui para

Incentivar a pesquisa pelo envolvimento dos professores no cotidiano da Escola, [e] constitui-se num espaço significativo e alternativo para superar essa problemática (da ausência da pesquisa em metodologias educacionais) diminuindo as distâncias que ocorrem na passagem da condição de aluno para a condição de professor.

O Programa PIBID é uma política que propicia a produção do conhecimento considerando as necessidades concretas daquelas realidades às quais ele se destina, tendo em vista que se funda na relação entre dialogicidade e realidade material (SOCZEK, 2011). Neste sentido

A inovação do PIBID reside na possibilidade de, além das disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão sobre a assunção efetiva das

responsabilidades de sua condição de professor, contribuindo para a melhoria da práxis profissional pela pesquisa na Escola. Esse movimento viabiliza a reflexão de temáticas que merecem ser discutidas tanto na perspectiva da relação [...] professor-IES quanto na relação [...] professor-Escola.

Sobre a mesma questão Guérios (2021, p. 26) ao estabelecer diálogos possíveis entre PIBID e Residência Pedagógica e seus impactos na formação inicial docente mostra que tais programas se tornaram “oportunidades para essas experiências [...], espaço comprometido com os processos formativos e educativos de qualidade social referenciada” e possui “como meta inserir os estudantes dos cursos de Licenciatura no contexto da docência, ou melhor, oportunizar experiências docentes nas escolas e possibilitar vivências do cotidiano escolar”. Assim, inspirado em Tardif (2012, p. 55) consideramos que experiências vivenciadas nestes programas podem provocar

Um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

O interesse pelo objeto de estudo “ A produção científica em Santa Catarina sobre educação de pessoas encarceradas como direito educação em espaços de privação de liberdade entre os anos de 2015 a 2020” dá sequência e amplia as pesquisas que acompanhamos e desenvolvemos junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Gestão, Trabalho e Educação no Cárcere (GEPGTEC/CCSE/UEPA), pois em 2014, fui aprovado no processo seletivo para bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UEPA) com a proposta “Aperfeiçoamento e qualificação das Práticas Pedagógicas de professores para atuação no Ensino Médio – ampliando horizontes”; o projeto foi desenvolvido no município de Igarapé Açu, nordeste do estado do Pará, onde cursei Licenciatura plena em Pedagogia, curso oferecido no Campus X/UEPA (2012/2016).

O projeto mencionado anteriormente contava com um grupo de 20 bolsistas, 04 professores supervisores e mais 08 estudantes voluntários. A proposta desenvolvida integrou ações de ensino, pesquisa e extensão, eixos formativos com os quais nos comprometemos desde nosso ingresso na educação de Ensino Superior. As atividades capitaneadas por professores

pesquisadores fortalecem os grupos de pesquisas na região Norte e a integração entre universidades e escolas públicas.

Deste modo, ao longo de minha formação e atuação profissional participo de atividades voltadas para projetos educativos que vislumbram melhorias na qualidade educacional, desenvolvida nas instituições públicas. Faço parte do “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gestão Educacional, Trabalho e Educação Carcerária – GEPGTEC/CCSE/UEPA” que está voltado para o desenvolvimento de pesquisas e ações formativas que consideram as políticas de formação e atuação do pedagogo em ambientes educativos múltiplos, tendo a educação praticada no cárcere como debate central. O grupo possui a prática formativa, o trabalho e a formação de professores e gestores da educação básica em qualquer que seja a modalidade, esfera e espaço, como objetos de pesquisa e atuação. Objetiva, portanto, o desenvolvimento regional e nacional, à medida que os resultados de ações vêm sendo considerados como instrumentos balizadores de políticas públicas de formação dos estudantes.

Consideramos que estas são ações imprescindíveis para fazer frente a uma educação historicamente marcada pela fragilidade dos processos educativos, pela ausência de identidade, continuidade e definição de uma política, na qual a permanência e o êxito dos estudantes, em qualquer que seja o espaço, esteja diretamente relacionada a realização da garantia do direito ao saber, com um efetivo padrão de qualidade social.

A realidade com a qual nos deparamos cotidianamente é a de uma sociedade sitiada pelo crime, tráfico de drogas, abusos de toda ordem, dentre outros aspectos, que causam o aprisionamento de pessoas (dentro e fora das cadeias). Assim, projetos que invistam na inclusão de políticas públicas educacionais, com posturas que se encaminhem para o aspecto democrático podem contribuir para que a garantia dos direitos dessas pessoas seja reconhecida e, que tais projetos possam contribuir com o processo de prevenção de possíveis crimes e de ressocialização das pessoas como mostra Araújo (2017). Assim, podemos vislumbrar por meio do desenvolvimento de tais projetos a contramão das constatações feitas por Rocha (2016, p. 39) quando afirma que “instituições como a escola e o judiciário trabalham com adolescentes, a partir de entendimentos reducionistas das complexidades que lhes constituem, e assim promovem violências travestidas de justiça social fomentando suas condutas de risco”.

O desejo inicial para realização desta pesquisa era estar “in loco”, ou seja, estar no ambiente prisional e observar os professores em sua prática pedagógica. Queríamos dialogar com eles, ouvir suas esperanças e angústias em relação ao seu lugar “sui generis” de exercer a

função docente. Era o desejo de concretização da coleta de dados no campo, a partir de uma relação de proximidade com os docentes, que visava incluir entrevistas e acompanhamento do trabalho de profissionais que atuassem no contexto prisional em Florianópolis.

No ano de 2020, a população mundial se viu desafiada pela crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19. Dadas as peculiaridades da situação, foram necessárias múltiplas transformações em todos os aspectos da sociedade, levando pessoas e organizações de todo o mundo a se adaptarem a novas formas de exercer a profissão e estilos de vida. Embora seja um problema de saúde pública, a pandemia afetou os mais diversos setores do mundo, com implicações econômicas, políticas, sociais e, portanto, no campo da educação. Spilki (2020, p. s/p) expressa termos como avassaladora e explica:

Avassaladora pela tristeza, pelo medo e pela desesperança que traz a todos. Reveladora porque desafia as crenças individuais de muitos em uma estabilidade possível para a vida em sociedade, especialmente daqueles que julgavam – ou julgam - que o culto ao self e a proteção apenas aos muito próximos são suficientes para um status quo de pretensa felicidade ou de sobriedade que pouco precisa do pensamento no coletivo. Também porque deixa transparecer de forma muito evidente diversos cismas entre nós. Nunca estivemos de fato tão longe uns dos outros, não pela quarentena, mas por um conjunto de convicções extremadas que já se apresentava desde bem antes de 2020 (SPILKI, 2020, s/p).

Ainda com os desafios enfrentados, tentamos por diversas vezes contato com a Secretaria Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina (SED) e tivemos a devolutiva que devido a pandemia estavam cancelados, todos e quaisquer estudos que envolvessem, pesquisas, estágio e projetos na Rede Estadual de Ensino. Assim a escola e a profissão docente foram muito afetadas “tendo em vista que todos esses movimentos gerados pela emergência da pandemia e a conseqüente necessidade de isolamento social, já logo no princípio, [mudou] a forma de operar com a educação” (MELO; SILVA, HOEPERS, 2021, p. 88) deixando profundas marcas em um ensino que passa a ser remoto, com professores e alunos “impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado” como mostra Behar (2020, s.p). Do mesmo modo, Melo, Silva e Hoepers (2021, p. 89) afirmam que “no lugar deste planejamento pedagógico engavetado, surgem outros, realizados por meio de AERs¹ e que impactaram sobremaneira a prática docente”.

¹ As autores se referem a Atividades de Ensino Remotas (AER).

O desejo de estar “in loco” era intenso, pois no desenvolvimento da pesquisa acadêmica os procedimentos metodológicos orientam os meios para alcançar os objetivos propostos e, dentre eles, o trabalho de campo se constitui como uma etapa tão fundamental quanto o trabalho de “gabinete”. A realização do trabalho de campo concretiza o encontro do pesquisador com o seu objeto de estudo, possibilitando não somente a coleta de dados primários, mas também a apreensão de aspectos dificilmente vislumbrados apenas por meio das leituras e reflexões (CLAVAL, 2013). Compreendendo a importância de estar em campo e mesmo com os desafios enfrentados, não hesitamos em produzir um trabalho vigilante e com “descobertas” que pudessem apoiar outros pesquisadores em produções futuras. Colocadas tais questões, esclarecemos a seguir os objetivos a alcançar por meio deste estudo.

1.2 DOS OBJETIVOS DESTE ESTUDO

A importância dos objetivos deste estudo se firmam especificamente em buscar entender o cenário das políticas de educação que fundamentam a oferta de educação para pessoas encarceradas, bem como as produções científicas elaboradas sobre o tema no estado de Santa Catarina. Ao refletir sobre essa oferta educacional, nossos esforços se pautaram na análise da legislação estadual. Deste modo, para alcançar os objetivos de um estudo foi preciso observar mais de perto o cenário para entender as suas fragilidades e desafios. Calvino (1994, p. 1) mostra que Palomar, quando na praia, com seu olhar atento de pesquisador sabia muito bem o que fazia; Ele pretendia “observar uma onda e a observa”. Não era a pretensão de Palomar observar o mar: “não são ‘as ondas’ que ele pretende observar, mas uma simples onda e pronto”. Calvino (1994, p. 2) ensina mais:

Não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e sequências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e no tempo.

Com esta poética reflexão de Calvino (1994), inferimos que não podemos apenas analisar o cenário educacional para pessoas encarceradas de qualquer forma, é preciso distinguir as políticas educacionais e principalmente entender o contexto no qual elas se constituem. Ainda considerando as afirmações deste destacado escritor, não podemos olhar apenas para as

pessoas encarceradas unicamente como aquelas que cometeram crimes, mas como cidadãos de direitos. Isto posto, descrevemos a seguir tanto o objetivo geral, quanto os específicos deste estudo.

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar as relações entre políticas públicas para educação de pessoas encarceradas como direito educação e em espaços de privação de liberdade e a produção científica em Santa Catarina entre os anos de 2015 a 2020.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Elaborar o Estado do Conhecimento das produções científicas dos Programas de Pós Graduação “*stricto sensu*” em Educação entre os anos de 2015 a 2020, das quatro instituições públicas que ofertam esta formação no estado de Santa Catarina contemplando a educação como direito e a educação em espaços de privação de liberdade;
- b) Problematizar a Educação de Jovens e Adultos como espaço para a oferta educacional para pessoas encarceradas;
- c) Interpretar as relações entre políticas públicas para educação de pessoas encarceradas como direito educação e em espaços de privação de liberdade e a produção científica em Santa Catarina entre os anos de 2015 a 2020.

Prosseguimos, após dar a conhecer aspectos das vivências que nos mobilizaram e justificaram a escolha deste tema de estudo, a esclarecer os (en)caminhamentos desta pesquisa.

1.3 (EN)CAMINHAMENTOS DA PESQUISA

Gatti (2002, p. 9-10) ao refletir sobre a construção da pesquisa em educação no Brasil, afirma que a

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer

conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

Também sobre a pesquisa Malta Campos (2009, p. 9) em seu artigo “Para que serve a pesquisa em educação?” instiga a pensar sobre “as diferentes formas como os atores sociais incorporam e reinterpretem resultados de pesquisa em suas concepções sobre a educação e, também, como a produção acadêmica é marcada por disputas que se originam na dinâmica social mais ampla”. A autora nos faz ver que nas “propostas educativas estão implicadas posições ideológicas que se entrecruzam com o jogo político partidário e embaralham as fronteiras entre o campo acadêmico e o campo de atuação política (MALTA CAMPOS, 2009, p. 274). Desta maneira, há um distanciamento entre os “problemas reais” que são vivenciados nas escolas e o não compromisso com o aprimoramento das condições de ensino. Nos mostra também Malta Campos (2009, p. 273) que as reformas, que se realizam no campo educacional são fruto de agendas

formuladas por organizações internacionais, como a Unesco, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, fazendo com que fórmulas comuns fossem aplicadas a realidades nacionais e regionais muito diversas, incentivando a comparação internacional de indicadores educacionais e aproximando os debates nacionais a uma pauta comum.

Malta Campos (2009, p. 275) explicita ainda: “as relações entre a pesquisa e a realidade educacional não são simples, nem unidirecionais, não comportando, portanto, perguntas ingênuas sobre os efeitos da primeira sobre a segunda, nem cobranças simplificadas daqueles que se ocupam da segunda sobre a primeira”. Para esta pesquisadora

a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação. A universidade e os centros de pesquisa não estão fora da sociedade, mas, ao contrário, mantêm com ela relações diversas, mais ou menos visíveis, mas sempre contraditórias e complexas. Os conhecimentos, as teorias, as concepções, assim como versões dos resultados da pesquisa, circulam entre atores situados em diferentes setores, que rejeitam ou se apropriam deles a seu modo, devolvendo essas concepções modificadas aos pesquisadores, por meio de ações observadas, discursos colhidos e efeitos supostamente produzidos por sua atuação (MALTA CAMPOS, 2009, p. 281).

Ou seja, a pesquisa hipotética que os agentes sociais possuem conhecimentos fundados “em razões, convicções e interesses”, e se sustenta da sociedade e de suas apropriações. Isto implica em pensar que tanto os pesquisadores, quanto aqueles com quem eles compartilham a

pesquisa são encharcados de ilusões (MALTA COSTA, 2009). Alves-Mazotti (2001, p. 41) afirma que a questão teórico metodológica em pesquisa educacional é central, pois “a pobreza teórico-metodológica identificada nas pesquisas parece ser, em grande parte, responsável pela pulverização e irrelevância e, também, pela adesão aos modismos e pela preocupação com a aplicabilidade mediata dos resultados”.

Para Alves-Mazotti (2001, p. 42) é importante destacar que “muitas das pesquisas atuais na área de educação parecem, cada vez mais, desconsiderar que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva”. Assim sendo, o pesquisador deve favorecer esta construção. Inspirada em Popper (1976), Alves-Mazotti (2001) compreende que a objetividade científica não diz respeito aos cientistas de maneira individual, mas é o que se colhe socialmente e resulta de uma crítica que é mútua, de um trabalho que oscila entre uma relação de hostilidade e cordialidade, da cooperação e competição entre os cientistas e a sociedade.

Penitente (2012, p. 20) ao analisar a relação entre professores e pesquisa desde a formação até o exercício da profissão docente argumenta que “pensar o papel da pesquisa na formação inicial e continuada de professores e a necessidade de preparação de profissionais conscientes de sua historicidade e de seu papel para uma práxis social é uma discussão que se faz urgente”. Penitente (2012, p. 31) argumenta que a aprendizagem que se estabelece no processo de pesquisa, e no qual o professor e o aluno aprendem concomitantemente é eficaz e neste sentido “o profissional do ensino deixa de existir, pois esse tipo de atitude unidirecional é o que mais prejudica a aprendizagem”. Sendo assim “a pesquisa se traduz no saber pensar e no saber aprender”. Penitente (2012, p. 31) ainda compreende que “o papel da pesquisa na formação docente implica considerar as diferentes possibilidades de se articular ensino e pesquisa no processo de formação e também as possibilidades de realização de investigações no cotidiano desses professores”. Demo (2004, p. 120) ratifica esta ideia quando afirma que “ser professor é substancialmente saber fazer o aluno aprender, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, sua razão acadêmica de ser”.

Tendo como eixo as questões acima debatidas este estudo foi sustentado pela abordagem qualitativa, pois compreendemos que esta abordagem pode “iluminar melhor” nosso problema de pesquisa (MALTA CAMPOS, 2009). Considerando a complexidade da metodologia, esta pesquisa se caracteriza como pesquisa básica, tendo em vista que sua finalidade está articulada

ao campo acadêmico de modo específico, sem intencionalidade direta de mudar a realidade em foco, mas sim de denunciar suas condições e contradições.

Minayo (2009) afirma que por meio dela trabalhamos com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, abordagem de total valor quando se trata de uma proposta onde questões como: democracia, formação, autonomia, privação de liberdade e direitos humanos são o alvo. Portanto, a abordagem qualitativa foi pensada como estratégia pertinente para acessar este universo subjetivo que envolve preceitos, procedimentos e percepções, tendo como fundamento que “a dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos” (MINAYO, 1999, p. 24). Neste sentido, concordamos com Charlot (2006, p.15) quando argumenta:

não tentamos, fazer uma pesquisa partindo de temas sociomidiáticos que não são apenas efeito da moda, mas que remetem a problemas sociais fundamentais. Porém isso supõe que se defina, a cada momento, um objeto de pesquisa, pois esses temas não são, e não podem ser, enquanto tais, objetos de pesquisa.

Acerca da questão metodológica Costa (2007, p. 14) assinala que se trata de uma política de construção da verdade, de “um exercício da busca da verdade”. Neste sentido nossos esforços precisam estar alimentados visando a participação nesta “política da verdade como urdidores de tramas e não sejamos apenas asfixiados por ela” (COSTA, 2007, p. 18). Para Costa (2007, p. 18) confrontar as metodologias importa reconhecer que a pesquisa está impregnada “de parâmetros que enquadram todos, homogeneizam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mal, o falso e o verdadeiro”. De acordo com esta pesquisadora tais confrontos podem causar a imobilização do pesquisador:

Quando ficamos paralisados/as ao tomar decisões metodológicas, devemos ter muito claro que o problema certamente não é nosso despreparo na utilização de instrumentos e técnicas ou métodos, mas sim a incapacidade ou inadequação dos métodos supostamente disponíveis para dar conta de formas emergentes de problematização (COSTA, 2007, p. 18).

Assim, a decisão metodológica para alcançar os objetivos propostos foi a abordagem qualitativa. Sobre esta, Silva (2005, p. 20) mostra que

Permite identificar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no

processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Neste aspecto, a pesquisa qualitativa nos convida a sermos partícipes da política da verdade e “arquitetos” deste tecido de distintos fios (COSTA, 2007). Deste modo, é importante acentuar que nosso estudo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, permite compreender, por meio da interpretação nosso objeto de estudo, que muitas vezes que reside nas entrelinhas dos fenômenos sociais, nem sempre expressos na materialidade diante de qualquer olhar. A interpretação desses fenômenos é um desafio, pois de acordo com Stake (2011, p. 46) revela uma posição sobre o como conhecemos o mundo; neste aspecto

Todas as pesquisas exigem interpretações e, na realidade, o comportamento humano exige interpretações a cada minuto. Mas a pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem.

Assim “quando pensamos em usar instrumentos em uma pesquisa, é necessário incluir os seres humanos como alguns dos principais instrumentos” (STAKE, 2011, p. 46). Para Stake (2011) o pesquisador ao emitir suas percepções e realizar interpretações aciona toda a experiência vivida em prática, e pensamento e recorrentes (re)interpretações. Stake (2011, p. 47) ajuda a entender que “a pesquisa qualitativa utiliza muito a interpretação dos pesquisadores e também a interpretação das pessoas que eles estudam”. No caso deste estudo, essas pessoas são os pesquisadores com os quais dialogamos ao elaborar o Estado do Conhecimento. A “vigilância epistemológica” deve permear os processos de interpretação, nos quais podem acontecer falhas que devem ser atenuadas.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, operamos com Estado do Conhecimento e trabalho com documentos. Quanto ao primeiro Morosini (2014, p. 155) mostra que “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Morosini (2014, p. 158) ainda contribui para compreendermos que

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da

pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa.

Neste sentido, o Estado do Conhecimento foi realizado para a apropriação das produções científicas que tem sido desenvolvidas no Estado de Santa Catarina, em particular nas quatro instituições públicas que ofertam pós graduação “stricto sensu” em educação. O quadro 1 abaixo mostra o panorama geral que encontramos no período recortado.

Quadro 1 - Visão geral das produções científicas na UFSC, UFFS, UDESC e IFC.

| Instituição | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | | Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) | | Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) | | Instituto Federal Catarinense (IFC) | |
|---|---|-------------|--|-------------|--|-------------|-------------------------------------|-------------|
| | Tese | Dissertação | Tese | Dissertação | Tese | Dissertação | Tese | Dissertação |
| 2015 | 09 | 57 | 00 | 19 | 01 | 17 | 00 | 00 |
| 2016 | 32 | 36 | 00 | 18 | 07 | 14 | 00 | 00 |
| 2017 | 28 | 34 | 00 | 20 | 11 | 21 | 00 | 00 |
| 2018 | 33 | 58 | 00 | 15 | 10 | 20 | 00 | 00 |
| 2019 | 27 | 52 | 00 | 24 | 11 | 22 | 00 | 00 |
| 2020 | 36 | 32 | 00 | 16 | 10 | 18 | 00 | 00 |
| Total Geral de estudos | 165 | 269 | 00 | 112 | 50 | 112 | 00 | 00 |
| Estudos relativos aos temas coletados para análise | | | | | | | | |
| Educação como direito | 03 | 06 | 00 | 16 | 04 | 03 | 00 | 00 |
| Educação em espaços de privação/restrição de liberdade | 00 | 02 | 00 | 01 | 00 | 00 | 00 | 00 |

Fonte: Elaborado pelo autor

No PPGE da UFSC os estudos em nível de dissertação são publicados desde o ano de 1988 e as teses desde 1998. Os estudos estão organizados ano a ano e disponíveis para acesso. Na UFFS as dissertações estão publicadas, mas não estão organizadas ano a ano, o que dificulta a localização. Há dissertações publicadas desde o ano de 2015 e todas disponíveis. Na UDESC, tanto as teses, quanto as dissertações estão organizadas ano a ano. As primeiras datam de 2015 e as dissertações desde 2008. Todos os estudos estão disponíveis para acesso. Dentre as

categorias que conseguimos extrair deste acervo estão: **direito como apassivamento dos conflitos de classe**; **direito como oferta de educação de qualidade**; **direito como democratização de acesso à educação superior**; direito como oferta de educação nas diferentes modalidades; direito como oferta de programas de formação; **direito como oferta de formação continuada de professores**; direito como acesso a um currículo que represente as realidades nas quais a educação é ofertada; direito como processo inclusivo; direito como acesso as tecnologias de comunicação e informação e direito a ser ressocializado, recuperado e inserido. Destas, operamos com as quatro que estão em negrito.

A elaboração do Estado do Conhecimento foi necessária para, em um segundo momento, estabelecermos relações entre as políticas públicas estaduais para educação de pessoas encarceradas dispostas no “site” da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e a produção científica obtida por meio do Estado do Conhecimento, como uma “leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica” (MOROSINI, 2014, p. 155). As políticas balizadoras da oferta de educação para pessoas encarceradas hospedadas no “site” anteriormente mencionadas são: a **Ata de Audiência Pública do Sistema Socioeducativo de 18 de abril de 2016**; o **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015-2024)**; o **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015**; o **Plano Estadual de Educação em Prisões** de 2017; a Portaria N° 0325 ACADEJUC/GABS/SJC, de nove de junho de 2015; a Portaria N° 0749 ACADEJUC/GABS/SJC, de 25 de agosto de 2016; a Portaria N° 633 ACADEJUC GABS SJC, de 21 de outubro de 2014; o **Protocolo de Atendimento a Adolescentes com Prática Infracional** de 2014; o Relatório Monitoramento SINASE Santa Catarina e a Resolução 040 SED 6185 de 2015 Norma Complementar e Normativa Orientativa. Destes tomamos os que estão em negrito para análise por consideramos mais robustos.

Estas políticas públicas estaduais para educação de pessoas encarceradas podem ser encontradas no Programa de educação em espaços de privação de liberdade. De acordo com as informações que constam no “site” da Secretaria, “o setor educacional iniciou suas primeiras atividades no interior da Penitenciária de Florianópolis no ano de 1975, mas somente em 1987 o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina registra e legitima a implementação da Escola Supletiva da Penitenciária”². Ainda na mesma base está esclarecido que o Programa é

²Dados obtidos em <<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/6619-programa-de-edfucacao-em-espacos-de-privacao-de-liberdade>> Acesso: 18/06/2021.

Atualmente realizado pelos CEJAS e algumas escolas de Educação Básica, como projeto piloto, nasceu da necessidade de garantir a educação básica na perspectiva do direito à educação com base na LDB 9.394/1996, no ECA 8.069/1990 e conforme estabelece as Resoluções nº 3 do CNE/2010, a Resolução nº 110 do CEE/2012 e a Resolução nº3 do CNE/2016. O programa atende adolescentes, jovens e adultos internos em unidades prisionais, socioeducativas e centros terapêuticos do Estado de Santa Catarina. São oferecidos cursos presenciais nos níveis de ensino fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Anos Finais (6º ao 9º ano) e ensino médio, permitindo que adolescentes, jovens e adultos inseridos no programa possam iniciar ou concluir o processo de escolaridade básica. Para a oferta de escolarização nos espaços de privação de liberdade a SED/DIEB/GEMPE estabelece como orientação padrão a formalização de termo de compromisso entre a Gerência Regional de Educação / Centro de Educação de Jovens e Adultos e a Unidade Prisional. A organização curricular da oferta de EJA nas unidades prisionais de Santa Catarina segue a metodologia de Ensino presencial por disciplinas com frequência obrigatória e avaliação no processo conforme matrizes. As turmas são organizadas por níveis de ensino: alfabetização; Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º); Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º); Ensino Médio. Nas turmas de Alfabetização e Ensino Fundamental – Anos Iniciais – o trabalho é realizado por um professor, que desenvolve os conteúdos das diferentes áreas. É possível para o estudante estabelecer ritmo próprio de progressão nos conteúdos, e concluir o curso a qualquer tempo avançando para o nível seguinte. Nas turmas de Ensino Fundamental – Anos Finais - e Ensino Médio o trabalho é realizado por disciplinas. O estudante frequenta as aulas e elimina as disciplinas que compõe o currículo de forma sucessiva até a conclusão total do curso. Paralelamente à realização do curso de Ensino Fundamental e Ensino Médio são ofertados os Exames Nacionais de Certificação que podem ser aproveitados para a conclusão em período menor.

Estas informações obtidas no “site” da Secretaria permitem compreender que a oferta de educação para pessoas encarceradas é coordenada pela Diretoria de Ensino (DIEB) e a Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares (GEMPE).

Elaborar o Estado do Conhecimento se constituiu “numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo” (MOROSINI, 2015, p. 102-103) e também para observar “posições teóricas fundamentadoras de questões substantivas com vista à prática de pesquisa articulada à realidade” (MOROSINI, 2015, p. 103); despir-nos dos dogmas arraigados acerca do fenômeno escolhido para investigação por meio da elaboração do Estado do Conhecimento contribuiu “para que [ocorresse] a transformação do fato social em científico, [por meio de] um afastamento deste cotidiano (MOROSINI, 2015, p. 106).

O Estado do Conhecimento elaborado neste estudo para compreender como aparece a noção de educação como direito e de educação em espaços de privação de liberdade na produção científica em Santa Catarina entre os anos de 2015 a 2020, foi realizado como sendo “locus” para coleta de dados essenciais e serem confrontados com a legislação estadual (trabalho com documentos). Estes dados foram coletados nos Programas de Pós Graduação “stricto sensu” das quatro instituições públicas que ofertam esta formação nos níveis de mestrado e doutorado, a saber: Programas de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC - <https://ppge.ufsc.br/>); da Universidade do Estado do Santa Catarina (PPGE/UDESC - <https://www.udesc.br/faed/ppge>); da Universidade Federal da Fronteira Sul (PPGE/UFFS - <https://www.uffs.edu.br/>) e do Instituto Federal Catarinense (PPGE/IFC - <https://ppge.ifc.edu.br/>). A formação em nível de doutorado é ofertada somente em duas das instituições: UFSC e UDESC. Sendo assim, não há produções científicas elaboradas tanto no PPGE/UFFS, quanto no PPGE/IFC no âmbito do doutorado sobre o objeto. A opção por este recorte se fundou no fato de que a Pós Graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul possui estudos publicados desde o ano de 2015 com a oferta do mestrado e o IFC, também com a oferta de mestrado desde o ano de 2019. Assim, o período abarcaria as quatro instituições.

Por meio do Estado do Conhecimento foi possível conhecer as produções científicas que foram produzidas nos Programas de Pós Graduação, conseqüentemente, a realidade desta produção no estado de Santa Catarina, entre os anos recortados para o estudo. Para tanto, inicialmente buscamos em todos os títulos das dissertações e das teses as palavras descritoras **educação como direito e espaços de privação de liberdade**. Ao elaborar o Estado do Conhecimento observamos que este objeto de estudo não figura entre os “mais desejados” na hierarquia social dos objetos científicos. Bourdieu (1998, p. 35) ao abordar método científico e hierarquia social dos objetos ajuda a compreender que

As próprias disciplinas científicas não ignoram os efeitos dessas disposições hierárquicas que afastam os estudiosos dos gêneros, objetos, métodos ou teorias menos prestigiosos num dado momento do tempo. Assim foi possível mostrar que certas revoluções científicas foram o produto da importação para domínios socialmente desvalorizados das disposições correntes nos domínios mais consagrados.

Este sociólogo mostra ainda:

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 1998, p. 35).

Sendo deste modo, a hierarquia dominante e também dos objetos é que orienta “os investimentos intelectuais pela mediação da estrutura das oportunidades [...] de lucro material e simbólico que ela contribui para definir” (BOURDIEU, 1998, p. 36). Assim, a organização dos campos no que diz respeito aos objetos de pesquisa tendem a render-se a duas dimensões: o grau de legitimidade e de prestígio do objeto no campo onde ele se define; isto é, os objetos, em seus sistemas de classificação são naturalizados no interior do campo. Bourdieu (1998, p. 37) destaca ainda:

O conflito ritual entre a grande ortodoxia do sacerdócio acadêmico e a heresia notável dos independentes inofensivos faz parte de mecanismos que contribuem para manter a hierarquia dos objetos e, ao mesmo tempo, a hierarquia dos grupos que dela tiram seus lucros materiais e simbólicos. A experiência mostra que os objetos que a representação dominante trata como inferiores ou menores atraem frequentemente aqueles que estão menos preparados para trata-los.

Malta Campos (2009, p. 274) acerca da mesma questão compreende que nos “objetos de pesquisa pode existir a influência de uma agenda externa que se impõe aos pesquisadores na forma de objeto, mas que, por isso mesmo, não seria de fato um objeto de conhecimento construído a partir de paradigmas científicos”. É certo que o sociólogo Bourdieu e a pesquisadora Malta Campos não estão se referindo de modo direto ao nosso tema de interesse em pesquisa; no entanto, tendo em vista suas afirmações inferimos que os estudos nestes programas encontrados não estão articulados a “modismos teóricos” ou imposições externas aos pesquisadores que os desenvolveram; acreditamos que foram fruto de aspirações e trajetórias construídos pelos pesquisadores a partir de seus interesses de pesquisa e enraizamento histórico e social, dentre outros e consubstanciados por concepções teórico-científicas específicas.

A pesquisa documental de acordo com Ramos (2009, p. 55) é um “procedimento para a compreensão da realidade social e produção de conhecimento por meio da análise de variados tipos de documentos”; esta técnica também apresenta como desafio “a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a

interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos (RAMOS, 2009, p. 57).

Neste sentido é fundamental que os documentos a serem utilizados no desenvolvimento da pesquisa estejam articulados ao fenômeno de estudo; ou seja, ao problema para o qual o pesquisador busca uma resposta. Ao pesquisador “cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos” posto que “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (RAMOS, 2009, p. 57). Ratificam esta ideia Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) quando defendem que “o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador”. Assim, a pesquisa documental

Pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador ‘mergulhe’ no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas (RAMOS, 2009, p. 57).

Sobre a mesma questão, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) ao analisarem a pesquisa documental em suas pistas teóricas e metodológicas, assentem que

o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Outro aspecto importante a ser destacado é a dimensão temporal dada pela pesquisa documental para a compreensão dos fenômenos sociais: “a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (SÁ-SILVA; ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 2).

Neste sentido, os documentos dos quais lançamos mão neste estudo dizem respeito a legislação estadual que fundamenta a oferta do Programa de Educação em espaços de privação de liberdade e que também estão dispostos no “site” da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Com esta legislação, operamos o “confronto” entre as produções científicas elaboradas nos Programas de Pós Graduação em Educação das quatro instituições públicas

existentes no estado e que ofertam formação “*stricto sensu*” nos níveis de mestrado e doutorado para compreender as relações entre políticas públicas para educação de pessoas encarceradas como direito e a produção científica elaborada.

Esclarecidos os encaminhamentos da pesquisa, apresentamos a forma como este estudo está desenvolvido: na introdução apresentamos o tema, destacamos as vivências e a mobilização justificadora do nosso estudo, mostramos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa e seus objetivos geral e específicos. Na seção dois “Da educação, Da educação como um direito humano e Da educação para pessoas encarceradas” abordamos questões relacionadas à educação e a esta como um direito, tendo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma ponte para chegarmos à garantia da oferta educacional por meio da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) que materializam este direito como políticas públicas que não excluem nenhum cidadão de acessar a educação pública. Para encerrar esta seção, verticalizamos o debate alusivo à educação para pessoas encarceradas, foco de nosso estudo.

Já na seção três, intitulada “A Educação de Jovens e Adultos como espaço de oferta educacional para pessoas encarceradas”, concretizamos reflexões importantes acerca da modalidade de ensino que é adotada dentro das prisões e o cenário peculiar e desafiador que envolve a sua efetivação.

A seção quatro, denominada “O Estado do Conhecimento sobre a educação como direito e em espaços de privação de liberdade na produção científica dos programas de pós graduação em educação das instituições de ensino superior públicas em Santa Catarina” se volta à produção científica elaborada nos Programas de Pós Graduação em Educação das quatro instituições públicas sediadas no estado de Santa Catarina. Nessa seção realizamos um levantamento de tais produções visando tê-las como dados para elaborar a seção cinco. Esta, foi nomeada “Entre políticas públicas e produções científicas: relações possíveis nos estudos dos programas de pós graduação em educação das instituições de ensino superior públicas em Santa Catarina” na qual desenvolvemos um debate acerca de políticas públicas; acionamos os documentos relativos à políticas públicas balizadores da oferta de educação para pessoas encarceradas no estado de Santa Catarina e estabelecemos as relações possíveis entre estas e a produção científica coletada por meio do estado do conhecimento.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos novamente os objetivos que nortearam nosso estudo e as reflexões acerca da concretização de cada um deles, bem como, nossas

inferências acerca da relação entre a oferta educacional em prisões em Santa Catarina, a produção científica de instituições do estado que abordam esse tipo de temática e a relação dessas produções com as políticas públicas direcionadas a educação no cárcere catarinense.

2 DA EDUCAÇÃO, DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO E DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS ENCARCERADAS

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações! (BRANDÃO, 1985).

As discussões levantadas pelos estudos de Brandão levam a uma reflexão que é constante: a educação está presente em todos os momentos e em todas as sociedades. Se a todo momento aprendemos e ensinamos, certamente é possível compreender a importância da educação ao longo do desenvolvimento das sociedades distintas. O fragmento retirado do texto de Brandão (1985) evidencia a presença da educação em tudo o que fazemos; portanto, ela é intrínseca ao desenvolvimento das sociedades e contribui para a constituição de identidades individuais e sociais. Isto implica dizer que em todos os momentos construímos relações de convivência com outras pessoas estamos em constante processo de formação e aprendizagem. Neste sentido, é importante enfatizar que a educação não pode ser definida apenas como uma transmissão de conteúdo, mas, sobretudo, como um importante fator social que é responsável também por transmitir toda uma herança cultural de vivências de um povo ou sociedade. Assim, não se trata apenas de uma relação de formação, mas de uma relação social que é construída por meio das vivências partilhadas na interação social.

As mudanças pelas quais a educação precisou passar mostram que a forma como ela foi adotada ao longo da história, correspondia às necessidades específicas dos diferentes contextos nos quais ela era praticada. Durkheim (2011, p. 51) evidencia que durante muito tempo não houve uma educação e sim, várias educações, cada uma com suas particularidades e objetivos. Neste sentido, cada sociedade adotou o sistema de educação que estava voltado para o seu desenvolvimento específico. Ainda sob esta perspectiva enfatiza:

[...] seja qual for a importância destas educações específicas, elas não são a educação toda. Pode-se até dizer que elas não são autossuficientes; em todos os lugares em que se possa observá-las, elas só divergem uma das outras a

partir de certo ponto aquém do qual elas se confundem. Todas elas repousam sobre uma base comum.

Este sociólogo compreende que cada sociedade sempre impôs a educação ao seu indivíduo, não levando em consideração as particularidades, valores, costumes e ideias de cada um. Isso implica em afirmar que durante a história, também aconteceram muitas resistências em relação à forma como a educação era concretizada. Durkheim (2011), instiga a compreender que para definir a educação, é mister refletir sobre os sistemas educacionais que já existiram e os que existem na atualidade. Somente a partir dessas reflexões é possível construir uma definição da educação almejada pela sociedade. Esta é uma perspectiva sociológica francesa de pensarmos educação a partir do final do século XIX e início do XX, tempo no qual Durkheim pensou e escreveu sobre educação.

Outra perspectiva interessante é a alemã, a partir da ideia de *Bildung*. Para Weber (2006), a compreensão de *Bildung* pode ser definida como um ideário que é marcado pela ascensão da humanidade no sentido de ter uma formação mais ampla e integral; ou seja, uma formação baseada em tornar as pessoas mais elevadas. Não transitamos nesta reflexão a respeito da educação em distintas concepções que balizam as interpretações de *Bildung*:

O modo efetivo de mostra-lo será explicitar, em primeiro lugar, a resposta que os alemães deram aos acontecimentos revolucionários, tanto da revolução francesa quanto da revolução industrial [...] apresentar a polissemia do conceito de *Bildung*. [...] demonstrar que o conceito de *Bildung* (Formação, Cultivo), ‘matéria-prima’ da literatura, filosofia e pedagogia, alemãs do final do século XVIII e início do século XIX, representa a suma e o corolário do projeto de autonomização do sujeito cognoscente e moral, por meio do qual a modernidade filosófica se instituiu e afirma, e que, no âmbito das análises e discussões sobre a formação, o cultivo e a educação, é forjado um espaço privilegiado de aprofundamento e alargamento das perspectivas da modernidade (WEBER, 2011, p. 37).

O pesquisador mostra que a ideia *Bildung* é polissêmica, abarcando a tríade formação, autoformação e cultivo. O pesquisador afirma ainda *Bildung* como “passagem da concepção clássica às concepções romântica e trágica” que

Revela um ‘abandono da política’, resultando em uma preocupação maior pelo ‘particular’, ainda assim, tentaremos evidenciar que tal movimento instaura uma crítica das falsas promessas da modernidade política, filosófica, social, econômica e educacional e que, portanto, nas variações de tal conceito, encontra-se presente muito mais do que anedotas fantasiosas (WEBER, 2006, p. 119).

Weber (2006, p. 120) nota que há um aspecto irrestrito, tanto na França do século XVIII, quanto nas perspectivas mais revolucionárias: “o valor atribuído à educação”; a confiança sem limites nos seus poderes “de forjar um homem novo” (JULIA, 1989, p. 229). Assim, a educação marca os movimentos do Estado e que se materializa ao fim do século XIX, na criação dos sistemas nacionais de educação.

Sobre *Bildung*, como formação, cuidado de si e vivências Tommaselli (2017, p. 93-94) esclarece:

Seria um eixo de conexão nas discussões sobre educação e cultura, que não se limita às especificidades de cada conceito, mas que torna mais ampla a questão do processo formativo humano, não restringindo-o a uma educação formal escolar. O conceito de *Bildung* (formação) tem origem na língua alemã e não possui equivalente em outras línguas. Em francês, a palavra mais próxima seria *formation*, por sua vez, em inglês seria *formation*, porém, essas não são capazes de expressar a complexidade e as possibilidades do conceito de *Bildung*, que pode ser aplicado aos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de ser fundamental no desenvolvimento de reflexões sobre o homem e a sociedade.

Deste modo, observamos nas discussões relacionadas a estas concepções de educação, a ênfase de que ela poderia ser definida como uma forma de tornar as pessoas mais críticas. Ao apreendermos a concepção de educação como uma forma de interação social e mecanismo que pode contribuir para transformar a realidade das pessoas, reconhecemos que através dela pode ocorrer a emancipação e a mobilização para mudar a realidade em que se vive. Silva (2015, p. 51-52), ao explorar a noção de educação afirma que

É uma ação que não está desvinculada das demais práticas sociais, muito pelo contrário, a educação é continuamente influenciada pelas esferas integrantes da sociedade, assim, o que ocorre no âmbito político, econômico e cultural não passa despercebido pela esfera educativa. Além de estar estreitamente articulada ao contexto no qual se (re) produz, a educação acontece em diferentes lugares. Tendo em vista o público envolvido e os objetivos propostos, a educação far-se-á numa gama de espaços diferenciados, são vários tipos de instituições que desenvolvem práticas associadas à educação, a exemplo, destaca-se a educação realizada pela família, por igrejas, sindicatos, associações comunitárias, escolas, dentre outras.

A defesa do autor evidencia que educação pode ser praticada em diversos lugares e não somente na escola. Assim sua integração e possibilidade de prática perpassa todos os limites da sociedade, conseguindo atingir diferentes públicos e locais. Rocha (2016, p. 1) por meio de seus estudos ajuda a compreender a educação como o ato de tornar-se quem se é: “a capacidade de ser, a cada momento, aquele que nos tornamos” e “a transformação é da ordem do puro

processo, que exclui a possibilidade de isolar um sujeito que seria seu suporte” (ROCHA, 2016, p. 3). Assim, não há como entender o tornar-se quem se é “como atualização de uma essência ou como a plena realização de um sujeito” (ROCHA, 2016, p. 4). Tornar-se quem se é

Não é da ordem de um imperativo ou de um projeto, que deveria guiar a vida como um princípio transcendente, mas é antes a descrição de um processo inteiramente imanente: a vida é o percurso no qual alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tornar) quem é (ROCHA, 2016, p. 4).

Neste sentido o humano torna-se quem se é na dimensão do tempo, que imprime seus efeitos e suas circunstâncias. O tempo é imperativo para tornar-se quem se é pela educação. Ao relacionar o ser social, o tempo e o sentido da existência o sociólogo Bourdieu (2001, p. 253) afirma que é urgente uma relação livre com a ideia do que se compreende regularmente como tempo: “suspensão da urgência, da pressa e da pressão das coisas a fazer, dos negócios, levando que se considere ‘o tempo’ como uma coisa com a qual se estabelece uma relação de exterioridade, a de um sujeito perante um objeto”. Assim, o tempo é uma coisa que se tem e não “uma realidade dada de antemão, em si, anterior e exterior à prática, ou como moldura (vazia), *a priori*, de todo processo histórico” (BOURDIEU, 2001, p. 253). Para o autor é preciso romper com a prática escolástica e pensar no agente que atua e na prática como “temporalização”, pois assim se desvela que ela, a prática, não está no tempo, mas naquilo que o agente faz com seu tempo, que é propriamente humano e não biológico ou escolástico. Temporalizar-se é então “fazer o tempo, numa relação com o presente diretamente percebido que nada tem a ver com um projeto” (BOURDIEU, 2001, p. 254).

Bourdieu (2001, p. 255) ainda demonstra que “a experiência do tempo se engendra na relação entre o *habitus* e o mundo social, entre disposições de ser e de fazer e as regularidades de um cosmos natural e social”. Assim, por meio das defesas do sociólogo observamos uma relação estreita entre educação e tempo, posto que a primeira não deve almejar “um porvir inscrito no presente imediato” e o segundo “só é realmente sentido quando se rompe a coincidência quase automática entre as esperanças e as oportunidades” (BOURDIEU, 2001, p. 256). Assim como a educação, o tempo é o “produto de um ato de construção, que se impõe às disposições e à prática e não à consciência pensante” (BOURDIEU, 2001, p. 261).

2.1 DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO

“No Brasil o direito do outro é ameaçador” (Maíra Marchi Gomes)³

A manifestação da senhora Maíra é estarrecedora por sua veracidade, especialmente em um país composto por uma classe média, que aspira desejos de elite e por meio de privilégios e não de direitos. “A classe média não quer direitos, ela quer privilégios, custe os direitos de quem custar” Milton Santos.

Piovesan (2014) ao analisar a Declaração Universal de Direitos Humanos em seus desafios e perspectivas mostra que a construção histórica dos direitos humanos e a emergência da Declaração Universal de 1948 ocorreu por meio de lutas e ação social. Piovesan (2014, p. 32) aborda ainda que “compõem uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Invocam uma plataforma emancipatória voltada à proteção da dignidade humana” em conquista progressiva.

A partir de uma perspectiva histórica, observa-se que o discurso jurídico da cidadania sempre enfrentou a tensa dicotomia entre os valores da liberdade e da igualdade. No fim do século XVIII, as modernas Declarações de Direitos refletiam um discurso liberal da cidadania. Tanto a Declaração francesa de 1789, como a Declaração americana de 1776 consagravam a óptica contratualista liberal, pela qual os direitos humanos se reduziam aos direitos à liberdade, segurança e propriedade, complementados pela resistência à opressão. Daí o primado do valor da liberdade com a supremacia dos direitos civis e políticos e a ausência de previsão de qualquer direito social, econômico e cultural que dependesse da intervenção do Estado (PIOVESAN, 2014, p. 33).

Avançando para o século XX, de maneira mais circunscrita, após a Primeira Guerra Mundial, paralelamente ao discurso liberal da cidadania, foi fortalecido “o discurso social da cidadania” e do “primado da liberdade transita-se ao primado do valor da igualdade, objetivando-se eliminar a exploração econômica” (PIONVESAN, 2014, p. 33). Assim, o Estado emerge como agente de processos transformadores e o primado estabelecido foi “um discurso social da cidadania, em que a igualdade era o direito basilar e um extenso elenco de direitos

³ A senhora Maíra Marchi Gomes, estava presente no evento: audiência pública, na data de 18 de abril de 2016, às 16h no Plenarinho Paulo Stuart Wright da Alesec, realizado pela Comissão de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente que possuiu como sumário tratar sobre o Sistema Socioeducativo Catarinense. O evento foi presidido pelo Deputado Estadual Dr. Vicente. Ocupa o cargo de Psicóloga Policial na Polícia Civil de Santa Catarina e é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

econômicos, sociais e culturais era previsto”; no entanto, há a prevalência da contradição desta linguagem dos direitos, pois “de um lado, direitos civis e políticos; e do outro, direitos sociais, econômicos e culturais”. Os caminhos percorridos até a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948, foram passos para a sua

Inovação ao conter uma linguagem de direitos até então inédita. Combinando o discurso liberal da cidadania com o discurso social, a Declaração passa a elencar tanto direitos civis e políticos (arts. 3.º a 21), como direitos sociais, econômicos e culturais (arts. 22 a 28), afirmando a concepção contemporânea de Direitos Humanos (PIOVESAN, 2014, p. 34).

A Declaração de 1948 inovou a discussão acerca dos direitos humanos colocando em pauta uma concepção de direitos humanos, caracterizada pela universalidade e não divisibilidade dos direitos; quanto à primeira, prima pela extensão dos direitos humanos, de modo universal, argumentando a “crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos”; quanto ao segundo aspecto, a indivisibilidade está fundamentado em “uma visão integral de direitos” como “condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais” (PIOVESAN, 2014, p. 34). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) está pautada na garantia do direito das pessoas. Em se tratando especificamente do direito à educação, o referido documento versa em seu artigo 26 que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, **em função do seu mérito**⁴ (DUDH, 1948, p. 4).

As definições colocadas na construção da Declaração supracitada orientam que independentemente da situação na qual a pessoa se encontre a educação é um de seus direitos. Portanto, em tese, não deveria existir nenhuma distinção e sim garantia de direitos efetivados por lei. Neste aspecto, consideramos importante destacar no fragmento acima: “**em função do seu mérito**”. A discussão sobre mérito incita a pensar sobre concepções meritocráticas, e a noção de mérito, remete a outro conceito não menos denso que é meritocracia. Acerca da meritocracia, Soares e Bacinski (2018, p. 36-37) postulam que:

[...] o ideal da meritocracia trata-se de uma ligação direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal cada um seria premiado de acordo

⁴ Grifo nosso.

com as suas virtudes, independentemente de sua classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito.

Percebemos, então, que trata-se da prática de direcionar méritos para aqueles que são detentores de maiores e melhores virtudes; assim, acaba por excluir muitas pessoas. Esta é uma prática que pode ser observada no sistema educacional contemporâneo. Estudos como os de Martins (2013), Sato (2018) e Santos (2020) demonstram que o número de vagas ofertadas pelas universidades públicas do país não atende a todos que desejam cursar o ensino superior, mas apenas àqueles que estão preparados com seus méritos para ocupar as vagas existentes. Soares e Baczinzkis (2018, p. 37) indicam que “a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema”.

Silveira (2007) postula que para os Direitos Humanos, educar significa formar a consciência lançando mão de conhecimentos e valores. O fragmento abaixo segue a mesma direção e evidencia que a prática de educar vai muito além da sala de aula, trata-se de formar pessoas para a vida. Assim,

Educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois. Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas (SILVEIRA, 2007, p. 80-81).

Deste modo, é importante destacar que “a educação nacional nunca preconizou uma distribuição igualitária das oportunidades escolares” (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 181). Retomando a ideia de garantia de direitos, observamos que ela está articulada ao bem-estar das pessoas e atualmente é defendida na carta da Organização das Nações Unidas (ONU); ou seja, “um dos grandes propósitos da ONU consiste na promoção dos direitos humanos, direitos que não são detalhados em seu instrumento constitutivo” (BORGES, 2009, p. 15). Ao analisar a educação em prisões enquanto um direito inalienável da pessoa encarcerada Ireland (2011, p.23) compreende também que há a necessidade de articular o direito a educação a outros tais como “saúde, trabalho, renda e segurança, para, ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da

violência e da criminalidade e de ‘habilitar’ a pessoa privada de liberdade para a sua reentrada na sociedade”. Ainda sob esta questão Borges (2009, p. 15) postula que:

Nesse contexto, a educação assume papel fundamental, sendo colocada como um instrumento voltado para a promoção dos direitos humanos, mas, sobretudo, reconhecida como um direito, em todos os seus níveis, da educação elementar aos níveis mais elevados de ensino. Dessa forma, o direito à educação passa a se constituir em matéria de relevância internacional com a criação das Nações Unidas. Assim, a matéria ‘educação’ constitui-se em objeto de regulação de vários instrumentos internacionais de direitos humanos, que resultam do trabalho da ONU, trabalho que repercute nos ordenamentos jurídicos internos dos Estados (BORGES, 2009, p. 15).

O papel que a educação desempenha como política promotora de direitos humanos é muito importante e necessário; esta é uma das políticas públicas por meio da qual as pessoas podem se constituir emancipadas, autônomas e esclarecidas a respeito de seus direitos: “com ela o homem poderá ser livre, pois precisa da liberdade para alcançar o máximo grau de desenvolvimento de suas capacidades” (DEBASTIANI; DEBASTIANI, 2020, p. 7).

Quando refletimos sobre a Educação, somos impelidos a pensar uma política pública que foi arquitetada para atender a todos sem distinção, o que compreende uma responsabilidade ainda maior por conta da quantidade de pessoas que ela abarca. A construção dessa política pública garante que a pessoas tenham uma oferta educacional de qualidade e que através dela se tornem seres humanos emancipados.

A Lei Nº 7.210, de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal, assegura o direito da pessoa encarcerada a educação. Em seu Artigo 1º está afirmado que, “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984). A seção V desta Lei, que trata da Assistência Educacional é constituída por sete artigos que assim descrevem esse direito:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo

sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. 7.627 (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) (BRASIL, 1984).

Já em seu Parágrafo Único, a mesma Lei se refere a mulher condenada afirmando que ela “terá ensino profissional adequado à sua condição”. Também os Artigos 20 e 21 e seus respectivos incisos asseguram:

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) (BRASIL, 1984).

No entanto mesmo constando em lei o preconceito existe pelo desconhecimento de um debate científico regular; esse assunto não é tratado com frequência e os debates comuns veiculados nas mídias televisivas, nos jornais, na internet expressam que “bandido bom é bandido morto” ou “trancafiado em uma cela”; este debate eleva as nuances da opressão, dos erros, dos delitos. O debate comum quando apropriado socialmente, contribui para a compreensão de que, se as pessoas que cometem os delitos forem aprisionadas a sociedade estará segura; ou seja, é uma percepção ilusória de segurança social. O debate que urge são os processos de reintegração da pessoa encarcerada à vida em sociedade, o funcionamento do processo de escolarização para a ressocialização por ser um direito da pessoa encarcerada; a formação de professores para trabalhar no ambiente peculiar que é o sistema prisional para a compreensão desse ambiente e adequação da função docente dentre outros aspectos. Sobre tal debate, cabe ao censo penitenciário apurar:

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas;

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (BRASIL, 1984, s.p.).

Haddad (2017) em seus estudos mostra que existe uma necessidade de se tratar a educação escolar como um direito humano, devido ao seu caráter de prioridade para as pessoas; portanto, não pode considerar nenhuma distinção entre elas. Ainda de acordo com este mesmo autor, “o enfoque baseado em direitos humanos também ajuda a identificar a fonte e os responsáveis institucionais ou privados pelas violações desse direito, assim como a possibilidade de obter uma reparação quando o direito é violado” (HADDAD, 2017, p. 28). Ainda sob este aspecto, Haddad (2017) enfatiza que no Brasil,

O direito a educação escolar começou a ser estabelecido em leis, para uma pequena parcela da população, desde a Constituição de 1824. De lá para cá, a legislação ampliou o direito em anos de estudo, em níveis de ensino e em modalidades. Sua legislação mais recente, - Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394 de 1996) – consagra a educação não só como um direito, mas também como um dever do Estado (HADDAD, 2017, p. 28).

De acordo com as defesas do autor, existe aparato legal que garante a oferta educacional para todas as pessoas independente de qualquer particularidade. No entanto, mesmo com a existência dessas leis, este pesquisador explicita que na prática essa garantia não tem se concretizado de maneira efetiva; ou seja, o óbvio muitas vezes precisa ser repetido. A este respeito ele assim se expressa:

A realidade é que a garantia legal do direito à escolarização sempre antecedeu a sua realização plena, não se efetivando até hoje. O fato de estar garantido em leis significa que tal direito humano vem sendo reconhecido pela sociedade e pelo Estado como um direito fundamental, mas não efetivado na amplitude e na qualidade esperada como um dever (HADDAD, 2017, 2017, p. 29).

As discussões anteriores remetem à compreensão da educação como um direito humano e esta afirmação pautada na reflexão de que é necessário efetivar a garantia desse acesso para todos os indivíduos. Tendo em vista os debates até aqui estabelecidos, a próxima subseção abarca a condição da educação para pessoas encarceradas.

2.2. DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS ENCARCERADAS

Foucault (1987, p. 12) em seu estudo “Vigiar e punir: nascimento da prisão” demonstra que com o advento das prisões

A melancólica festa de punição vai-se extinguindo. Nessa transformação, misturaram-se dois processos. Não tiveram nem a mesma cronologia nem as mesmas razões de ser. De um lado, a supressão do espetáculo punitivo. O cerimonial da pena vai sendo obliterado e passa a ser apenas um novo ato de procedimento ou de administração.

Foucault (1987, p. 13) ainda esclarece que

A punição pouco a pouco deixou de ser uma cena. E tudo o que pudesse implicar de espetáculo desde então terá um cunho negativo; e como as funções da cerimônia penal deixavam pouco a pouco de ser compreendidas, ficou a suspeita de que tal rito que dava um ‘fecho’ ao crime mantinha com ele

afinidades espúrias: igualando-o, ou mesmo ultrapassando-o em selvageria, acostumando os espectadores a uma ferocidade de que todos queriam vê-los afastados, mostrando-lhes a frequência dos crimes, fazendo o carrasco se parecer com criminoso, os juizes aos assassinos, invertendo no último momento os papéis, fazendo do supliciado um objeto de piedade e de admiração.

Foucault (1987, p.13) assinala que a punição visa a consciência abstrata e que “a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro” pois “a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. A finalidade da punição está em destituir a pessoa de sua tida “ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições” (FOUCAULT, 1987, p. 15). Assim, se desmancha no início do século XIX “o grande espetáculo da punição física: o corpo supliciado é escamoteado; exclui-se do castigo a encenação da dor” (FOUCAULT, 1987, p. 18).

Silva (2021, p. 48) ao analisar o tema compreende que o desenvolvimento das prisões foi sendo pensado como espaço nos quais a pessoa infratora é isolada, vigiada e punida por não estar conforme os parâmetros estabelecidos pela sociedade. Assim, a pessoa encarcerada é apresentada como aquela desapossada de seus direitos, “haja vista a concepção da sociedade de ‘recuperação’ dos condenados, considerando-o como um sujeito ‘doente’ que aspira cuidados e correções”. Neste aspecto, como argumenta Onofre (2007, p. 3) “a prisão dificulta os esforços em favor da ressocialização”. Argumenta ainda sobre esta questão a mesma pesquisadora:

Ao serem analisados os aspectos arquitetônicos das prisões, estas são caracterizadas como instituições disciplinares, à base da vigilância, violência e punição. Dessa forma, dificilmente conseguirão compensar as carências do encarcerado em face do homem livre, oferecendo-lhe oportunidade para que tenha acesso à cultura e ao desenvolvimento de sua personalidade (ONOFRE, 2007, p. 12).

Ireland (2011), ao tomar a educação em prisões no Brasil analisa as questões do direito, das contradições e desafios que tal educação apresenta. Para este pesquisador

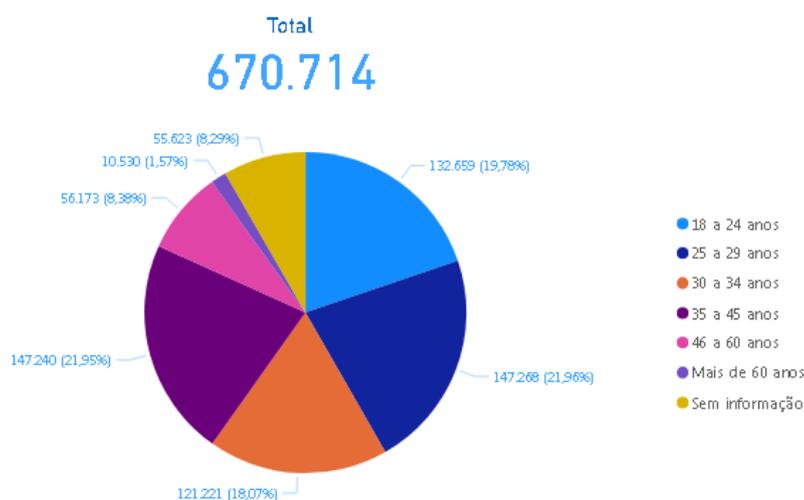
O contexto prisional apresenta aparentes antíteses e contradições para o desenvolvimento de processos educativos. A educação busca contribuir para a plena formação e a libertação do ser humano, enquanto o encarceramento visa privar as pessoas da convivência social normal e mantê-las afastadas do resto da sociedade. No entanto, ao perder a sua liberdade, a pessoa presa não perde o seu direito à educação e a outros direitos humanos básicos (IRELAND, 2011, P. 19).

O autor analisa índices de violência, criminalidade e encarceramento na América Latina, tendo em vista que mundialmente esta região é tida como a mais desigual do mundo no que diz respeito a distribuição tanto de riqueza, quanto de renda; esta questão não está associada unicamente às questões econômicas, mas igualmente aos processos democráticos frágeis vivenciados na América Latina. No caso do Brasil, em dados mais atuais o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) ao realizar um

Levantamento de Informações Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), com dados até julho de 2021, a população prisional permaneceu estável, com um leve aumento de 1,1%, passando de 811.707 pessoas com alguma privação de liberdade em dezembro 2020, para 820.689 em junho de 2021. Desses, 673.614 estão celas físicas e 141.002 presos em prisão domiciliar. Já a disponibilidade de vagas para custodiados no sistema aumentou 7,4%, diminuindo o deficit de vagas, o que reflete o esforço do Ministério da Justiça e Segurança Pública em enfrentar o deficit de vagas, com investimentos do Fundo Penitenciário Nacional (Funpen).

No que diz respeito a Presos em Unidades Prisionais no Brasil, entre o período de julho a dezembro de 2021, a situação assim se encontrava: um total de 670.714 pessoas encarceradas; destas, 326.243 estavam em regime fechado; 124.481 em regime semiaberto; 20.241 em regime aberto; 196.830 em regime provisório; 891 em tratamento ambulatorial e 2.028 em medida de segurança. Da população total de 670.714 pessoas, 640.089; ou seja, 95,43% era masculina e 30.625, com o percentual de 4,57% era feminina. O gráfico 1 apresenta a População Prisional por faixa etária no Brasil para o mesmo período.

Gráfico 1 - População Prisional por faixa etária no Brasil

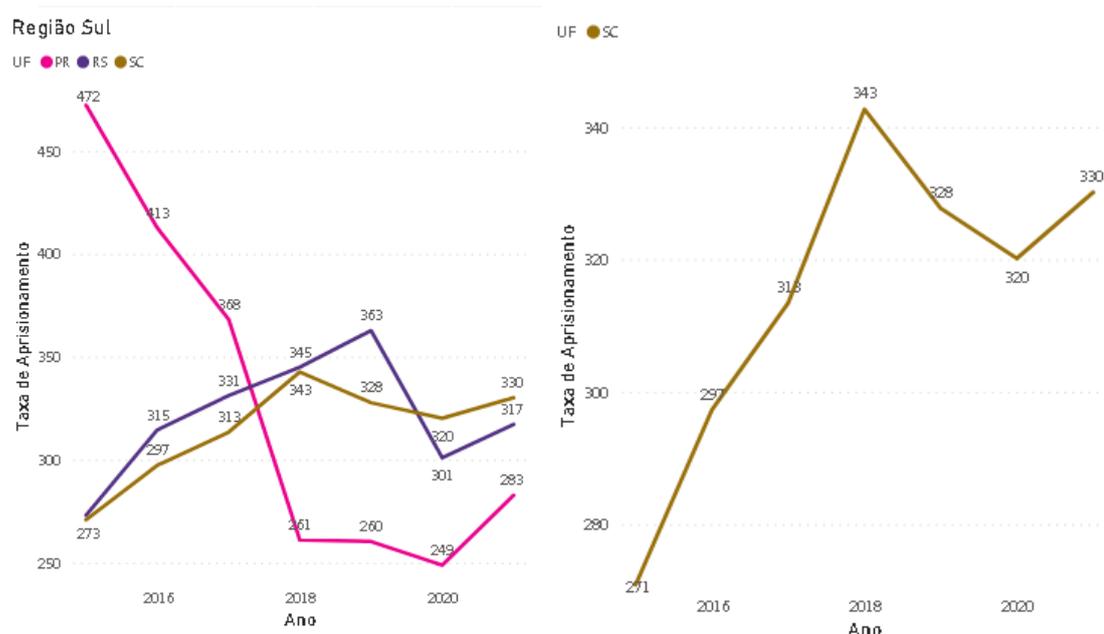


Fonte: Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistemas/datajud/> Acesso: 30 jun, 2022.

Monteiro et al (2020, p. 94) ao abordar a questão da seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária mostra que há contradições “entre o processo de democratização e este campo de política pública, tendo em vista os descompassos entre os avanços ocorridos na esfera política e ‘os aparatos policial e prisional’ que foram resistindo à assimilação de novos padrões da vida democrática”. Os pesquisadores afirmam também que existe uma taxa crescente de pessoas encarceradas no Brasil e que o encarceramento é “acompanhado de formas mais severas do aparato repressivo” e neste aspecto os regimes disciplinares rígidos se contrapõem “com a perspectiva da ressocialização”. O enrijecimento ao aplicar as penas, o encarceramento massivo que revela um perfil *sui generis* e seletivo da população conduz a “violações de direitos humanos, o que por sua vez agrava a segregação dos sentenciados” (MONTEIRO et al, 2020, p. 95). Uma adjetivação desse perfil, de acordo com o gráfico 1 acima é ser jovem; a população encarcerada brasileira materializa-se por meio da juventude: “os jovens não são apenas as vítimas de homicídios, são também alvos fáceis do processo de criminalização e seletividade do sistema penal” (MONTEIRO, et al, 2020, p. 95).

O gráfico 2 apresenta a Taxa de Aprisionamento na Região Sul do Brasil e no estado de Santa Catarina para o mesmo período.

Gráfico 2 - Taxa de Aprisionamento na Região Sul do Brasil e no estado de Santa Catarina.

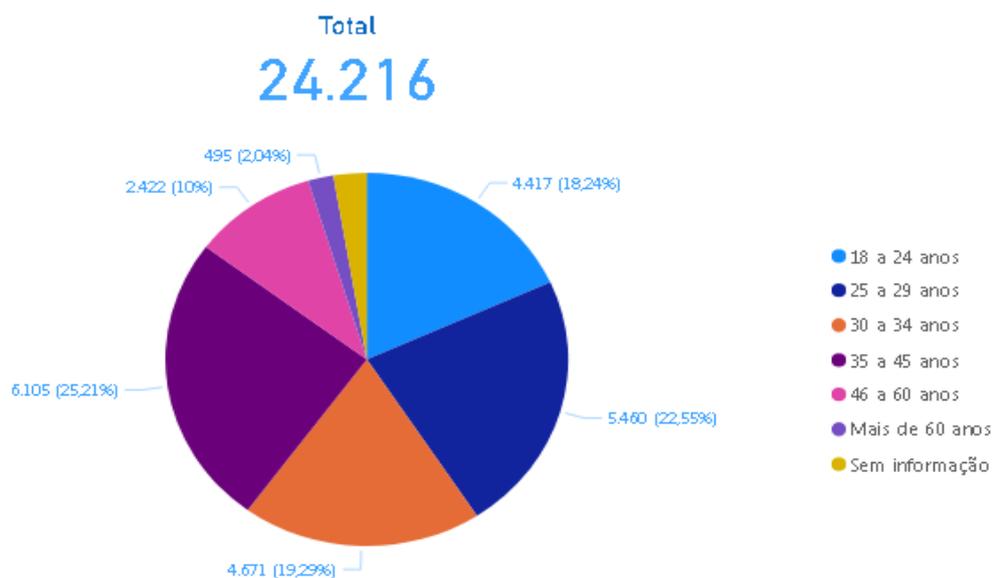


Fonte: Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistemas/datajud/> Acesso: 30 jun, 2022.

No estado de Santa Catarina a condição assim se apresentava: um total de 24.216 pessoas encarceradas; destas, 12.739 estavam em regime fechado; em regime semiaberto 6.430;

em regime aberto 122; em regime provisório 4.864; em tratamento ambulatorial 61 e nenhuma pessoa em medida de segurança. Da população total de 24.216 pessoas encarceradas, 95,14% era masculina, isto é, 23.038 homens. Já 4,86% era feminina compreendendo 1.178 mulheres encarceradas. O gráfico 3 apresenta a População Prisional por faixa etária no estado de Santa Catarina para o mesmo período.

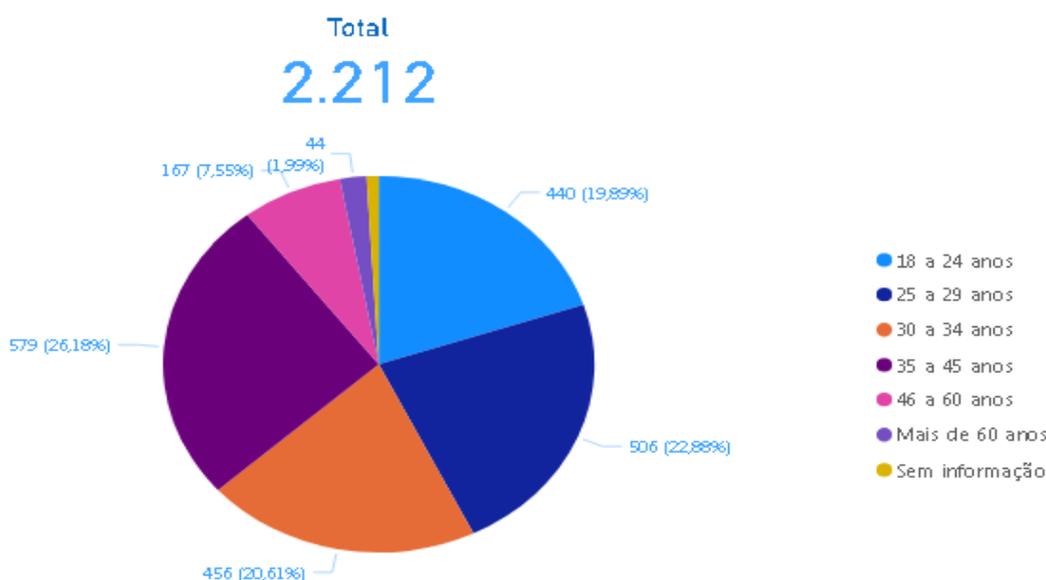
Gráfico 3 - População Prisional por faixa etária no estado de Santa Catarina



Fonte: Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistemas/datajud/> Acesso: 30 jun, 2022.

No caso mais específico de Florianópolis, a Penitenciária de Florianópolis “foi construída na década de 1920, sendo chamada inicialmente de Penitenciária da Pedra Grande. Situada na Rua Delminda da Silveira, no bairro Agrônômica, área urbana do Município de Florianópolis, foi inaugurada em 1930” (SILVA, 2021, p. 55). Na cidade de Florianópolis/SC a condição de pessoas encarceradas entre julho a dezembro de 2021 se apresentava da seguinte maneira: um total de 2.212 pessoas encarceradas; destas, 881 estavam em regime fechado; em regime semiaberto 400; em regime aberto nenhuma pessoa; em regime provisório 870; em tratamento ambulatorial 61 e nenhuma pessoa em medida de segurança. Da população total de 2.212 pessoas encarceradas, 95,71% era masculina, isto é, 2.095 homens. Quanto a população feminina o percentual era de 5,29% compreendendo 117 mulheres encarceradas. Quanto a faixa etária na cidade de Florianópolis/SC para o mesmo período o quadro que se apresentava é mostrado no gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 - População Prisional por faixa etária na cidade de Florianópolis/SC



Fonte: Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistemas/datajud/> Acesso: 30 jun, 2022.

O perfil das pessoas encarceradas tanto no Brasil, como no estado de Santa Catarina e na cidade de Florianópolis mostra uma parcela da sociedade com faixa etária entre 18 a 34 anos e que fica alijada da vida econômica. Mostra-se “uma massa de jovens, pobres, não-brancos e com pouca escolaridade. Acredita-se que 70% deles não chegaram a completar o Ensino Fundamental” (JULIÃO, 2007, p. 4). Silva (2021, p. 54) mostra que no “Brasil os déficits do atendimento no ensino resultaram, ao longo de anos, um número expressivo de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação como um todo, não ficando o sistema prisional indiferente a esta afirmação”. Coadunando com esta ideia Pereira et al (2020, p. 561) reafirma “a existência de uma superpopulação com baixo grau de escolaridade no sistema penitenciário brasileiro”. Penna et al (2016, p. 114) observa que a “o alunado, [é] duplamente discriminado, por não ter concluído a escolarização no tempo adequado e por sua condição de detento”.

Sposito e Carrano (2003, p. 17) ao debaterem sobre juventude e políticas públicas no Brasil mostram que é consensual a percepção da necessidade de implementação de políticas públicas para este público em especial, mas mostram também a tendência a “permanecer muito mais como estado de coisas do que como problemas de natureza política que demandam respostas”. Afirmam ainda que “no Brasil os jovens são abrangidos por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias, e tais políticas não estariam sendo orientadas pela idéia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e

atitudes das novas gerações” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17). Para os pesquisadores o cenário acerca da questão começa a ganhar novos contornos a partir dos anos 1990, quando “iniciativas públicas são observadas, algumas envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil, e as várias instâncias do Poder Executivo – federal, estadual e municipal” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17). No que diz respeito a ações que envolvem a juventude, é fundamental observar os seguintes aspectos:

De um lado, a ideia de que qualquer ação destinada aos jovens exprime parte das representações normativas correntes sobre a idade e os atores jovens que uma determinada sociedade constrói; ou seja, as práticas exprimem uma imagem do ciclo de vida e seus sujeitos [...]. No entanto, é preciso reconhecer [...] que há uma interconexão entre aquilo que tende a se tornar uma representação normativa corrente da idade e dos jovens na sociedade e o próprio impacto das ações políticas.

Um segundo campo de disputas nas políticas públicas de juventude decorre das formas como são concebidas as relações entre Estado e sociedade civil na conformação da esfera pública. Tratar o tema apenas no eixo da juventude – se as políticas são para os jovens, com os jovens, por meio dos jovens com base neles –, embora importante para o debate público, do ponto de vista analítico, é insuficiente (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 18 e 20).

A senhora Maíra Marchi Gomes, a quem já fizemos referência anterior, sobre a manifestação no evento audiência pública, na data de 18 de abril de 2016, caracteriza esta população em Santa Catarina:

Não é qualquer adolescente, é o adolescente não branco, é o adolescente morador de área de exclusão, é o adolescente do sexo masculino. Então tem cara, tem classe social esse adolescente que é vítima, e nós tendemos a primeiro falar do perigo que ele causa, que estatisticamente e comprovadamente é pequeno, e não falamos desse índice absurdo, que é o dos adolescentes vítimas (GOMES, 2016, p. 8-9).

Sobre a população destacada no que diz respeito a atividades educacionais, o DEPEN registrou em seu levantamento a presença do “aumento de 54,15 % na quantidade total de presos em atividades educacionais nas Unidades Prisionais no Sistema Prisional Brasileiro e o aumento de 21,5% na quantidade total de presos em atividades de trabalho”. Quanto as Ações de Reintegração e Assistência Social, entre o período de julho a dezembro de 2021, no Brasil a situação era a seguinte: 134.603 pessoas encarceradas estavam em atividades laborais; 330.162 em atividades educacionais e 16.202 em atividades laborais e educacionais simultaneamente.

A condição do estado de Santa Catarina assim se encontrava: 7.445 pessoas encarceradas estavam em atividades laborais; 18.230 em atividades educacionais e 1.600 em

atividades laborais e educacionais. No entanto, Ireland (2011, p. 21), mostra que quando se pensa

o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo.

Ainda anota Ireland (2011, p. 28) que “a característica mais marcante do atual sistema prisional, acentuada pela política de penitenciarismo, é, talvez, a superlotação” que pode se constituir em um entrave que limita “as possibilidades educacionais para uma proposta que contemple, efetivamente, as necessidades dos estudantes apenados” (ANDRADE; SEBALHOS, 2007, p. 18) e para instituir a educação como fator impar na ressocialização.

Os processos educativos para pessoas encarceradas transcendem a ideia de oportunidade: para Onofre (2007, p. 9) “buscar a escola para ampliar conhecimentos é uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submete o indivíduo”. Na vivência dos processos educativos a pessoa encarcerada pode se “(re)-construir, (re)-conhecer sua identidade, cabendo ao professor à mediação neste processo” (SILVA, 2021, p. 56). Onofre (2007, p. 10), argumenta que “a escola na prisão é apontada pelo estudante como um espaço fundamental para que se possa fazer valer seu direito à cidadania, e aprendizagem da leitura e da escrita essencial para que seja adquirido um mínimo de autonomia”. Onofre (2007, p. 14) ainda explica:

A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que ‘funciona pelo avesso’, oferece ao homem preso a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, contribuindo para a desconstrução da identidade de criminoso.

Nos processos educativos para a pessoa encarcerada estão as oportunidades de desenvolvimento da auto percepção deste sujeito como histórico e que é historicamente construído em condições reais, que podem ter conduzido à sua privação da liberdade. Penna et al (2016, p. 113) sobre a mesma questão constatam que ainda que a escola possua os marcadores da instituição prisional, ela é percebida pelas pessoas encarceradas “como espaço que ajuda a passar o tempo, a circular pela prisão, a estabelecer contato com detentos de outros pavilhões ou mesmo na obtenção da análise de conduta favorável junto ao corpo técnico que compõe a equipe funcional”.

Silva (2021, p. 47) sobre a educação carcerária mostra que “a educação é um direito que pertence a todos, inclusive, às pessoas privadas de liberdade, isto é, aquelas pessoas que se encontram no sistema carcerário. Sendo assim, tem seu respaldo teórico nas leis que amparam a educação dentro desse sistema, juntamente com o profissional que atua nesta área”. Como direito das pessoas encarceradas implica “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um [como] um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 2017, p. 59). Silva (2021, p. 47) argumenta ainda:

Em muitas penitenciárias existem investimento na educação, [...] mas um fator que acaba ficando escondido é como [a educação é inserida] na vida dos presos, visto que muitos desses jovens e adultos que estão ali vem de uma realidade bastante marginalizada e que por muitas vezes, implementar qualquer forma de regra em seu cotidiano, acaba sendo frustrante e difícil. Neste quesito, [...] introduzir a educação para [pessoas encarceradas] é uma tarefa árdua e desafiadora, pois além de passar os conteúdos disciplinares, os professores precisam entender o histórico daquele sujeito.

Em que pese o acirramento dos preconceitos na sociedade na atualidade, quando se trata do debate sobre a educação para pessoas encarceradas “as reações, são as mais diversas, e o profissional que atua nessa área pode ser extremamente desvalorizado por isso (SILVA, 2021, p. 48). Onofre (2007, p. 11) ao debater sobre a escola da prisão como espaço de construção da identidade do homem aprisionado, afirma que a “educação escolar no interior das prisões, [...] é considerada esforço residual no âmbito das políticas públicas para a população carcerária, embora apresente características semelhantes às da população brasileira, constituída em sua maior parte de pobres e de pessoas pouco escolarizadas”. A pesquisadora afirma ainda que pessoas encarceradas “fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida” (ONOFRE, 2007, p. 12).

Duarte e Pereira (2021) contribuem para compreendermos que este desafio abarca tanto as políticas educacionais para o sistema carcerário, quanto os profissionais que nelas atuam em termos de desvalorização e marginalização. Os estudos de Duarte e Pereira (2021, p. 6) evidenciam que os educadores que trabalham com educação carcerária sofrem estigmas; há “[...] um sentimento negativo no que se refere à percepção de outras pessoas em relação à profissão docente em escolas de unidades prisionais”. Deste modo, esses docentes se sentem “[...] incompreendidos, desvalorizados e discriminados por parte de alguns membros sociais, tais como: a mídia, funcionários da unidade prisional, companheiros de profissão que não atuam

em unidades prisionais, familiares, dentre outros” (DUARTE; PEREIRA, 2021, p. 6). Os autores afirmam:

[...] o sentimento de serem desvalorizados, incompreendidos e mesmo discriminados pela sociedade. Nesse viés, advogamos que as percepções dos professores, diante das crenças e valores sociais atribuídos à profissão docente em espaços de privação e restrição de liberdade, podem contribuir e/ou influenciar a maneira pela qual os professores internalizam sentimentos positivos ou negativos em relação a sua realização profissional, ao seu papel social e a sua própria autoimagem (DUARTE; PEREIRA, 2021, p. 13).

São escassos igualmente os investimentos em formação e capacitação específica para professores que atuam nessas escolas. Há um desabono tanto político, quanto social e um descuido com a educação para pessoas encarceradas que materializa a marginalização “da pessoa em cumprimento de pena judicial, questão que não afeta somente as possibilidades de reestruturação social dessas pessoas, marginalizando, também, a própria profissão docente nesses espaços educativos” (DUARTE; PEREIRA, 2021, p. 2).

Outro aspecto importante a ser destacado no que diz respeito à pessoa encarcerada ao chegar na prisão, é o “apagamento de sua identidade”, pois são acionados mecanismos de ruptura com o mundo externo aos “muros” e com o qual a pessoa encarcerada estabelecia relações e vivências. Onofre (2007, p. 13) afirma que esta chegada a prisão denota um “sair” de si mesmo, pois a pessoa encarcerada é desnudada

De seu referencial, pois ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os seus objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais ‘clássicos’ de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais.

Dentre as perdas identitárias a mais significativa é a do nome: “qualquer que seja a maneira como é chamado, a perda do nome constitui uma grande mutilação do eu” (ONOFRE, 2007, p. 13). Mendes (2006, p. 3-4) afirma que “a primeira coisa a se perceber [...] é que tudo o que conhecêramos já não existe mais. Restam apenas cacos partidos de lembranças na memória. Inúteis para a gravidade das atuações necessárias no presente”.

Tendo em vista a complexidade da rotina nas prisões e os dilemas e contradições da educação, Onofre (2007, p. 14) lança questões inquietantes e que remetem aos mecanismos que “obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades: Questiona ela: “o que pode fazer a educação escolar por trás das grades?”; “de que maneira a educação escolar

pode contribuir para modificar a prisão e o preso, para tornar a vida melhor e para contribuir com o processo de desprisonalização e de formação do homem preso?"; "como pode o homem encontrar significado numa escola nesse espaço arquitetônico de violência, onde a rede de relações internas o despersonaliza e o anula?"; "a educação escolar e os seus educadores [são] uma possibilidade de libertação interior dos aprisionados? (ONOFRE, 2007, p. 15).

Talvez a fissura pela qual se possa começar a vislumbrar horizontes para as questões complexas levantadas pela pesquisadora seja a ideia freireana do inacabamento, da incompletude do ser humano. Freire (1995, p. 96), contribui para a compreensão de que "a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa". Inspirada em Freire, Onofre (2007, p. 15) ao "pensar na educação do homem preso, [afirma que] não se pode deixar de considerar que o homem é inacabado, incompleto, que se constitui ao longo de sua existência e que tem a vocação de ser mais, o poder de fazer e refazer, criar e recriar".

Ainda que existam aspectos semelhantes no que diz respeito a educação, tanto para pessoas em liberdade, quanto para pessoas encarceradas, no ambiente prisional existem características que lhe são peculiares, pois "o papel da educação é mais amplo, pois permite a liberdade e a esperança de transformação da realidade primitiva do mundo prisional. E, nessa medida, a educação no presídio estará sempre preocupada com a promoção humana" (ONOFRE, 2007, p. 23).

Pensar a educação escolar no presídio significa, nesse sentido, refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência fundamentada na valorização e no desenvolvimento do outro e de si mesmo (ONOFRE, 2007, p. 23).

Onofre (2007, p. 26) pondera que deve ser considerada a educação nas prisões como um "processo de educação contínuo", no qual o "significado dado à 'reeducação' do aprisionado" implica em modificar a própria natureza da educação "mas que continua sendo, sempre, processo educativo". Neste sentido Freire (2017, p. 16) faz refletir: "formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas". Assim, ganha destaque a ação pedagógica do professor. Silva (2021, p. 49) destaca:

O grande nicho da atuação do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem dentro do cárcere é a disposição de engendrar e auxiliar o preso-estudante a compreensão de sujeito histórico, agente construtor, participativo

e transformador da sociedade, aproveitando-se do seu papel de ser um dos poucos com quem o preso pode conversar francamente dentro da prisão.

De acordo com Onofre (2007, p. 20) “o aprisionado aponta a escola como um espaço onde se sente mais livre, onde conversa com os colegas de todos os pavilhões e com os professores, em quem confia”. Pereira et al (2020, p. 559) destaca a importância da formação específica para professores que atuam em escolas em prisões e mostra a presença do direito a esta formação mencionando em especial o

Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Meta 9, Estratégia 9.8, alia a oferta de educação em sistemas prisionais à necessidade de assegurar a formação específica de professores; o mesmo se dá relativamente a Meta 10, estratégia 10.10 que orienta para a expansão de EJA articuladamente com ensino profissional nos estabelecimentos prisionais somada a formação específica;

O pesquisador aborda também a documentação nos diferentes âmbitos estaduais que que balizam esta formação em regime de colaboração com a União; afirma ainda que mesmo a atuação acontecendo no ensino fundamental e médio na modalidade EJA é requerida

uma formação continuada distinta daquela ofertada para professores da educação básica do ensino regular, pois deverá ser elaborada levando-se em consideração o currículo de EJA em prisões, considerando as especificidades da escola, do local que está inserida, dos alunos, dos recursos didáticos pedagógicos que poderão ser utilizados, entre outras especificidades advindas da prisão, uma vez que o conjunto de experiências que concretizam a formação específica destes professores (PEREIRA et al; 2020, p. 559).

Pereira et al (2020) argumenta também que é essencial o docente se apropriar das normativas que regem o sistema prisional no aspecto de solicitar cotidianamente sua entrada em sala de aula, de adequar os recursos didáticos dos quais lança mão para ensinar, seja para uso coletivo ou individual, tendo em vista observar as normas de segurança. Estes fazeres exigem uma formação específica e demanda uma metodologia distinta daquelas regularmente usadas no ensino regular. De acordo com Pereira et al (2020, p. 567) os “professores [são] garantidores dos direitos humanos fundamentais para os privados de liberdade, a garantia e a efetividade do ensino formal nas prisões. Portanto, também detentores de direito a exercerem a profissão com dignidade”.

Ao analisarem a formação do pedagogo e a educação nas prisões Penna et al (2016, p. 111) assinalam que “é demanda urgente se pensar na formação de um educador capaz de atuar com jovens e adultos em situação de privação de liberdade, seja no exercício da docência, da

gestão ou da pesquisa”. Os mesmos pesquisadores esclarecem que a educação escolar nas prisões também é contraditória, pois “ao mesmo tempo em que se encontra enredada nas malhas da instituição prisional, desponta como um espaço de possibilidades” e que “o tempo ocupado na escola tem uma qualidade a mais do que aquele período gasto em outras atividades possíveis de serem realizadas na prisão” (PENNA et al, 2016, p. 113). A escola figura como um valor tendo em vista que nesse ambiente as opções são reduzidas.

Quanto as práticas docentes Penna et al (2016, p. 113-114) afirmam que se fundam “em procedimentos distintos, os quais levem em conta os tempos e espaços prisionais. Precisam considerar, por exemplo, a alta rotatividade dos alunos, o horário de tranca das celas, a dificuldade de circulação dos alunos pelo presídio”, e a “constante imprevisibilidade, além das suas precárias condições de trabalho”. Neste aspecto,

Para além da oferta de escolarização e certificação, do ensino da leitura e escrita, trata-se de traçarem esforços para a efetivação de práticas que potencializem a reflexão e promovam a valorização dos alunos, o que por certo é tarefa difícil de efetivar, que demanda uma adequada formação dos professores. A realização de objetivos educacionais na escola dentro da prisão exige dos professores que reflitam sobre o papel que lhes cabe desempenhar sobre a clareza do local em que atuam e os limites e as possibilidades da educação escolar nesse contexto. Os professores devem passar por uma formação que abarque questões sobre o cotidiano prisional, a EJA, bem como aquelas relacionadas às possibilidades formativas em sociedade pautada por relações de poder e dominação (PENNA et al., 2016, p. 114-115).

Silva (2021, p. 58) coaduna com as ideias preconizadas por Penna et al (2016) quando compreende que a educação ofertada no sistema penitenciário contribui para os processos de ressocialização das pessoas encarceradas. No entanto alerta para o cuidado a ser tomado com a maneira que se oferta essa educação, considerando que

A metodologia usada na educação regular não pode ser a mesma usada na educação prisional, pelo fato do sujeito que ali se encontra necessitar de uma educação especial, com um olhar voltado para a sua realidade de cárcere, com uma metodologia que o faça refletir, que o ajude a restaurar os estigmas da sociedade e o permita se libertar da falta de conhecimento (SILVA, 2021, p. 58).

Também acerca da formação do professor para atuar em ambientes prisionais Paiva (2007, p. 46) afirma que “esse é um primeiro e fundamental aspecto que cabe pensar quando se trata de discutir conteúdos e metodologias de projetos pedagógicos para apenados”. Nesses ambientes os docentes se deparam com diversas “provocações” em relação aos seus saberes.

Paiva (2007, p. 46) mostra ainda que “a prática pedagógica em condições adversas e ameaçadoras pode significar um desafio para muitos, impelidos a compreender as razões do cárcere e contribuir com processos de aprendizado para sujeitos privados da liberdade e do saber sistematizado”.

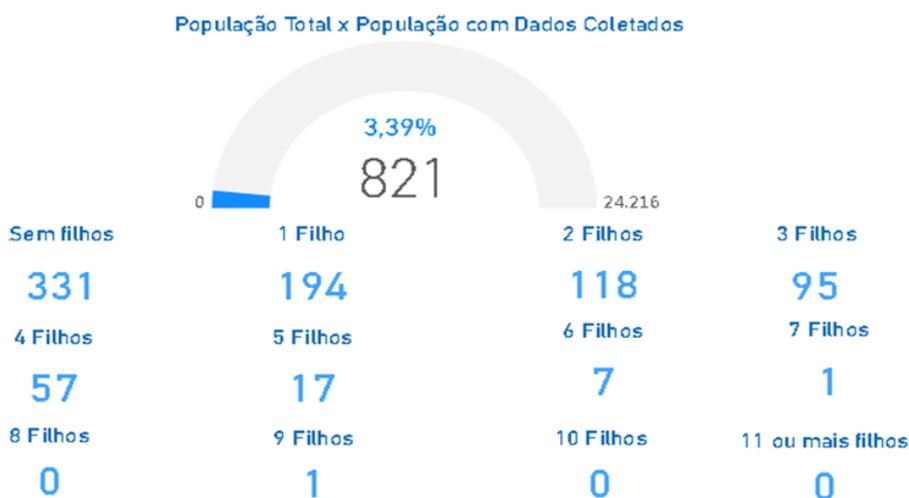
Da população de pessoas encarceradas também entre de julho a dezembro de 2021, é interessante observar as pessoas com ou sem filhos, tendo em vista que o encarceramento reverbera para além dessa pessoa. Os gráficos 5, 6 e 7 apresentam esta condição no Brasil, no estado de Santa Catarina e na cidade de Florianópolis/SC.

Gráfico 5 - Pessoas encarceradas no Brasil com ou sem filhos.



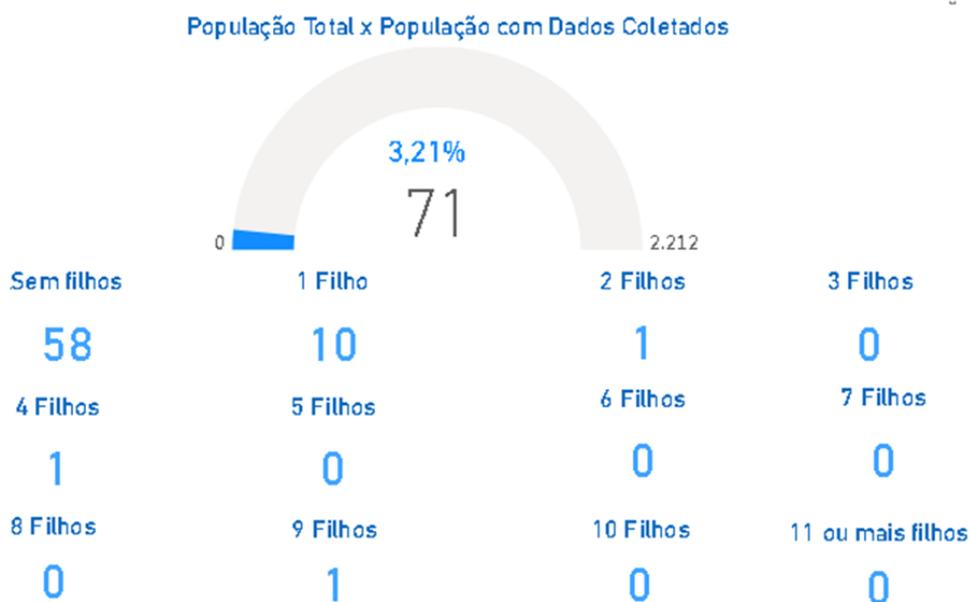
Fonte: Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistemas/datajud/> Acesso: 30 jun, 2022.

Gráfico 6 - Pessoas encarceradas no estado de Santa Catarina com ou sem filhos.



Fonte: Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistemas/datajud/> Acesso: 30 jun, 2022.

Gráfico 7 - Pessoas encarceradas na cidade de Florianópolis/SC com ou sem filhos.



Fonte: Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistemas/datajud/> Acesso: 30 jun, 2022.

Sobre este aspecto de pessoas encarceradas com ou sem filhos, Buoro (1998, p. 44) argumenta que “os familiares de detentos compõem um grupo de pessoas que vivem a situação de ser um dos depositários dos estigmas existentes na sociedade contra os presidiários”. Esta mesma pesquisadora demarca:

Ser familiar de preso constitui-se em uma experiência particular que coloca este conjunto de pessoas em uma condição intermediária entre os ‘homens de bem’ e os ‘contraventores’ e ‘delinquentes’ e, como veremos, uma condição na qual tem que lidar com o estigma existente contra os presos em sua vida cotidiana, não apenas no bairro onde vivem ou no trabalho, mas também em sua relação com as diversas agências de justiça e controle da ordem social e na convivência com as regras (formais e informais) de um estabelecimento penitenciário (BUORO, 1998, p. 45).

Kosminsky et al (2005, p. 55) vai analisar a condição de familiares dos presos mostra que essas pessoas compõem uma gama “das camadas excluídas da população, tendo a prisão de um dos seus membros acarretado o agravamento da situação sócio-econômica da família”. Neste contingente familiar, os filhos da população de encarcerados, de modo mais específico, também são pessoas em estado de vulnerabilidade, algumas vezes pela presença dos progenitores e outras, por sua ausência. Kosminsky et al (2005, p. 52) ao estudar sobre filhos entre 7 e 11 anos de presidiários na escola mostra que “as crianças são mais vulneráveis em diversas situações, por dependerem emocional e economicamente dos pais”. Afirma ainda:

O aprisionamento dos progenitores, precedido dos crimes que cometeram, acarreta separações traumáticas para a criança e o seu deslocamento de um provedor para outro. A maioria das crianças, cujos pais encontram-se encarcerados, vive na pobreza antes, durante e depois do encarceramento dos seus pais (KOSMINSKY et al., 2005, p. 52).

Para Kosminsky et al (2005, p. 55) as crianças filhas/os de pessoas encarceradas possuem necessidades particularizadas tendo em vista o comportamento de seus progenitores seja “antes da prisão, ao trauma da separação pais-filhos, ao estigma associado ao aprisionamento dos pais”. Kosminsky et al (2005, p. 56) ainda esclarece: “é pela condição de presidiário, portanto que se conhece os autores dos atos infracionais, condição esta que acarreta a estigmatização” que gera para as pessoas encarceradas a condição do descrédito, herança recebida também por aqueles que são próximos dessas pessoas. Sobre isto Goffman (1975, p. 39) argumenta:

O indivíduo que se relaciona com um indivíduo estigmatizado através da estrutura social – uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa. Assim, a mulher fiel do paciente mental, a filha do ex-presidiário, o pai do aleijado... todos estão obrigados a compartilhar um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual eles se relacionam.

Sobre o fenômeno da paternidade/maternidade Ormeño et al (2013, p. 144) considera que “a maioria dos homens e mulheres encarcerados é pai ou mãe”. Consideram sobre a urgência de investigação sobre esse objeto, pois “nas bases de dados do Brasil foram encontrados apenas cinco resumos de artigos científicos” e que regularmente tratam da infância; ou seja, a adolescência e juventude ficam no limbo científico. Anotam também que a ausência de pesquisas com filhos de mães e pais encarcerados no Brasil não podem ser desconsideradas em sua “relevância e complexidade”, pois a “questão dos filhos de mães e/ou pais encarcerados, em virtude das consequências do encarceramento para o desenvolvimento saudável na infância e na vida adulta, bem como por fatores que contribuem para intergeracionalidade do fenômeno do encarceramento” (ORMEÑO et al, 2013, p. 157).

Ao abordar a mesma temática Santos (2006, p. 596) afirma que os pais encarcerados tornam os filhos invisíveis. Para esta pesquisadora a questão do parentesco com a pessoa encarcerada emerge pela “ausência de referência às visitas, na Lei, implica uma invisibilidade da criança enquanto sujeito de direitos e “compreender como a criança vivencia essa relação de poucos contatos, da qual pouco se fala, mas muito se sente” é fundamental. Ela afirma:

O que percebemos quanto aos vínculos possíveis – e quase impossíveis – das crianças com seus pais encarcerados nos leva a questionar a postura do Estado, de indiferença, e que reflete as relações humanas estabelecidas na sociedade, na qual, para os encarcerados, o que se perde é a liberdade (SANTOS, 2006, p. 596).

Observamos, por meio dos debates estabelecidos que o aprisionamento transcende a circunscrição de quem é aprisionado, podendo reverberar na família de modo mais amplo e, principalmente na vida das crianças e adolescentes sobre os quais recaem estigmas, invisibilidades, dentre outros aspectos, que colocam em risco a existência dessas pessoas.

Tendo em vista que nesta seção dois do estudo dialogamos sobre educação de modo mais lato, sobre educação como um direito e sobre educação para pessoas encarceradas, na próxima seção o debate ocorre em torno da educação de jovens e adultos como espaço de oferta educacional para pessoas encarceradas.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE OFERTA EDUCACIONAL PARA PESSOAS ENCARCERADAS

É importante rememorar que no ano de 2014 o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) tornou-se cinquentenário. Este programa “representava um salto qualitativo em relação a todas as campanhas de alfabetização anteriores” (ANTUNES; BRANDÃO, 2002, p. 5). Uma indagação incessante acerca desta questão colocada por Antunes e Brandão (2002, p. 6) é “por que, apesar dos reconhecidos avanços no campo econômico e na Educação, ainda convivemos com taxas de analfabetismo tão altas em quase todo o nosso País?” Informações publicizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram a condição da taxa atual de analfabetismo no Brasil:

Com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2 % em 2016 para 7,0 % em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3 %, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3 %) em relação aos brancos (4,0 %). Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5

%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5 % cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2 % e 8,0, respectivamente⁵.

A figura 1 abaixo mostra a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais.

Figura 1: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais



Fonte: Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> (Acesso: 05/05/2022)

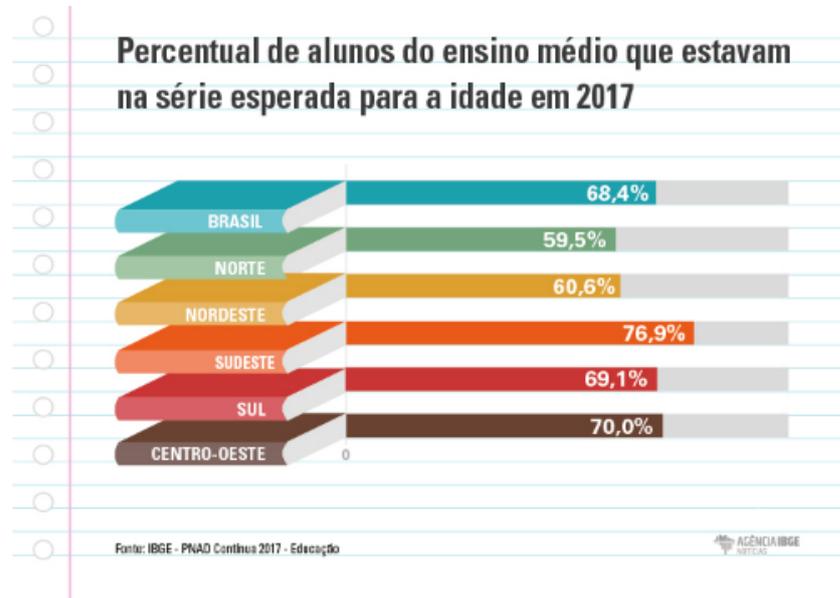
Os dados disponibilizados pelo IBGE também revelam que somente “68,4 % dos alunos do ensino médio estavam na série esperada para a idade” no ano de 2015 e a “meta de garantir que 85% dos alunos do ensino médio estejam na idade esperada para a etapa também não foi alcançada. Em 2017, apenas 68,4 % dos estudantes estavam na etapa esperada para a idade, mostrando pouca variação em relação a 2016, 68 %”⁶.

As figuras 2 e 3 que seguem, revelam o percentual de alunos de ensino médio que estavam na série esperada para a idade no ano de 2017 e o Percentual de alunos do ensino médio que estavam na série esperada para a idade em 2017 por sexo, cor ou raça e rendimento.

⁵ Estas informações encontram-se disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=destaques> (Acesso: 05/05/2022)

⁶ Estas informações encontram-se disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> (Acesso: 05/05/2022)

Figura 2: Percentual de alunos de ensino médio que estavam na série esperada para a idade (2017).



Fonte: Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segure-acima-da-meta-para-2015> (Acesso: 05/05/2022)

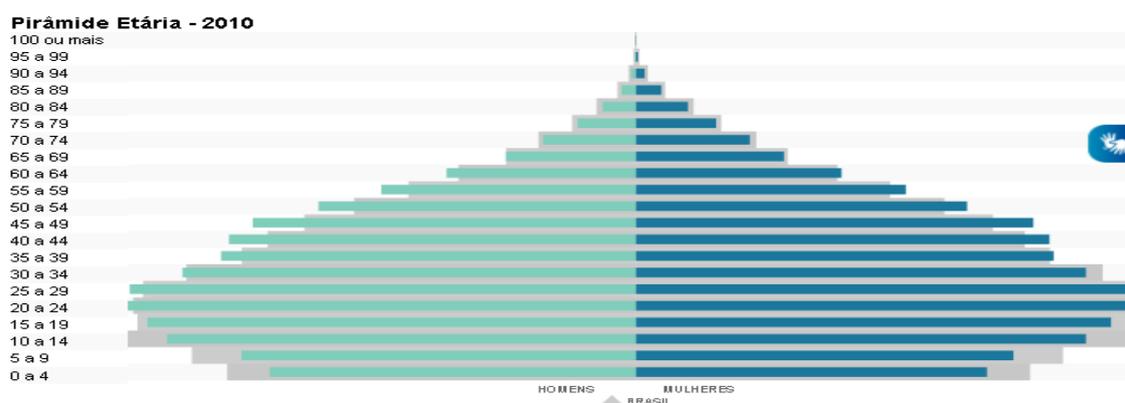
Figura 3: Percentual de alunos do ensino médio que estavam na série esperada para a idade em 2017 por sexo, cor ou raça e rendimento



Fonte: Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segure-acima-da-meta-para-2015> (Acesso: 05/05/2022)

Em consulta ao *site* <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>, o perfil do estado de Santa Catarina se apresenta da seguinte maneira: há no estado uma população estimada para o ano de 2021, de 7.338.473 pessoas. No último censo (2010) esta população perfazia 6.248.436 pessoas. Em comparação com a população de outros estados Santa Catarina se encontra em 11ª posição. No que diz respeito à densidade demográfica, comparado a outros estados encontra-se em 9ª posição. A pirâmide etária do estado apresenta-se do seguinte modo:

Figura 4: Pirâmide etária do estado de Santa Catarina



Fonte: Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> (Acesso: 05/05/2022)

Em aspectos relacionados à educação no Brasil o IBGE⁷ mostra a seguintes situações: os anos iniciais da educação básica na rede pública de ensino apresenta 6,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e nos anos finais um índice de 4,9. As matrículas estão assim distribuídas: no ensino fundamental no ano de 2020, havia 847.392 estudantes e no ensino médio 254.670. O estado de Santa Catarina no IDEB considerando os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, comparado a outros estados, está em 3ª posição e os anos finais deste ensino também comparando a outros estados ocupa a 5ª posição. Comparado aos demais estados brasileiros as matrículas no ensino fundamental ocupam o 11º lugar e com relação ao ensino médio a mesma posição.

⁷ Estas informações encontram-se disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama> (Acesso: 05/05/2022).

Já a taxa de analfabetismo de pessoas entre 10 a 17 anos está em 0,7 %⁸. Em 2020, havia três milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. As regiões Nordeste e Sudeste são as que possuem o maior número de matrículas nessa modalidade: 1,2 milhão e 938,9 mil, respectivamente⁹.

Dadas as questões acima, Santos e Durand (2014, p. 134) ao analisarem a EJA no espaço prisional mostram que “o amplo direito ao acesso à escolarização e a concretização de políticas educacionais destinadas à população privada de liberdade” resulta de “uma trajetória de lutas e enfrentamentos para sua realização”. As pesquisadoras argumentam ainda

Compreender a educação de jovens e adultos nos espaços prisionais implicaria também em percebê-la a partir da premissa de aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, os processos educativos seriam entendidos a partir de um tripé: as aprendizagens tecidas nos sistemas formais de ensino, nas instituições escolares; as experiências educativas tecidas em espaços não formais de educação, mais flexíveis e vinculadas aos interesses ou necessidades dos sujeitos, como por exemplo, a formação profissional; os processos educativos envolvidos na educação informal, que se referem às aprendizagens desenvolvidas (SANTOS; DURAND, 2014, p. 135).

Assim, construir reflexões acerca da oferta de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), demanda entender esta política nacional de educação. Deste modo, salientamos que a política pública de educação e a demanda educacional é composta por diversas modalidades de ensino que visam atender públicos e demandas específicas dos estudantes, portanto dentre elas está a EJA. Sendo assim, consideramos pertinente elucidar que a EJA pode ser definida como um nível ou modalidade de oferta educacional que foi pensada para atender as necessidades educacionais de pessoas que não tiveram acesso aos estudos na idade certa ou que, por algum motivo, não puderam estar na escola na idade própria (BRASIL, 1996).

A EJA está diretamente articulada a uma oferta de ensino compensatória, ou seja, que visa preencher uma lacuna da formação das pessoas que se abriu no decorrer da história educacional do Brasil. De acordo com o Artigo 37 da LDB, “a educação de jovens e adultos

⁸ Estas informações encontram-se disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama> (Acesso: 05/05/2022).

⁹ Estas informações encontram-se disponíveis em <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/eja-educacao-de-jovens-e-adultos.html> (Acesso: 05/05/2022).

será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Os estudos de Gomes e Silva (2018), revelam que nos processos de escolarização da EJA acontece uma grande interação entre diversos grupos sociais das mais variadas formas. Portanto, é importante salientar que as relações construídas no ambiente escolar perpassam o sentido apenas formativo e chegam de maneira incisiva ao cotidiano social. A respeito da diversidade dos grupos os autores ainda compreendem que eles podem ser:

[...] etários (jovens, adultos e velhos), raciais (negro e brancos), socioeconômicos (trabalhadores), de gênero (mulheres, homens, LGBTs), de inclusão (deficientes), de localização (residentes de periferias, centro urbanos, meio rural), entre outros. É no contexto marcado pela diversidade que as relações educativas são cotidianamente estabelecidas (GOMES; SILVA, 2018, p. 116).

Outro aspecto importante a ser pontuado consiste na diversidade étnico-racial existente nos processos de escolarização na EJA. Pesquisadores como Silva (2009), Passos (2012), Assis (2015), Santos et al (2018) entre outros mostram que o público de estudantes que compõe esta modalidade de ensino, é constituída por jovens negros.

Gomes e Silva (2018) ainda postulam que na legislação educacional existem parâmetros legais que orientam o trabalho com a diversidade étnico-racial na educação básica, o que também compreende a EJA. Os autores ainda destacam:

É possível valorizar a diversidade étnico-racial dos sujeitos, conforme previsto na Lei nº. 10.639, por meio do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana entendendo-a como um direito e como parte constituinte da nossa formação humana. Contudo, faz-se necessário compreender que essa diversidade está inserida em um contexto de desigualdades sociais, raciais e escolares, as quais têm sido atestadas pelas pesquisas nacionais (GOMES; SILVA, 2018, p. 119).

De acordo com os autores, é importante articular a ação pedagógica na EJA com a diversidade, levando em consideração as diferenças no contexto de desigualdade social. Portanto, “superar essas desigualdades na educação é garantir direitos” (GOMES; SILVA, 2018, p. 119). A este respeito, Gomes e Silva (2018) argumentam que:

Em se tratando de entender o direito à educação relacionado à diversidade étnico-racial na EJA, é importante ressaltar que, em diferentes períodos históricos, na ausência do Estado, ocorreram várias iniciativas de escolarização de jovens e adultos realizada por militantes, ativistas e

intelectuais negros (as). A Frente Negra Brasileira, criada em São Paulo em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro, em 1944, são dois exemplos de organizações que desempenharam vários papéis em prol da promoção da educação de jovens e adultos negros. Em muitos casos, elas se configuravam como as únicas instâncias educativas, na medida em que o Estado não garantia o direito à educação de todos (GOMES; SILVA, 2018, p. 120).

O fragmento acima destaca outra importante discussão que se constituiu em relação ao trabalho da diversidade étnico-racial na EJA, pois durante um longo período da nossa história a oferta educacional se centralizou na população branca e privilegiada, causando uma grande disparidade entre ela e os negros.

Neste sentido, “é importante também compreender a luta da população negra pelo direito à educação nos processos da educação popular” (GOMES; SILVA, 2018, p. 120). Deste modo, a EJA figura como um direito que foi conquistado através de muitas lutas, o que nos faz afirmar que a sua concretização vai muito além do sentido de uma oferta educacional que visa compensar uma educação, mas de garanti-la de maneira digna. De acordo como Gomes e Silva (28),

A valorização da diversidade étnico-racial na EJA é também referenciada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que tem 20 metas e 254 estratégias voltadas para serem implementadas na política educacional brasileira. As metas 3, 8, 9 e 10 indicam que o país deve buscar garantir escolarização a todos que não tiveram a ela o acesso (GOMES; SILVA, 2018, p. 121-122).

Logo, a oferta da educação básica através da EJA deve ser colocada não apenas como uma modalidade de ensino que busca preencher uma lacuna, mas sim como uma política educacional que objetiva garantir o direito daquelas pessoas que buscam acessar a educação em qualquer idade. Ou autores esclarecem

[...] que ‘ser jovem negro e negra’ na EJA implica experienciar cotidianamente diversas ‘situações sociorraciais limites’ no contexto periférico dos grandes centros urbanos. A vida escolar não está dissociada dessas situações. Isso impõe aos jovens negros (as) da EJA um grau de persistência e resistência diferenciado quando comparados aos estudantes do ensino regular. Por isso, é necessário que as suas singularidades e especificidades sejam tratadas de maneira pedagógica, ética e profissional pela EJA.

Quando nos remetemos a EJA como uma modalidade de ensino que visa compensar os estudos, logo compreendemos que este pensamento pode levar ao entendimento de que esta

política educacional foi pensada apenas como uma forma de preencher uma lacuna. Portanto, desmistificar esse pensamento é importante, pois a EJA, assim como todas as outras modalidades de ensino, é um direito dos estudantes. A este respeito, Gomes e Silva (2018) postulam que:

A oferta da EJA como modalidade da Educação Básica se apresenta como um direito à educação para jovens, adultos e velhos que, por diversos motivos, não concluíram a sua trajetória escolar no período entendido como regular ou convencional. Porém, para que esse direito se efetive, de fato, é preciso que a EJA saiba acolher a diversidade presente nas trajetórias, experiências e biografias de seu público (GOMES; SILVA, 2018, p. 128).

Na citação em destaque, conseguimos há evidência da reflexão da oferta educacional da EJA como um direito efetivo daquelas pessoas que não concluíram sua formação escolar no período convencional. Também é possível apontar na fala dos estudiosos que o público específico desta modalidade de ensino possui características muito diversificadas.

Gomes e Silva (2018) assinalam que os fatores que levam os estudantes negros a estarem inseridos no cenário educacional da EJA ultrapassam uma simples escolha de estar ali. Neste sentido, faz-se necessário frisar que esses motivos estão associados a uma construção social marginalizada que gera desigualdade escolar. Gomes e Silva (2018) afirmam que:

Há um desajuste da Escola Básica em relação ao público que nela se encontra, a saber, um alunado diverso do ponto de vista social, étnico, racial, de gênero e de orientação sexual. A escola tem sido cada vez mais pressionada a se voltar para os conteúdos, desconsiderando os sujeitos, a sua diversidade e os processos socioculturais e políticos por meio dos quais eles (elas) também se educam e aprendem. Aqueles (as) que se ‘desajustam’ ao padrão rígido de ‘aluno’ exigido pela escola são mandados para a EJA ou são induzidos a ir para essa modalidade (GOMES; SILVA, 2018, p. 128-129).

Mesmo com a compreensão de toda a diversidade que se efetiva no público atendido pela EJA, ela não deve ser vista como uma política educacional que objetiva compensar as deficiências da formação dos grupos de pessoas que não concluíram a educação básica. Desta forma, esta modalidade de ensino articula a sua concretização com uma diminuição das desigualdades que foram sendo estabelecidas ao longo da nossa história.

Neste sentido, é importante salientar que a legislação brasileira garante a formação educacional dos cidadãos mesmo quando eles não conseguem acessá-la na idade própria ou por algum motivo particular. Logo, a EJA é a via que concretiza essa garantia educacional, o que a torna relevante e necessária. A este respeito, a LDB ainda destaca que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 13).

Desta forma, é pertinente demarcar que o público alvo desta modalidade de ensino são os estudantes insuficientemente escolarizados e que os critérios para se encaixar nessa modalidade educacional exigem que para efetivação da matrícula no ensino fundamental os alunos tenham idade igual ou superior a 15 anos completos; em se tratando do ensino médio a legislação exige que o aluno tenha mais de 18 anos (BRASIL, 1996).

A EJA pleiteia não apenas a ideia de garantir a escolarização ao longo da vida, mas de fazer com que os seus alunos permaneçam na escola. A LDB ainda evidencia que a efetivação do ensino da EJA deve articular-se preferencialmente com o ensino profissional, levando em consideração o ensino noturno que se firma como o cenário mais propício para se acessar o principal público desta política educacional que são os jovens e adultos (BRASIL, 1996).

Outro ponto importante que a legislação brasileira que rege a EJA acentua são as metodologias de ensino que devem ser adotadas pelos professores que atuam nesta modalidade educacional. É importante que os profissionais da educação reconheçam as características e os interesses dos alunos e pensem em metodologias que considerem os aspectos acima debatidos, possibilitando que esta modalidade de educação se constitua transformadora. De acordo com Haddad (2017), a educação não se detém apenas a educação escolar, mas ao processo educacional como um todo e que engloba o meio no qual as pessoas estão inseridas. Todos os processos de troca de experiências em diferentes locais de convivência são processos formativos do ser humano; portanto, eles permeiam vidas o tempo inteiro.

O autor ainda argumenta em seus estudos que o processo de educar de maneira informal se concretiza ao longo de toda a vida e no processo de convivência cotidiana: “ao mesmo tempo em que o ser humano vai se educando, ele vai tomando consciência dos seus limites e da sua liberdade, componente essencial da conquista da sua cidadania” (HADDAD, 2017, p. 26). O autor ainda elucida que

Nas sociedades modernas a aquisição do conhecimento escolar facilita a conquista do bem-estar social. Ao mesmo tempo, pessoas que passam por processos de escolarização exercem melhor sua cidadania, pois, invariavelmente tem melhores condições de realizar e defender outros direitos humanos como saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc. Por isso, o direito à educação é também chamado por direito de síntese, porque

possibilita e potencializa a garantia de outros direitos [...] (HADDAD, 2017, p. 27).

Conforme é possível observar na argumentação do autor, a educação possibilita o conhecimento às pessoas e este pode contribuir para que elas se tornem esclarecidas e, portanto, críticas para exigirem os seus direitos de cidadãos. Deste modo, o processo de escolarização pode ser responsável por conferir as pessoas uma cidadania cada vez mais crítica, conseqüentemente quanto mais as pessoas se apropriam do conhecimento maiores serão as chances de se constituírem reflexivas, para lutarem e desfrutar dos seus direitos.

Salientamos que não se pode pensar em direito a educação sem concretizarmos reflexões que nos façam compreender como esse direito se efetiva no cenário da EJA. A este respeito, Haddad (2017, p. 32) esclarece que “a garantia do direito a educação de jovens e adultos no plano formal tem sido contemplada em várias legislações”. As discussões acerca da garantia da modalidade de educação para pessoas jovens e adultas de acordo com Haddad (2017, p. 33-34),

Veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 1930, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950, com os movimentos de cultura popular dos 60, como o Mobral e o Ensino Supletivo dos governos militares, a Fundação Educar da Nova República e os outros programas recentes implementados pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) nos primeiros anos deste século.

O autor faz uma síntese dos programas que foram adotadas no Brasil antes da consolidação da oferta da EJA. Logo, observamos que a educação no Brasil vem sofrendo diversas mudanças em sua constituição por meio de diferentes reformas que defendiam e defendem distintas propostas de ensino. Assim, programas foram implementados pelos governos para tentar erradicar o cenário de analfabetismo. Para Haddad (2017, p. 40),

A educação de pessoas jovens e adultas deve ser reconhecida não apenas como um processo de ensino e aprendizagem de leitura, escrita, operações matemáticas e outros conhecimentos acumulados pela humanidade que deveriam ter sido apropriadas no passado, mas também como parte de um processo que se dá ao longo de toda a vida e que visa garantir possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Outro aspecto importante a ser considerado quando abordamos a EJA é a educação popular que é uma pauta muito discutida quando se trata de propostas pedagógicas para serem trabalhadas no ensino desta modalidade educacional. A luz da concepção freireana, e tendo em conta o caráter polissêmico do termo educação popular, ancoramos nossas reflexões na

importância que este termo tem e como possibilita ressignificar as metodologias de ensino na EJA (NETO, 2017).

De acordo com Maciel (2011, p. 328) pensar a EJA implica realizar uma reflexão sobre uma oferta educacional diferenciada, que “requer um aprofundamento complexo sobre os fundamentos dessa educação a ser direcionada e construída para atender as necessidades do povo, a partir da sua realidade”. Portanto, um modelo de educação que vá na direção de formar sujeitos críticos, reflexivos e esclarecidos. Esta mesma autora suscita uma importante discussão acerca da educação popular quando argumenta que é necessário desconstruir o pensamento de que a educação deve ser apenas aquela formal realizada na escola para aventar outras possibilidades de educar, como nos movimentos sociais por exemplo. Portanto, “tendo isso em vista, consideramos que tanto a escola quanto os movimentos sociais são espaços legítimos de desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora” (MACIEL, 2011, p. 337). Maciel (2011, p. 328) ainda destaca que

É fato que a educação popular se configura e reconfigura como algo próprio à história da Educação, porém, pelo seu viés de atuação com as classes populares, não tem tido a relevância necessária por estar dirigida aos sujeitos excluídos do processo educativo, não tendo aparecido como área do conhecimento de importância primordial em Universidades.

A pesquisadora evidencia que a educação popular não está tendo a devida importância e dá a entender que o fato dessa educação popular ser associada a classe popular acaba por descredibilizar a sua relevância. Maciel (2011, p. 328) afirma que não há como abordar a educação popular sem acionar para o debate Paulo Freire por conta de todo o seu legado de estudos acerca desta temática. Ela reforça que:

Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida.

É possível compreender que a discussão está relacionada diretamente ao fato da valorização dos conhecimentos populares e o quanto este viés pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Faz-se necessário salientar que a educação transpasse o cenário educacional formal e seja inserida no cenário social, em perspectiva emancipadora. Ao

referir-se aos estudos de Paulo Freire, Maciel (2011, p. 337) contribui para o entendimento de que “a pedagogia freireana é síntese da teorização implícita na prática de Educação Popular”. Logo, essa educação “[...] traz a consideração do conhecimento como possibilidade de superação de relações verticais contraditórias e de modelos mecanicistas de análise da realidade social e implantação de novas propostas que indiquem esperança e a necessidade de mudança” (MACIEL, 2011, p. 337).

Sobre a mesma questão Assumpção (2009, p. 10), confirma que Paulo Freire debruçou-se sobre uma proposta de ensino que “na verdade, era uma proposta pedagógica e política – no sentido de uma ação coletiva, transformadora, ativa e francamente humanizadora – que ultrapassava as metas de uma educação permanente”. Logo, esta proposta mostra que “a grande vocação e a maior aventura humana residem no aprender a saber, no partilhar o saber e no transformar vidas pessoais e mundos sociais por meio de um saber tornado ação, e uma ação coletiva vivida como projeto de transformação” (ASSUMPCÃO, 2009, p. 10). Neste sentido, a educação é direito de todas as pessoas e a sua oferta deve considerar as diferenças dessas pessoas, seus saberes de vidas e vocações. A autora ainda explicita que a educação popular objetiva concretizar tudo aquilo que sonhamos para uma educação justa e igualitária que é justamente construir uma formação alinhada à realidade e saberes de cada educando e partilhada com eles. Assim, inferimos que a educação popular possui um compromisso com os interesses das pessoas.

Segundo Assumpção (2009, p. 26), “faz-se importante mencionar que Educação Popular envolve igualmente a organização das classes populares para intervirem na realidade conforme seus interesses e necessidades de classe”. Nessa perspectiva, a proposta de Educação Popular pensada por Paulo Freire “visa à organização autônoma e emancipadora dos grupos populares (ASSUNPCÃO, 2011, p. 29). Na educação popular, dá-se um olhar diferente para a proposta educacional convencional. Portanto, ela passa a ser vista por meio da possibilidade de uma proposta pedagógica e política que se vincula a partilha do saber e a transformação de vidas através do saber que se transforma em ação (ASSUNPCÃO, 2009) e “permite organicidade das classes populares bem como uma construção de concepção de mundo que correspondam aos interesses dessas classes. É Educação gestada pelos oprimidos e embasada na cultura popular (MACIEL, 2009, p. 47).

Maciel (2011), apresenta três concepções que permeiam a educação popular. A autora destaca que a primeira concepção se vincula a alfabetização de jovens e adultos na escola; a

segunda concepção está relacionada ao caráter transformador da educação popular e a terceira pensada como uma educação política voltada para classe trabalhadora. A primeira concepção, destacada por Maciel (2011, p. 330) centra-se na educação de jovens e adultos como citamos anteriormente, especificamente no processo de alfabetização desses alunos. A pesquisadora destaca em seus estudos que existia um anseio em alfabetizar a grande massa, pois essas pessoas “precisariam ser instrumentalizados para contribuir com o desenvolvimento do país”.

A segunda concepção apresentada volta-se para uma educação popular que busca transformar a realidade das pessoas e promover uma mobilidade social, porém ela acontece em um cenário diferente da escola, ou seja, fora do espaço escolar. Para esta perspectiva, a “educação popular passa a ter um caráter maior de organização política a fim de conscientizar e contribuir na organização popular” (MACIEL, 2011, p. 332). Já a terceira concepção de educação popular visa a educação dentro e fora do espaço escolar. Portanto, uma educação que se insere nos diferentes contextos sociais e perpassa tanto pela educação formal quanto informal.

Os estudos de Neto (2017, p. 149), destacam uma ideia de educação popular importante para a promoção de “um processo de ensino-aprendizagem crítico, criativo, dialógico e problematizador”. Neto (2018, p. 149) argumenta que:

A educação popular é, possivelmente a tradição pedagógica mais original nascida na América Latina. Não se trata apenas de um pensamento educacional, mas também de um movimento de educadores, ambos profundamente conectados com a realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes culturais, suas necessidades e seus projetos de vida.

O fragmento acima mostra uma concepção de educação popular que se vincula ao sentido de que é necessário que se pense metodologias de ensino que abarquem as vivências dos estudantes e não apenas o repassar conteúdo de maneira tradicional. Segundo Couto (2003), Paulo Freire formulou uma teoria que ficou conhecida no mundo inteiro como Método Paulo Freire. Este método traz importantes reflexões acerca da educação tanto como fator político quanto libertador, ou seja, ele se configura como uma possibilidade de superação das desigualdades sociais. Portanto,

A proposta de Freire parte do estudo da realidade (fala do educando) e da organização dos dados (fala do educador). Nesse processo surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada

pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários a partir dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada ‘invasão cultural’ ou ‘depósito de informações’ porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno como indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o “conteúdo” a ser trabalhado (COUTO, 2003, p. 1-2).

Desse modo, como explica a autora, o método proposto por Freire é urdido pelo contexto social dos educandos e fundamenta-se a partir deste contexto. O foco da proposta metodológica funda seus pilares no saber popular e em tudo que ele pode proporcionar ao aluno. A interação nessa proposta metodológica entre o educador e o educando deve acontecer de forma horizontal; ou seja, o professor não assume um papel de detentor do conhecimento. Deste modo, educador e educando estão posicionados como sujeitos que constroem o conhecimento de maneira colaborativa (COUTO, 2003). A este respeito, Brandão (2017, p. 9), postula que:

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.

A partir do excerto supracitado, identificamos que tanto o educador quanto o educando desempenham papéis importantes no processo de ensino aprendizagem que vincula-se ao método freireano. Assim, é importante salientar que a posição adotada pelo educador neste método educacional é um ponto crucial na mudança do processo de ensino. A metodologia de ensino adotada na proposta de Freire centra-se em um processo de construção do ensino que parte do cotidiano dos alunos e perpassa pela proposta de fazer uso das coisas da realidade dos educandos para formá-los. Assim, Brandão (2017, p. 9) ainda defende “a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta”. Conforme Brandão (2017, p. 9-10), é necessário entender que o método também fundamenta-se na ideia de que

[...] educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. ‘Não há educadores puros’, pensou Paulo Freire. ‘Nem educandos’. De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre

educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

A proposta do método ancora-se em um trabalho que defende a metodologia de ensino a partir de uma educação libertadora. Portanto, caracteriza-se também como uma educação transformadora que vem para abalar entendimento de que o ensinar é um ato mecânico.

O processo educacional é uma troca entre as pessoas, portanto, esse movimento de adquirir conhecimento se concretiza na interação que as pessoas efetivam entre si. Deste modo, salientamos que o método que Freire propõe rompe com as metodologias de ensino que eram utilizadas e vem trazer a proposição de uma nova forma de se alfabetizar (COUTO, 2003). Portanto, “para Freire, os seres humanos vão se formando em suas relações sociais. Sempre poderão saber, descobrir, fazer coisas novas, diferentes; não se pode dizer que são obras ‘terminadas’, mas, pelo contrário, são seres em projeto de mudança constante” (COUTO, 2003, p. 9). Desse modo, entendemos que o método Paulo Freire só pode se concretizar se os educadores se comprometerem com a prática da educação libertadora e transformadora que ele propõe, pois os seus princípios orientam uma educação cidadã que pode proporcionar autonomia aos educandos e uma participação ativa (COUTO, 2003).

A educação popular traz uma proposta de ruptura com a pedagogia tradicional em vários planos e aspectos (NETO, 2017). Neto (2017, p. 152) esclarece que

A educação popular, portanto, constitui uma concepção educacional não reduzida às tendências escolares, mas preocupada com a formação do ser humano em suas múltiplas relações sociais. Isso não significa, no entanto, a secundarização da escola, que é concebida pelos intelectuais deste campo como uma instituição de fundamental importância para a garantia do direito à educação.

Pensar a educação popular demanda a preocupação com a formação dos estudantes a partir de uma oferta educacional que esteja ancorada na amplitude das suas relações sociais, pois não visa deixar a importância da escola e seus conteúdos tradicionais para segundo plano, mas mostrar que aderir a novas propostas metodológicas também pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido,

Na educação popular de jovens e adultos, não se pretende secundarizar os conteúdos curriculares oficiais, mas estes precisam ser trabalhados de maneira contextualizada, articulada, interdisciplinar, e, para tanto, é preciso que os educadores, mediante procedimentos investigativos-pedagógicos, conheçam a realidade de vida dos seus educandos e os seus saberes prévios (NETO, 2017, p. 155).

Na EJA é necessário que os educadores pensem em estratégias de ensino que estimulem os estudantes tanto a pensar, quanto produzir conhecimento; ou seja, as estratégias adotadas devem fazer com que os alunos se tornem ativos na participação das aulas. Dentre as metodologias adotadas podem ser assumidas formas metodológicas como os seminários, pesquisas de campo, pesquisa bibliográfica e documental entre outras (NETO, 2017):

A educação popular desafia o professor da EJA a buscar estratégias metodológicas que incentivem o trabalho cooperativo em sala de aula, o diálogo com seus estudantes, a pesquisa permanente, a problematização e contextualização dos conteúdos escolares. A educação popular nos provoca, enfim, a seguir lutando pela educação de jovens e adultos como um direito social e fator de promoção dos direitos humanos (NETO, 2017, p. 158).

Além da educação popular, enfatizamos os debates acerca da esperança no cenário educacional, uma esperança de mudança de realidade de vida a partir da educação. Assim, nossas reflexões estão articuladas ao pensamento de esperar de Freire (1997) que leva a impulsionar o sentimento de esperança que pode nos mover enquanto coletivo a desenvolver lutas para a concretização de mudanças efetivas. Freire (1997) instiga em estudos a manter acesas as chamas da esperança: esperança associada ao pensamento crítico, ou seja, ancorada na prática; um sentimento que leva a concretização de ações e não apenas ao desejo de concretizar. Este sentimento de esperança organizado e atuado efetivamente na sociedade.

A reflexões de Freire (1997) estimulam a discussão de esperança não no sentido de apenas esperar de modo vazio, de um modo que espera, mas no sentido de mobilizar. A mobilização que Freire evidencia é no sentido de trazer para ação, para a organização coletiva. Freire (1997), afirma que a pedagogia da esperança possui uma função de ajudar as pessoas a encontrarem os caminhos possíveis para seus inéditos viáveis; ou seja, para viverem realidades inéditas. A partir disto as pessoas compreendem que é possível uma outra realidade e que a esperança faz sentido, no que tange a ser uma orientação para se alcançar novas realidades: o debate orienta ao entendimento de que a presença da esperança acaba por orientar de forma organizada as ações do ser humano em busca de transformações. Portanto, é possível afirmar que urge se colocar de forma organizada para promover as transformações sociais.

A educação por si só não transforma a sociedade, mas ela pode funcionar como propulsora para que as pessoas possam fortalecer os passos visando suas transformações. Freire (1997) ensina que não podem ser negadas as condições sociais, políticas ou todo o cenário que envolve tal educação; porém, mesmo diante de tais condições se pode perder o horizonte da

esperança, pois ela é a condição vital. Neste sentido, Freire (1997) ainda deixa explícito que esperar é uma característica ontológica do ser humano e que, portanto, é mister buscá-la de todas as formas para que continuemos (re)existindo.

Assim, o sentimento de esperar acaba por mobilizar as pessoas a viabilizar ações de concretização, tanto individualmente, quanto coletivamente. O que Freire (1997) por meio de sua pedagogia da esperança ensina são as possibilidades de reunir forças para lutar por mudanças das condições sociais e políticas que vivenciamos como sociedade. A educação sem dúvidas leva a pensar e refletir sobre tudo que nos rodeia e nos envolve socialmente. À esperança articula-se as práticas sociais, experimentadas em lutas efetivas. Freire (1997) entende que é preciso esperar no sentido de agir, buscar, estudar, dialogar; é, além de querer a mudança, contribuir para que ela de fato aconteça. Quando articulamos esta discussão para o interior do cenário educacional que trabalha com pessoas encarceradas, entendemos que o sentimento de esperança em mudança precisa ser muito maior e mais acentuado.

Logo, constituir um sentimento de esperança para pessoas encarceradas, que vivem em um cenário que é visto pela sociedade como perigoso, torna-se ainda mais desafiador para os profissionais que concretizam a educação neste meio. Fazer educação no interior de prisões vai muito além de apenas ensinar conteúdos, trata-se de formar sujeitos autônomos. Os educadores que atuam na educação são desafiados a refletir cotidianamente sobre as metodologias que podem adotar em suas aulas, bem como, o que fazer para reacender o sentimento de esperança das pessoas encarceradas, fazendo com que elas acreditem que a educação ainda pode lhes proporcionar uma mudança de vida.

Arbage (2017, p. 74), compreende que “é fundamental o questionamento acerca de qual educação se pleiteia que seja instituída nas instituições prisionais”. A afirmação do autor orienta sobre reflexão de que o público neste cenário comumente recebe, que é justamente a faixa etária da idade jovem e adulta; portanto, nos leva a afirmar que a modalidade de ensino mais adequada para se trabalhar com as pessoas encarceradas é a EJA. O autor ainda destaca que:

Para tanto, deve-se refletir sobre qual o fundamento da educação nestes locais e qual educação seria socialmente relevante para os apenados, naturalmente pela singularidade do ambiente, que apresenta regras e contexto peculiares, mas também, respeitando-se e zelando pelas condições para que se possibilite a educação destes jovens e adultos (ARBAGE, 2017, p. 74).

Diante da argumentação do pesquisador, observamos que a oferta educacional no ambiente prisional é muito importante para as pessoas que vivem esta realidade social e sua

concretização deve ser levada a sério. Sendo o ambiente do cárcere singular, faz-se necessário que a possibilidade de efetivação educacional em seu interior se materialize de maneira respeitosa e consistente. Arbage (2017, p. 75) ainda destaca que a educação deve constituir-se, em “um instrumento acessível a todos, que proporciona compreender o porquê de se ‘estar aqui no mundo’, compreender seu próprio mundo e a representação de sua existência”. De acordo com Araújo; Guimarães e Coqueiro (2021, p. 54),

O processo de educação no cárcere é de suma importância para a formação de indivíduos privados de liberdade, mas este fato deve estar aliado a outros importantes direitos que estes sujeitos possuem e devem ser respeitados para que ao sair da prisão, os mesmos estejam preparados para construir uma nova vida.

Fica claro que, mesmo com a oferta educacional, faz-se necessário refletir sobre o respeito e a garantia dos demais direitos que os encarcerados possuem, pois existe uma relação intrínseca entre eles. O processo de formação escolar vai possibilitar a esses sujeitos viverem novas oportunidades, porém, essas oportunidades precisam ser garantidas através de todas as vias que os permeiam e os possibilitam.

Ainda nessa perspectiva, Araújo, Guimarães e Coqueiro (2021) postulam que existe outro ponto relevante a ser destacado quando abordamos a educação no cárcere que é justamente o fato dos profissionais conhecerem o funcionamento do presídio, sua rotina e toda sua dinâmica. O conhecimento destes pontos fará com que os educadores construam uma relação mais direta com o cenário de atuação e, a partir de então, consigam efetivar muito melhor as suas ações de trabalho.

Devido a dinâmica dos presídios, muito se discute acerca da necessidade de se construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico para o trabalho da educação no interior do cárcere. Dessa forma, este documento servirá “para que os profissionais consigam, dentre outras ações pedagógicas, saber como lidar com situações adversas (ARAÚJO; GUIMARÃES; COQUEIRO, p. 57). Os autores ainda elucidam em seus estudos que a educação no sistema prisional encontra muitos desafios, dentre eles a falta de autonomia por parte das políticas educacionais que garantem a educação no cárcere. Outro aspecto debatido é que a oferta educacional esbarra no ambiente físico, pois tudo se configura inapropriado.

Rodrigues (2018, p. 22) pesquisou sobre a educação nas penitenciárias a partir das relações entre a estrutura física e a prática pedagógica e concordam que “condições estruturais dos espaços prisionais revelam a impraticabilidade das propostas pedagógicas com vista a um

projeto de sociedade com perspectivas de garantia dos direitos fundamentais na sua totalidade”. Considerando os aspectos estruturais muitas vezes a proposta de ressocialização por meio da educação existe somente em discursos esvaziados de práticas, pois as “estruturas [estão] pautadas na exclusão social” (RODRIGUES, 2018, p. 40).

As prisões e suas organizações não são aleatórias: “não são escolhas afastadas da estrutura da sociedade, mas fazem parte de uma conjuntura que inclui todas as suas misérias” (RODRIGUES, 2018, p. 40). Rodrigues (2018, p. 53) mostra que há um discurso contraditório entre a estrutura prisional e a prática educativa, mas que mesmo assim, “as pessoas devem ser recuperadas”. O atendimento educacional pode, muitas vezes, “ser prejudicados pelo ‘improvisado’ do espaço prisional” (RODRIGUES, 2018, p. 61). Rodrigues (2018, p. 184) argumenta que

é preciso transcender o discurso de ressocialização e assumir o conceito de emancipação humana como necessidade prática da educação na prisão [e promover] uma reflexão na possível mudança também do propósito da pena. Além disso, entendendo que a educação é um eterno vir a ser, constata-se que, apesar da impraticabilidade da educação escolar na sua totalidade, na estrutura apresentada pelas penitenciárias [...], existem possibilidades de resistências em prol de um atendimento melhor.

Desta forma ao pensar a EJA como espaço de oferta educacional para pessoas encarceradas é pertinente evidenciar a necessidade de transcender as fronteiras estruturais, que muitas vezes impossibilitam a ressocialização e resistir, por meio da compreensão do funcionamento deste ambiente “sui generis” no qual o direito à educação deve estar presente.

Nesta seção do estudo buscamos debater sobre a EJA como espaço de oferta educacional para pessoas encarceradas. O que se propõe na seção quatro a seguir é tratar sobre a educação no cárcere direcionando os olhares, por meio do Estado do Conhecimento, sobre a produção acadêmica elaborada nos Programas de Pós Graduação em Educação das quatro instituições de ensino superior públicas existentes no estado de Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Instituto Federal Catarinense (IFC).

4 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS EM SANTA CATARINA

Nesta seção, discorreremos acerca da educação como direito (ED) e educação em espaços de privação de liberdade (EEPL), tendo como foco os olhares sobre as produções científico-acadêmicas dos programas de Pós Graduação em Educação de quatro instituições de ensino superior públicas em Santa Catarina entre os anos de 2015 a 2020. São elas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Instituto Federal Catarinense (IFC)¹⁰.

Levantamos importantes discussões embasadas na compreensão de como os estudos abordam a educação como direito, e também como abordam a educação nos ambientes de privação de liberdade e as suas peculiaridades. Ao nos debruçarmos sobre a discussão da educação no cárcere, observamos que uma educação de qualidade no sistema carcerário é uma discussão política a ser concretizada de maneira mais imediata. Deste modo, é importante ressaltar que nos locais de privação de liberdade a educação desempenha um papel de escolarização como um direito (SILVA, 2016).

No Programa de Pós graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense não encontramos nenhuma produção científica relacionada ao nosso tema de pesquisa. Atribuímos esta ausência ao fato deste Programa ser ainda novo e com suas primeiras turmas ofertadas no âmbito do Mestrado em Educação no ano de 2019. De acordo com a proposição de analisar também as teses produzidas, este programa também não apresenta oferta de formação no doutoramento. Assim, inauguramos este debate neste PPGE. Da mesma forma, não há produções científicas no âmbito do doutoramento na Universidade Federal da Fronteira Sul, pela mesma razão.

¹⁰ Daqui para diante usaremos as siglas para nos referirmos a estas instituições de ensino superior.

4.1. ESTUDOS ALUSIVOS A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NAS DISSERTAÇÕES DA UFSC

Quadro 2 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas dissertações da UFSC

| Instituição | Título | Objetivo | Tipo e autor | Ano de publicação |
|---|---|---|--|-------------------|
| Descritor: Educação como direito (ED) | | | | |
| UFSC | “Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)” | Compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil, com destaque para o lugar da infância neste espaço e tempo formativo, considerando a história da escola pública brasileira e a análise da produção acadêmica existente, no período entre 1988 a 2014. | Dissertação Cris Regina Gambeta Junckes | 2015 |
| UFSC | “A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira” | Identificar e analisar as representações de criança como sujeito de direitos na pesquisa educacional brasileira, pautada em uma abordagem sociológica e histórica, que entende a criança como um sujeito humano de pouca idade e a infância como uma construção histórica e cultural, no período entre 1987 a 2013. | Dissertação Gisele Gonçalves | 2015 |
| UFSC | “As representações dos professores da educação básica sobre a criança ‘como sujeito de direitos’”. | Analisar as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, a respeito da recente condição social e política da criança como sujeito de direitos. | Dissertação Roseli Iolanda da Cunha | 2016 |
| UFSC | “Aproximações entre a crítica ao sujeito de direito e as políticas públicas educacionais: a esfera jurídica e o estado” | Compreender a relação entre o sujeito de direito e as políticas públicas educacionais com o complexo jurídico e o Estado. | Dissertação Ismael Andrada Bernardes | 2017 |
| UFSC | “A rede de proteção dos direitos da criança: uma análise do acolhimento institucional a partir dos sujeitos” | Compreender o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências na rede de proteção à infância, especificamente na medida de acolhimento institucional. | Dissertação Kamila Barros Tizatto | 2018 |
| UFSC | “Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos” | Investigar, na literatura nacional e internacional, as condições para a infância das crianças refugiadas. | Dissertação Deborah Esther Grajzer | 2018 |
| Descritor: Educação em espaços de privação de liberdade (EEPL) | | | | |
| UFSC | “As contribuições das pesquisas sobre alfabetização e | Refletir sobre a necessidade de efetivação do direito à educação | Dissertação | 2019 |

| | | | | |
|------|---|--|-----------------------------------|------|
| | letramento na EJA em espaços de privação e restrição de liberdade” | de pessoas que possuem trajetórias coletivas de negação de direitos historicamente. | Camila Rosilda Vigganigo | |
| UFSC | “As políticas de educação e trabalho nas prisões catarinenses: um nicho em benefício do capital”. | Refletir sobre as políticas de educação e trabalho nas prisões catarinenses, buscando desvelar a essência dessas políticas que se apresentam como instrumentos capazes de “ressocializar”, “recuperar” e “reinsereir” o preso quando em liberdade. | Dissertação Márcia Anita Donzelli | 2019 |

Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito a **educação como direito** encontramos **seis estudos**. No ano de 2015, duas dissertações permitiram pensar a educação como direito. A primeira intitulada “Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)” foi elaborada por Cris Regina Gambeta Junckes (2015). Seu objetivo foi compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil, com destaque para o lugar da infância neste espaço e tempo formativo, considerando a história da escola pública brasileira e a análise da produção acadêmica existente, no período entre 1988 a 2014. Junckes (2015, p. 162) argumenta que

[...] não basta apresentar novas propostas de organização do tempo e espaço escolar para que os direitos das crianças sejam respeitados e garantidos na escola, mas, faz-se necessário, rever os cursos de formação inicial e continuada dos professores, pois estes são os sujeitos que podem e devem reinventar/reorganizar o processo educativo, e assim, garantir o direito à infância na escola.

Para a autora, os cursos de formação de professores deixam lacunas a serem preenchidas. Ela ainda elucida que o professor em sua maneira de inovar pode ajudar a garantir os direitos dos seus alunos.

O segundo estudo que identificamos neste mesmo ano (2015) foi a dissertação “A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)” elaborada por Gisele Gonçalves (2015) e que objetivou identificar e analisar as representações de criança como sujeito de direitos na pesquisa educacional brasileira, pautada em uma abordagem sociológica e histórica, que entende a criança como um sujeito humano de pouca idade e a infância como uma construção histórica e cultural, no período entre 1987 a 2013.

Os resultados desta pesquisa mostram que os direitos das crianças foram conquistados por meio de longas lutas políticas e sociais. Afirma Gonçalves (2015, p. 116): “tais conquistas representam um avanço, especialmente no Brasil, onde a criança, que antes era vista como ‘menor’, passa a ser definida como sujeito de direitos”. Gonçalves (2015, p. 116) ainda

argumenta que “a efetivação de tais direitos exige um tipo de articulação mais ampla e complexa, relacionada a transformações políticas, culturais e econômicas”. A autora destaca que os conteúdos trabalhados em sala de aula ainda não se pautam nos direitos das crianças; portanto, o sistema educacional acaba negligenciando os seus alunos.

No ano de 2016, uma dissertação se aproximava do tema. A pesquisadora do referido trabalho é Roseli Iolanda da Cunha, cuja pesquisa é “As representações dos professores da educação básica sobre a criança como sujeito de direito”. O trabalho se ancorou no objetivo de analisar as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, a respeito da recente condição social e política da criança como sujeito de direitos. A relevância deste estudo se dá pelo fato de mostrar a criança como sujeito de direito. Cunha (2016) mostra que os professores participantes da pesquisa reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e elucida que esta condição de garantia deve ser concretizada pela escola.

No desenrolar da pesquisa, Cunha (2016) evidencia que mesmo com os professores participantes da sua pesquisa percebendo as crianças como sujeitos de direitos, eles não conhecem algumas leis que garantem esses direitos e também não trabalham essa temática em sala de aula. Portanto, é possível afirmar que a educação como um direito não cria mecanismos para que os estudantes se tornem cidadãos esclarecidos dos seus próprios direitos. Cunha (2016, p. 176) afirma:

Todas as professoras afirmam a importância de conhecer a legislação que trata sobre os direitos da criança, basicamente por três motivos que se entrecruzam e se complementam: para lutar por seu cumprimento; para saber como agir diante de seu descumprimento e orientar famílias e crianças; porque também fazem parte dos conhecimentos relacionados à criança e à infância. Afirmam, ainda, conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas, em contrapartida, quase metade delas (41%) nunca ouviu falar das Leis nº 11.525/2007 e 13.010/2014. Mesmo assim, enfatizam que a escola deve garantir e veicular os direitos da criança junto às próprias crianças por basicamente quatro motivos: para que conheçam seus direitos; para que se constituam cidadãs; para que também se reconheçam como sujeitos de direitos e para que a criança conheça seus direitos e deveres.

No ano de 2017, encontramos dentre os trabalhos produzidos a dissertação do pesquisador Ismael Andrada Bernardes intitulada “Aproximações entre a crítica ao sujeito de direito e as políticas públicas educacionais: a esfera jurídica e o estado”, que objetivou compreender a relação entre o sujeito de direito e as políticas públicas educacionais com o

complexo jurídico e o Estado. Este estudo demarca que “as políticas públicas educacionais constituem uma singularidade do complexo jurídico, pois se configura como uma dentre tantas outras formas de apassivamento dos conflitos de classe” (BERNARDES, 2017, p. 11).

Nas palavras do autor, a educação é um direito conquistado através de lutas de classes, mas é ofertada como uma forma de controle dessas classes. Portanto, está fora de sua pauta formar sujeitos críticos e reflexivos, pois tal cidadania desperta para a exigência dos direitos, o que não é desejado pelas classes mais favorecidas.

No ano de 2018, localizamos duas pesquisas de mestrado que se pautaram na temática da garantia de direitos. O primeiro foi a dissertação da pesquisadora Kamila Barros Tizatto (2018), intitulada “A rede de proteção dos direitos da criança: uma análise do acolhimento institucional a partir dos sujeitos”, que se ancorou sobre o objetivo principal de compreender o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências na rede de proteção à infância, especificamente na medida de acolhimento institucional. Nesta pesquisa, a autora destaca as falas das crianças participantes do estudo e faz uma leitura de como elas veem o acolhimento institucional que se efetiva no abrigo. Assim, Tizatto (2018, p 159) mostra que “a experiência da infância tudo questiona; questiona nossos saberes e nossas teorias. A infância é absoluta em seu questionar”. A pesquisadora ainda elucida que:

a experiência de um abrigo não é a mesma para cada criança; e que nenhuma criança cabe em reproduções de abrigo que não encontrem espaço para a personalidade e subjetividade destes sujeitos. Promover a participação, envolver a criança nas determinações que ditam seu próprio destino é um exercício e um desafio ético de rever nossos saberes institucionais e de buscar se esvair de uma lógica adultocêntrica que, eventualmente, atravessa nossas formações profissionais e acadêmicas (TIZATTO, 2018, p. 160).

O segundo estudo produzido no ano de 2018, tem como título “Crianças refugiadas: um olhar para infância e seus direitos”, da pesquisadora Deborah Esther Grajzer. Este estudo pautou-se no objetivo principal de investigar, na literatura nacional e internacional, as condições para a infância das crianças refugiadas. Gajzer (2018) debruça-se sobre a compreensão do cenário educacional dos países que recebem refugiados tentando entender a relação de como eles atendem as crianças refugiadas na oferta educacional. A autora enfatiza que:

Somente 50% das crianças refugiadas têm acesso ao Ensino Fundamental, em comparação com uma média global das crianças ao redor do mundo que aponta mais de 90%. No caso, dos adolescentes refugiados, apenas 22% frequentam o Ensino Fundamental em relação a uma média global de 84%. Ao nível do ensino superior, apenas 1% dos refugiados frequentam

universidades, em comparação com uma média global de 34% (GRAJZER, 2018, p. 118).

Observa-se que mesmo com documentos Internacionais e Nacionais afirmando em seus textos que a educação é um direito de todos, esse público em específico ainda é marginalizado pelo sistema educacional que os cerca. De acordo com os estudos de Grajzer (2018), a educação para refugiados acaba sendo não um direito garantido, mas uma ausência desse direito, tendo em vista que uma parcela significativa desse público fica a margem do sistema educacional.

No que diz respeito a **educação em espaços de privação de liberdade** encontramos **dois estudos** no ano de 2019. A dissertação intitulada “As contribuições das pesquisas sobre alfabetização e letramento na EJA em espaços de privação e restrição de liberdade” de Camila Rosilda Vigganigo (2019), debruçou-se sobre o objetivo de refletir sobre a necessidade de efetivação do direito à educação de pessoas que possuem trajetórias coletivas de negação de direitos historicamente. De acordo com Vigganigo (2019, p. 13), existe uma “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”.

O estudo da pesquisadora se destina a evidenciar o direito a educação para as pessoas que vivem em situação de privação de liberdade, pois na constituição está garantida a educação de fato como um direito de todos. A pesquisa se desdobra especificamente sobre a construção de reflexões pertinentes acerca dos processos de alfabetização e letramento realizados no interior dos ambientes prisionais. Ainda de acordo com a mesma autora, “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” (VIGGANIGO, 2019, p. 17). Mesmo com esta percepção dos alunos é papel do docente que com ele atua problematizar a educação como um direito ao qual eles devem ter acesso, permanência e sucesso. Vigganigo (2019, p. 17) explicita que:

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.

Assim, é possível destacar que a educação é compreendida nesta pesquisa como um direito que precisa e deve ser efetivado para as pessoas que vivem nos espaços prisionais. A autora ainda elucida que mesmo já existindo uma presença de pesquisas que se preocupam com esta temática, elas ainda possuem pouca expressividade, o que nos leva a inferir que é extremamente justificável construir trabalhos de deem ressonância para as políticas públicas educacionais voltadas para educação no cárcere. Logo,

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 às necessidades reais das pessoas, uma educação como ato político, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e emancipados (VIGGANIGO, 2019, p. 111).

Outro estudo que encontramos no ano de 2019 e que também é relevante para construção de nossa pesquisa foi a dissertação de Márcia Anita Donzelli (2019), intitulada “As políticas de educação e trabalho nas prisões catarinenses: um nicho em benefício do capital”. A pesquisa em foco debruçou-se sob o objetivo de apresentar reflexões sobre as políticas de educação e trabalho nas prisões catarinenses, buscando desvelar a essência dessas políticas que se apresentam como instrumentos capazes de “ressocializar”, “recuperar” e “reinsserir” o preso quando em liberdade. A autora destaca que conseguiu evidenciar

[...] diferentes concepções de educação, diferentes objetivos sobre o papel da escola no contexto da prisão, cabendo destacar a concepção de educação alinhada à concepção dos Organismos Multilaterais como a UNESCO, no sentido da melhoria da qualidade de vida, promoção da paz, construção de uma sociedade mais justa e inserção no mercado de trabalho (DONZELLI, 2019, p. 167).

Com a elaboração de sua pesquisa, Donzelli (2019, p. 167) ainda constatou “uma dualidade quanto ao tratamento da política educacional, ora tratada como assistência educacional, ora como direito”. O fragmento tomado de seu texto nos remete a refletir sobre qual educação de fato precisamos pensar para ser ofertada em ambientes prisionais, pois independentemente do local em que se concretiza, a educação deve ser um objeto que promova a melhoria da qualidade de vida das pessoas. O procedimento metodológico adotado pela pesquisadora para construção de seu estudo foi uma análise documental das políticas de

educação e trabalho. A estudiosa ainda adotou o materialismo histórico-dialético como método de investigação.

4.1.2 ESTUDOS ALUSIVOS À EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NAS DISSERTAÇÕES DA UFFS

Quadro 3 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas dissertações da UFFS.

| Instituição | Título | Objetivo | Tipo/autor | Ano de publicação |
|--|---|--|---|-------------------|
| Descritor: Educação como direito (ED) | | | | |
| UFFS | “Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul” | Investigar as políticas de acesso e as ações afirmativas implementadas pela UFFS, com o propósito de compreender como tais políticas contribuem para o processo de democratização da educação superior pública brasileira. | Dissertação Rosileia Lucia Nierotka | 2015 |
| UFFS | “Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena” | A partir de um estudo de caso, analisar os avanços e lacunas existentes no cotidiano da educação escolar formal Kaingáng e refletir acerca de desafios para implementação de uma educação escolar indígena intercultural na Escola Kaingáng da Terra Indígena Serrinha/RS. | Dissertação Susana Andréa Inácio Belfort | 2016 |
| UFFS | “Uma avaliação da implementação do programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares” | Avaliar o Programa Proinfância a partir da sua implementação, tendo como foco a estruturação do seu espaço escolar. | Dissertação Daniele Vanessa Klosinski | 2016 |
| UFFS | “Histórias do ensino da matemática na educação básica catarinense (1970-1990): desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente” | Pesquisar os desafios educacionais enfrentados no ensino de matemática por professoras da educação básica, no espaço geográfico de abrangência da 4ª Gerência Regional de Educação de Santa Catarina, no período compreendido entre 1970 e 1990. | Dissertação Lidiane Tânia Ronsoni Maier | 2016 |
| UFFS | “O Plano Nacional de Educação e o papel dos municípios na universalização da educação básica no Brasil” | Delinear os desafios que o PNE estabelece aos municípios brasileiros no contexto do Estado capitalista, do federalismo e da universalização da educação básica enquanto direito social. | Dissertação Lizeu Mazzioni | 2016 |
| UFFS | “Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” | Analisar se o processo de formação de professores desenvolvido pelo PNAIC contribuiu com a definição da concepção de alfabetização e currículo sistematizado nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó. | Dissertação Anísia Ripplinger de Abreu | 2017 |

| | | | | |
|------|--|--|---|------|
| UFFS | “Dinâmicas de desenvolvimento da educação superior na região oeste de Santa Catarina (1968-2015)” | Compreender as dinâmicas de desenvolvimento da educação superior na Região Oeste de Santa Catarina. | Dissertação Sherlon Cristina de Bastiani | 2017 |
| UFFS | “Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da região Sul”. | Analisar as principais características e tendências da pesquisa acadêmica sobre formação de professores para a EJA na região sul, visando refletir a dimensão de produções neste campo de estudo, compreendendo o saber que vem sendo construído sobre o tema. | Dissertação Naira Fabiéle Kuhn | 2017 |
| UFFS | “As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do Sul do Brasil” | Conhecer os conteúdos e a estrutura das representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior. | Dissertação Lucélia Peron | 2017 |
| UFFS | “A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva” | Descrever o processo de construção de representações sociais, por professores regentes de anos iniciais, sobre o trabalho do segundo professor, na perspectiva da Educação Inclusiva. | Dissertação Natália Silveira Lima | 2017 |
| UFFS | “Implementação do ensino médio politécnico no rio grande do Sul: concepções, desenvolvimento e gestão” | Analisar o processo de implementação, as aproximações, inovações e as contribuições desta política na superação das demandas e desafios do ensino médio e os impactos que promoveu na rede pública estadual de ensino. | Dissertação Nelson dos Santos | 2017 |
| UFFS | “Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang” | Identificar os elementos da formação de professores Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel que contribuem e os que dificultam a implantação da política nacional de formação de professores indígenas nesta instituição. | Dissertação Adriana Colling | 2018 |
| UFFS | “O campo na escola: (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional” | Compreender como a escola de ensino médio do campo incorpora e textualiza em seu PPP, a política de Educação do Campo. | Dissertação Greti Aparecida Pavani | 2018 |
| UFFS | “A educação enquanto direito público subjetivo: leituras acerca da herança de um direito em diferentes cenários paradigmáticos” | Compreender o que seja a educação enquanto um direito público subjetivo, identificando casos concretos de aplicabilidade desse direito. | Dissertação Regiani Rolim de Moura | 2019 |
| UFFS | “Vozes que constituem o discurso da | Compreender o discurso da igualdade educacional | Dissertação Gisele da Silva Santos | 2019 |

| | | | | |
|---|--|---|--------------------------------------|------|
| | igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira” | presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). | | |
| UFFS | “A gestão público-privada no programa ensino médio integral em tempo integral – EMITI em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina” | Analisar a gestão público-privada no Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral– EMITI em escolas da Rede Estadual de Educação, localizadas na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - Chapecó/SC. | Dissertação Gelvane Nicole Guarda | 2020 |
| Descritor: Educação em espaços de privação de liberdade (EEPL) | | | | |
| UFFS | “Ressocialização por meio da educação: um estudo de caso em Florianópolis-SC”. | Proposição de uma reflexão quanto à legalidade e importância da educação, mais detidamente no nível superior, no processo de ressocialização dos apenados, além de apresentar a realidade vigente no Brasil sobre a temática. | Dissertação Lucas Andres Arbage | 2017 |

Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito a **educação como direito** encontramos **16 estudos** na UFFS. No ano de 2015, a pesquisadora Rosileia Lucia Nierotka elaborou o trabalho intitulado “Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul”. Nierotka (2015, p. 8) ancorou o seu objetivo em “investigar as políticas de acesso e as ações afirmativas implementadas pela UFFS, com o propósito de compreender como tais políticas contribuem para o processo de democratização da educação superior pública brasileira”. É possível perceber ainda nesta pesquisa que existe uma busca pela compreensão da forma como se concretiza o acesso à educação superior e os movimentos democráticos que contribuem para que as pessoas o acessem de maneira igualitária. A pesquisadora levanta discussões referentes ao papel desempenhado pelo Estado para garantir o acesso das pessoas a educação superior pública de qualidade (NIEROTKA, 2015).

Nierotka (2015, p. 35) mostra que “tradicionalmente o sistema educacional brasileiro nos diferentes níveis de ensino é considerado excludente, pois reflete as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas do país”. Diante do exposto, a autora contribui para entendermos que as discussões acerca do sistema educacional que pode ser caracterizado como excludente permeiam não apenas a educação superior, mas os demais níveis de ensino. A pesquisadora destaca em sua pesquisa:

As políticas de ações afirmativas possuem um importante papel no processo de democratização da educação superior e na redução das desigualdades sociais e raciais que marcaram a sociedade brasileira desde a sua origem. Fruto

de uma luta histórica de mais de treze anos, a recente ‘Lei das Cotas’, cujos resultados estão sendo avaliados, constitui uma política pública, na medida que obriga todas as IES brasileiras a implementar ações afirmativas em suas políticas de acesso (NIEROTKA, 2015, p. 157-158).

Observamos que a educação como um direito emerge nesta pesquisa quando volta o olhar para a busca de uma oferta educacional mais democrática e igualitária. Neste contexto, é importante salientar que a oferta de uma formação superior democrática pode contribuir diretamente para a mudança da realidade social das pessoas.

No ano de 2016, encontramos 4 pesquisas que se debruçaram sobre a temática da educação como um direito: dentre elas está o trabalho intitulado “Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena” da pesquisadora Susana Andréa Inácio Belfort e que objetivou “analisar os avanços e lacunas existentes no cotidiano da educação escolar formal Kaingáng e refletir acerca de desafios para implementação de uma educação escolar indígena intercultural na Escola Kaingang da Terra Indígena Serrinha/RS” (BELFORT, 2015, p. 16). Em seu estudo Belfort (2016) destaca que diante da diversidade cultural do país, faz-se premente elaborar políticas públicas para a educação escolar indígena de maneira a atender as particularidades da realidade dessas comunidades. No estudo de Belfort (2016), são as reflexões acerca da educação como um direito para comunidades indígenas que tonalizam seu objeto. A pesquisadora marca em seu trabalho as discussões sobre políticas públicas educacionais direcionadas aos povos indígenas do Brasil que não venha a agredir os seus costumes. Acerca desta discussão a autora ainda enfatiza que

Os direitos inerentes ao reconhecimento da diversidade cultural passam a orientar a implementação de todos os demais direitos assegurados aos Povos Indígenas no Brasil, viabilizando a criação de novos marcos legais que ora definem os direitos à educação e respectivas políticas educacionais a serem adotadas pelo Estado brasileiro. Rompe-se com o paradigma assimilacionista e integracionista que outrora embasava ideologicamente as políticas educacionais destinadas aos Povos Indígenas, possibilitando a oferta de uma educação escolar em caráter específico, bilíngue, intercultural, comunitária e de qualidade, como determina a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394 de 1996), com potencial reflexo na valorização e fortalecimento cultural e linguístico destes povos (BELFORT, 2016, p. 7).

Ainda pautados nos estudos da autora supracitada, compreendemos que muitos desafios ainda precisam ser superados no que diz respeito às políticas públicas educacionais direcionadas a educação escolar indígena, por conta das minúcias da diversidade cultural a serem consideradas nesse processo de construção. Neste sentido, concordamos com a pesquisadora

quando argumenta “que ainda existem obstáculos a ser superados, a fim de que esta (Escola Indígena) possa se consolidar um espaço de educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue, comunitária e de qualidade, como almejam os Povos Indígenas” (BELFORT, 2016, p. 100).

Ainda no ano de 2016, Daniele Vanessa Klosinski elaborou a dissertação intitulada “Uma avaliação da implementação do programa Proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares”. Este estudo propôs como objetivo “avaliar o Programa Proinfância a partir da sua implementação, tendo como foco principal a estruturação do seu espaço escolar” (KLOSINSKI, 2016, p. 18). Klosinski (2016), afirma que atualmente a educação infantil se apresenta de uma maneira que mostra que ela passou por muitas conquistas ao longo da história, e se consolidou como um direito. A discussão do direito à educação infantil só foi concretizada a partir da Constituição Federal de 1988, e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. A autora compreende também que:

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394, aprovada em 1996, a Educação Infantil apresenta-se como a primeira etapa da Educação Básica, garantindo o acesso e permanência das crianças pequenas em instituições educacionais, com propostas pedagógicas asseguradas igualmente a todas as camadas sociais, em que o cuidar e o educar são indissolúveis (KLOSINSKI, 2016, p. 16).

A educação básica possui o seu princípio na educação infantil, portanto, caracterizando-a como uma das fases mais importantes do processo educacional. Klosinski (2016), assinala em seu estudo que o Programa Proinfância é uma política educacional bem aceita pela comunidade escolar, atendendo as necessidades do público a ele destinado e garantindo um novo espaço para Educação Infantil. A pesquisadora destaca que a estrutura física que compreende o programa em questão é adequada e supre as necessidades, pois considera os aspectos pedagógicos necessários à execução dos trabalhos educacionais propostos.

No ano de 2016, também a dissertação de Lidiane Tânia Ronsoni Maier, intitulada “Histórias do ensino da matemática na educação básica catarinense (1970-1990): desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente”, focou os desafios educacionais enfrentados no ensino de matemática por professoras da educação básica, no espaço geográfico de abrangência da 4ª Gerência Regional de Educação de Santa Catarina, no período compreendido entre 1970 e 1990. Nesta dissertação está marcado que ser professor é uma função extremamente desafiadora no Brasil e tal desafio não está relacionado apenas a atuação

na profissão, mas a todo o percurso percorrido para chegar a se formar. De acordo com Maier (2016, p. 9), os desafios para a formação de professores de matemática são muitos e distintos. Dentre esses desafios estão principalmente “a distância da região das instituições formadoras, as condições de permanência nestas instituições e a escassez de cursos específicos de matemática”. A autora explicita que:

A história do ensino da matemática no Brasil não está em um patamar diferenciado, pois a educação, aqui, sempre foi privilégio de poucos. O acesso à Educação Básica, mesmo que tenha melhorado bastante nos últimos anos, ainda não supera o baixo índice de alunos que ingressam no Ensino Superior, as dificuldades da permanência e o índice menor ainda dos que conseguem alcançar o grau de doutor (MAIER, 2016, p. 22).

Diante desta afirmação entendemos que mesmo a educação sendo um privilégio de poucos durante um longo período da nossa história, este cenário já se modificou bastante, mas ainda precisa se modificar mais quando se trata de educação superior, pois o direito a essa educação não se reduz à prescrição apenas nos textos das leis, mas urge sua concretização na oferta da formação.

O quarto trabalho que encontramos no ano de 2016 é a dissertação “O Plano Nacional de Educação e o papel dos municípios na universalização da educação básica no Brasil”, de autoria de Lizeu Mazzioni. Teve como foco investigar os desafios que o PNE estabelece aos municípios brasileiros no contexto do Estado capitalista, do federalismo e da universalização da educação básica enquanto direito social. Identificamos no estudo de Mazzioni (2016, p. 5), que a educação como direito é evidenciada quando o autor mostra a forma como essa educação se universalizou e o processo de transformação que este fenômeno causou na sociedade brasileira. O autor enuncia que “a dívida do Estado brasileiro com a educação do seu povo é histórica. A universalização da educação no Brasil é tardia e o país precisa recuperar o atraso”. O pesquisador reitera que:

[...] a luta pela educação pública sempre esteve presente no seio das lutas populares. Movimentos como os Pioneiros da Educação Nova, de educação popular, de jovens e adultos, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, da Campanha pelo Direito à Educação, UNE, sindicatos, CUT, MST, organizações dos povos indígenas, do campo, das florestas e das águas, movimentos de moradia popular, associações de moradores e de pais, enfim, o povo organizado sempre luta pelo direito à educação escolar que passa pela educação pública (MAZZIONI, 2016, p. 283).

Diante do exposto, notamos que as conquistas estão associadas ao trabalho de movimentos sociais relacionados a educação, que desempenharam papéis importantes neste cenário como os destacados no excerto acima.

No ano de 2017 foram elaboradas sete dissertações relativas à educação como direito: a dissertação de Anísia Ripplinger de Abreu, intitulada “Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, analisou se o processo de formação de professores desenvolvido pelo PNAIC contribuiu com a definição da concepção de alfabetização e currículo sistematizado nos PPPs das escolas da rede pública estadual do município de Chapecó. Abordar a formação de professores, remete a pensar a educação como um direito, direito a ser garantido a esses profissionais. A formação de professores deve ser contínua, afinal, professores estão em constante processo de aprendizagem e a formação continuada lhes proporciona tal direito (ABREU, 2017). Abreu (2017, p. 114) nota também que;

A formação continuada de professores traz como reflexões que esta constitui-se como ‘salvadora’ da educação, ou seja, um meio para melhorar os índices de qualidade; que existe a necessidade de os professores se perceberem como seres inacabados e que precisam de constante atualização docente; que programas de formação continuada como o PNAIC atendem uma padronização internacional que segue os princípios de descentralização, do foco na prática docente com orientações prescritivas e de caráter aplicacionista.

A dissertação também de 2017, elaborada por Sherlon Cristina de Bastiani, denominada “Dinâmicas de desenvolvimento da educação superior na região oeste de Santa Catarina (1968-2015)”, focou na compreensão das dinâmicas de desenvolvimento da educação superior na Região Oeste de Santa Catarina. Nos estudos de Bastiani (2017), observamos que a educação figura como um direito principalmente quando o autor aborda sobre expansão da educação superior e a políticas educacionais que contribuem para esse fim. Portanto, garantir que um número maior de pessoas acesse a educação superior é uma prática de concretizar a educação como um direito. Bastiani (2017) em sua pesquisa discute políticas educacionais que impulsionem o desdobramento maior da expansão da educação superior.

Naira Fabiéle Kuhn elaborou em 2017 o estudo “Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da região Sul”, visando entender as principais características e tendências da pesquisa acadêmica sobre formação de professores para a EJA na região sul. A educação como um direito emerge na pesquisa de Kuhn (2017), quando analisa

a modalidade de ensino EJA e a formação continuada de professores. De acordo com seu estudo, “é possível perceber que ainda desconsidera-se o processo de formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos como um desafio para a educação brasileira e principalmente para os próprios professores” (KUHN, 2017, p. 17). Argumenta ainda sobre a

[...] a necessidade de superar a ideia da EJA como área de valor secundário, vista muitas vezes como uma forma de assistencialismo e não como um direito. Da mesma maneira, isso ocorre nos cursos de formação inicial, quando se dá maior ênfase aos estudos sobre a infância, sem abordar a fase jovem e adulta, negligenciando a EJA dos currículos de formação (KUHN, 2017, p. 17).

A educação como um direito na modalidade EJA não figura como uma prioridade na construção das políticas educacionais. Desta forma, concretizar a oferta desta modalidade educacional de maneira que ela seja apropriada como um direito ainda é horizonte a perseguir.

A dissertação de Lucélia Peron (2017), intitulada “As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do Sul do Brasil”, se direcionou ao entendimento dos conteúdos e da estrutura das representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na educação superior. A autora constatou que mesmo com os avanços nas políticas de inclusão, ainda existe um grande caminho a ser percorrido para alcançar patamares que consigam realmente atender todas às demandas.

“A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva”, pesquisa realizada em 2017 por Natália Silveira Lima, descreveu o processo de construção de representações sociais, por professores regentes de anos iniciais, sobre o trabalho do segundo professor, na perspectiva da Educação Inclusiva (LIMA, 2017). Após suas análises, a pesquisadora constatou “que o trabalho do segundo professor é um processo pedagógico em construção, que demanda profundas reflexões e debates no âmbito do contexto escolar, bem como uma urgente atenção por parte dos processos de formação de professores” (LIMA, 2017, p. 9).

Finalizando as produções científicas encontradas no ano de 2017, Nelson dos Santos, desenvolveu o estudo “Implementação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: concepções, desenvolvimento e gestão”, que analisou o processo de implementação, as aproximações, inovações e as contribuições desta política na superação das demandas e desafios

do ensino médio e os impactos que promoveu na rede pública estadual de ensino (SANTOS, 2017). O autor evidencia em seus estudos que

[...] os índices educacionais melhoraram sensivelmente neste período e que o Seminário Integrado tornou-se a grande novidade no currículo escolar, ampliando o espaço/tempo para a elaboração de projetos e discussões relevantes na perspectiva da formação integral e da autonomia dos sujeitos, como preconiza a nova política (SANTOS, 2017, p. 9).

O fragmento acima evidencia o quesito da educação como um direito quando destaca a proposta educacional analisada em sua pesquisa, que prima pela formação de uma cidadania autônoma.

No ano de 2018 constatamos a presença do estudo denominado “Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang”, da pesquisadora Adriana Colling. A pesquisa procurou identificar os elementos que contribuem e que dificultam a implantação da política nacional de formação de professores indígenas Kaingang no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel (COLLING, 2018). Focando na formação de professores indígenas, Colling (2018), pesquisou a oferta de uma escolarização capaz de atender as reais necessidades da comunidade indígena. No desenrolar de sua pesquisa a autora percebeu que mesmo que a educação figure como um direito, urge ser efetivada para esta população. É premente avançar nos debates e nas “práticas acerca da formação de professores em uma perspectiva específica, diferenciada, comunitária, intercultural, bilíngue e de qualidade” (COLLING, 2018, p. 8).

Outra dissertação encontrada no ano de 2018 foi a da pesquisadora Greti Aparecida Pavani, intitulada “O campo na escola: (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional”. Pavani (2018) buscou compreender como a escola de ensino médio do campo incorpora e textualiza em seu PPP a política de Educação do Campo. Os estudos de Pavani (2018) indicam que a educação como um direito pode garantir a permanência das pessoas em seus locais de origem, como é o caso da educação do campo. Deste modo, a oferta educacional adequada além de se articular com as políticas educacionais do campo, visa também um PPP que apresente a realidade destas escolas.

Em 2019 localizamos duas dissertações: a primeira foi escrita por Regiani Rolim de Moura; intitulada “A educação enquanto direito público subjetivo: leituras acerca da herança de um direito em diferentes cenários paradigmáticos”, objetivou compreender a educação enquanto um direito público subjetivo, identificando casos concretos de aplicabilidade desse

direito (MOURA, 2019). Moura (2019) destaca em sua pesquisa a educação como um direito trazendo as reflexões de como ela foi constituída um direito garantido por lei. O estudo ainda mostra os cenários que foram percorridos para se efetivar as políticas públicas educacionais que garantem o direito público subjetivo.

A segunda pesquisa elaborada em 2019 foi de Gisele da Silva Santos: “Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira”, buscou entender o discurso da igualdade educacional presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os estudos de Santos (2019), mostram a educação como um direito a partir de uma análise da Base Nacional Comum Curricular brasileira que é um dos documentos que rege a garantia dessa oferta educacional. A pesquisadora enfatiza o “discurso da igualdade educacional presente na materialidade da BNCC” (SANTOS, 2019, p. 105).

No ano 2020 apenas uma dissertação foi encontrada. Elaborada por Gelvane Nicole Guarda e denominada “A gestão público-privada no Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina”, analisa a gestão público-privada no Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI em escolas da Rede Estadual de Educação, localizadas na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - Chapecó/SC (GUARDA, 2020). A pesquisa realizada por Guarda (2020), debate sobre uma educação como direito quando relaciona suas reflexões a oferta de um ensino médio integral nas escolas públicas. Neste sentido, garantir a educação tanto na modalidade integral quanto em qualquer outra modalidade de ensino se configura de fato como garantia de direito.

No que diz respeito a **educação em espaços de privação de liberdade** encontramos **um estudo**. A pesquisa produzida no ano de 2017, intitulada “Ressocialização por meio da educação: um estudo de caso em Florianópolis-SC”, escrita por Lucas Andres Arbage, abordou a legalidade e a importância da educação, mais detidamente no nível superior, no processo de ressocialização de apenados, além de apresentar a realidade vigente no Brasil sobre a temática. O estudo de Arbage (2017) mostra que existe uma parte significativa de pessoas encarceradas que já acessaram e ainda acessam o ensino superior, inclusive que conseguiram concluir essa etapa educacional, porém, debate sobre a necessidade de se ampliar a oferta desta educação. A educação superior discutida pelo autor foca na possibilidade de contribuir diretamente para o processo de ressocialização de pessoas encarceradas, transformando suas vidas de forma positiva. Arbage (2017, p. 16) argumenta que:

O processo de reintegração social seria baseado na educação para pessoas privadas de liberdade, inclusive em nível superior, tendo em vista que nesta etapa é que o apenado obtém um diferencial no aspecto profissional, gerando maior chance de êxito no ingresso no mercado de trabalho quando progredir de regime e ficar em liberdade. Assim, a educação seria uma das alternativas para atuar como ‘passaporte’ para os apenados trilharem um novo caminho profissional e não reincidirem no cometimento de delitos, afastando-se da criminalidade e conseqüentemente diminuindo-se a desigualdade social.

De acordo com o autor educação pode contribuir diretamente para constituir o novo cenário de reintegração social das pessoas que vivem em situação de privação de liberdade.

4.1.3 ESTUDOS ALUSIVOS À EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NAS DISSERTAÇÕES DA UDESC

Quadro 4 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas dissertações da UDESC.

| Instituição | Título | Objetivo | Tipo e autor | Ano de Publicação |
|--|---|--|--------------------------------------|-------------------|
| Descritor: Educação como direito (ED) | | | | |
| UDESC | “As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, Campus Florianópolis, em análise” | Analisar as propostas de formação dos trabalhadores nos projetos pedagógicos de Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequentes oferecidos pelo do IFSC – Campus Florianópolis, considerando o contexto de reestruturação produtiva, sob a direção do capital. | Dissertação Thais Guedes | 2016 |
| UDESC | “[Entre-Muros] notas sobre educação, oficinas de cinema e confinamento” | Explorar a oficina como estratégia (contra-) pedagógica, uma possibilidade frente à educação disciplinadora e normatizadora. | Dissertação Helena Paula Zanin | 2020 |
| UDESC | “Tem algo de específico? Sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em Itajaí” | Investigar como é organizado o AEE nas instituições educativas de Educação Infantil no município de Itajaí identificando as possíveis especificidades que emergem no funcionamento desse serviço educacional para essa etapa da educação básica. | Dissertação Andressa Karina Uller | 2020 |
| Descritor: Educação em espaços de privação de liberdade – não consta (EEPL) | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Da mesma forma como procedemos na coleta de dados nos programas de Pós Graduação em Educação da UFSC e da UFFS, também o fizemos no Programa da UDESC, respeitando o

recorte entre os anos de 2015 e 2020 na base de dissertações desta instituição. Não encontramos estudos relacionados com nosso objeto entre os anos 2015, 2017, 2018 e 2019. Somente nos anos de 2016 e 2020 é que identificamos pesquisas que dizem respeito ao nosso tema.

No que diz respeito a **educação como direito** encontramos **três estudos** na UDESC. A primeira dissertação encontrada na base de dados da UDESC foi no ano de 2016, intitulada “As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, Câmpus Florianópolis, em análise”, foi produzida por Thais Guedes. A autora analisou as propostas de formação dos trabalhadores nos projetos pedagógicos de Cursos Técnicos de Nível Médio Subsequentes oferecidos pelo do IFSC – Campus Florianópolis, considerando o contexto de reestruturação produtiva, sob a direção do capital.

Helena Paula Zanin elaborou em 2020 a pesquisa “[Entre-Muros] notas sobre educação, oficinas de cinema e confinamento”, cujo foco foi explorar a oficina como estratégia (contra-) pedagógica e como uma possibilidade frente à educação disciplinadora e normatizadora. Neste estudo a educação é explorada como uma ferramenta para se romper com preconceitos.

Ainda no ano de 2020 foi elaborada a dissertação “Tem algo de específico? Sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em Itajaí”, pela pesquisadora Andressa Karina Uller. Uller (2020) investigou como é organizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições educativas de Educação Infantil no município de Itajaí identificando as possíveis especificidades que emergem no funcionamento desse serviço educacional para essa etapa da educação básica. A educação como um direito se evidencia neste estudo quando a autora debate sobre o AEE como latente nas rotinas diárias de professores. Neste sentido, a pesquisadora destaca que este atendimento quando direcionado para a educação infantil, implica pensar em especificidades que possam ser trabalhadas com esses alunos.

4.2 ESTUDOS ALUSIVOS A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NAS TESES

Após conhecermos as dissertações que foram produzidas entre os anos de 2015 e 2020 nos Programas de Pós Graduação das instituições públicas do estado de Santa Catarina, prosseguimos para as teses que foram elaboradas nestes mesmos programas e que abordam temáticas relacionadas a educação como direito e educação em espaços de privação de

liberdade. Lembramos que no caso da UFFS e do IFC, não há oferta de doutoramento no Programa.

4.2.1 ESTUDOS ALUSIVOS À EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NAS TESES DA UFSC

Quadro 5 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas teses da UFSC

| Instituição | Título | Objetivo | Tipo e autor | Ano de Publicação |
|--|--|--|--|-------------------|
| escritor: Educação como direito (ED) | | | | |
| UFSC | “O direito à educação infantil do campo no município de Pinhão: ponto de vista das famílias” | Entender de que modo o direito à Educação Infantil das crianças que vivem no campo no município de Pinhão-PR é percebido pelas famílias e de que maneira é cumprido pelos órgãos governamentais. | Tese Mariluce da Silva Lima Leineker | 2016 |
| UFSC | “A educação em direitos humanos no ensino médio integrado: um estudo a partir do trabalho dos docentes de humanas em quatro campi do Instituto Federal de Santa Catarina”. | Identificar e analisar elementos da Educação em Direitos Humanos (EDH) presentes no trabalho dos docentes de humanas que atuam nos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). | Tese José Rodrigo Barth Adams | 2019 |
| UFSC | “Não é mimimi/ proposta de educação intercultural em direitos humanos na cultura digital” | Elaborar uma proposta de educação em direitos humanos no contexto da cultura digital. | Tese Isabel Colucci Coelho | 2020 |
| Descritor: Educação em espaços de privação de liberdade – não consta (EEPL) | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor

Não localizamos nos anos de 2015, 2017 e 2018, pesquisas que pudessem contribuir com a compreensão de nosso estudo. No que diz respeito a **educação como direito** encontramos **três estudos** na UFSC. No ano de 2016 a tese “O direito à educação infantil do campo no município de Pinhão: ponto de vista das famílias” da pesquisadora Mariluce da Silva Lima Leineker, debate sobre de que modo o direito à Educação Infantil das crianças que vivem no campo no município de Pinhão-PR é percebido pelas famílias e de que maneira tal direito é cumprido pelos órgãos governamentais.

Foi possível neste estudo identificar que as discussões acerca da educação infantil ofertada no campo, na maioria das vezes, não atendem todas as crianças. Neste sentido, é possível inferir que as políticas públicas educacionais que chegam para essas crianças, são precárias no ambiente do campo e acabam por negligenciar este direito que é garantido por lei. Observamos, de acordo com os estudos desta pesquisadora, que é importante compreender o contexto nos quais se efetivavam as políticas municipais de Educação Infantil do Campo, tendo como pano de fundo o processo histórico de constituição do município (LEINEKER, 2016, p. 254).

No ano de 2019 identificamos a tese de José Rodrigo Barth Adams que tem como título “A educação em direitos humanos no ensino médio integrado: um estudo a partir do trabalho dos docentes de humanas em quatro campi do Instituto Federal de Santa Catarina”. O autor centrou sua pesquisa no debate sobre os Direitos Humanos, problematizando-os em sua interface com a Educação e, especificamente, entrelaçando os Direitos Humanos com a educação profissional no contexto empírico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

É possível identificar que no teor da pesquisa de Adams (2019), as discussões voltadas para educação elucidam a importância dos professores se posicionarem em prol da escola como um espaço que pode contribuir para a concretização dos direitos humanos. Portanto, “como a escola é um lugar em que o conhecimento aparece sistematizado, torna-se um ambiente importante para se trabalhar temáticas que contribuam para a formação integral dos estudantes” (ADAMS, 2019, p. 233).

Encontramos uma tese no ano de 2020 que possui como título “Não é mimimi/ proposta de educação intercultural em direitos humanos na cultura digital” de Isabel Colucci Coelho e que elabora uma proposta de educação em direitos humanos no contexto da cultura digital. Para Coelho (2020), a educação pode ser trabalhada em espaços sociais da “internet” de maneira que venha ajudar a constituir a ruptura com diversas práticas corriqueiras de preconceito. Deste modo, “a educação em direitos humanos é fundamental para que as ideias emitidas nos espaços sociais da internet possam participar da criação de uma cultura de direitos humanos entre os alunos” (COELHO, 2020, p. 256).

4.2.2 ESTUDOS ALUSIVOS À EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NAS TESES DA UDESC

Quadro 6 - Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas teses da UDESC

| Instituição | Título | Objetivo | Tipo e autor | Ano de Publicação |
|---|--|---|---|-------------------|
| Descritor: Educação como direito (ED) | | | | |
| UDESC | “Escolas de governo e educação a distância: capacitação e formação de servidores públicos na perspectiva do Framework da comunidade de inquirição (CoI)” | Investigar os modelos de cursos de capacitação e de formação de servidores públicos na modalidade EaD oferecidos pelas Escolas de Governo, segundo as dimensões do Modelo de Comunidade de Inquirição - CoI, com vistas a contribuir para a melhoria das propostas de implantação de cursos à distância pelas EG. | Tese Claudia Regina Castellano Losso | 2018 |
| UDESC | “A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho: ações e mediações entre campanhas e o debate transnacional (1944-1949)” | Observar como a educação de adultos é encampada pelos intelectuais elencados em suas ações locais (nacionais) e o trânsito por eles feito com a transnacionalização da problemática alçada pelos seminários e conferências da UNESCO. | Tese Fernanda Vicente de Azevedo | 2019 |
| UDESC | “Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente” | Analisar a inserção do setor empresarial na política de formação continuada dirigida aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis, e sua articulação ao circuito de valorização do valor no contexto capital-imperialista. | Tese Márcia Luzia dos Santos | 2019 |
| UDESC | “Currículo de libras em análise: possibilidades de implementação nos anos iniciais do ensino fundamental” | Analisar o processo de implantação do ensino de Libras nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da experiência do Colégio de Aplicação/UFSC, com a perspectiva da importância da criação da disciplina de Libras como L2 em todo o país. | Tese Geisielen Santana Valsechi | 2020 |
| Descritor: Educação em espaços de privação de liberdade – não consta (EPL) | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito a **educação como direito** encontramos **quatro estudos** na UDESC, mas não há produções científicas nos anos de 2015, 2016 e 2017. Nessa instituição nosso mapeamento no período compreendido entre 2015 a 2020 apresentou a seguinte situação: no ano de 2018, Claudia Regina Castellano Losso escreveu a tese “Escolas de governo e educação a distância: capacitação e formação de servidores públicos na perspectiva do Framework da comunidade de inquirição (CoI)”, na qual investigou os modelos de cursos de capacitação e de formação de servidores públicos na modalidade EaD oferecidos pelas Escolas de Governo, segundo as dimensões do Modelo de Comunidade de Inquirição - CoI, com vistas a contribuir para a melhoria das propostas de implantação de cursos à distância pelas EG (LOSSO, 2018). Segundo Losso (2018), oferecer a formação continuada para servidores e funcionários públicos pode melhorar a prática profissional e capacitá-los. Desta forma, podemos inferir que esta oferta educacional discutida no trabalho de doutorado da autora se concretiza como uma efetivação da educação como um direito.

Fernanda Vicente de Azevedo, no ano de 2019 elaborou o estudo “A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho: ações e mediações entre campanhas e o debate transnacional (1944-1949)”, no qual analisou como a educação de adultos é encampada pelos intelectuais elencados em suas ações locais (nacionais) e o trânsito por eles feito com a transnacionalização por meio de seminários e conferências da UNESCO. A educação de adultos discutida nesta pesquisa caracteriza-se como importante debate acerca da educação como um direito; garantir a oferta educacional de qualidade para as pessoas em idade adulta, de acordo com Azevedo (2019) é um grande e importante desafio dos profissionais da educação.

Márcia Luzia dos Santos, também no ano de 2019, realizou a pesquisa “Formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente”, que versou sobre a inserção do setor empresarial na política de formação continuada dirigida aos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e sua articulação ao circuito de valorização do valor no contexto capital-imperialista. No que tange a educação como direito, é pertinente afirmar que nesta dissertação a pesquisadora debate sobre a criação de uma “política de formação continuada dirigida aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino [...]” (SANTOS, 2019, p. 19).

Localizamos no ano de 2020 a tese da pesquisadora Geisielen Santana Valsechi, denominada “Currículo de libras em análise: possibilidades de implementação nos anos iniciais do ensino fundamental”. O referido estudo explorou o processo de implantação do ensino de Libras nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da experiência do Colégio de Aplicação/UFSC, com a perspectiva da importância da criação da disciplina de Libras como L2 em todo o país (VALSECHI, 2020). Para Valsechi (2020), o ensino de Libras nos anos iniciais na educação fundamental ainda deixa de ocupar um lugar importante. Neste sentido, destaca a educação como um direito que não se concretiza de fato no cenário da política educacional de inclusão.

Finalizado o Estado do Conhecimento sobre os estudos alusivos a educação como direito e educação em espaços de privação de liberdade nas dissertações e teses dos quatro PPGes, daqui para diante, prosseguimos para a seção cinco deste estudo que visa interpretar possíveis relações entre políticas públicas para educação de pessoas encarceradas como direito e educação em espaços de privação de liberdade na produção científica dos programas de pós graduação em educação das instituições de ensino superior públicas em Santa Catarina.

5 ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: RELAÇÕES POSSÍVEIS NOS ESTUDOS DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS EM SANTA CATARINA

Discutir políticas públicas educacionais para o contexto de privação de liberdade no Brasil é pensar em um sistema um tanto excludente e carregado de diversos preconceitos que fazem com que a oferta de escolarização seja ainda mais precária. Estudos como o de Santos e Fernandes (2021), pautados na discussão da compreensão das políticas públicas em educação e educação em prisões mostram que existem dois conceitos de educação ofertada nas prisões que se correlacionam entre si, mas se diferenciam em seus conceitos: o de educação carcerária e educação em prisões. Para os pesquisadores, a educação carcerária pode ser compreendida como aquela que é ofertada através de uma assistência educacional que acontece no âmbito da gestão prisional visando evitar conflitos e melhorar a relação das pessoas encarceradas.

Em contrapartida, “o discurso da educação em prisão é a garantia de implantação e atuação de políticas públicas de cumprimento do direito subjetivo à educação para toda

população encarcerada” (SANTOS; FERNANDES, 2021, p. 193). Ainda a respeito destas discussões, Santos e Fernandes (2021, p. 195), elucidam que;

[...] quando se fala na educação prisional, educação carcerária, compreende-se hoje que se trata de uma educação que está no ambiente de privação ou restrição de liberdade e se vem avançando, ainda mais, quando se tem as Diretrizes aprovadas pelos Conselhos (CNPCP e CNE). Hoje se compreende que essa é uma educação para jovens e adultos que estão em situação de restrição e privação de liberdade, que neste caso está sendo implementada no ambiente prisional. Isto põe em discussão se a Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino da educação básica de acordo as Diretrizes Nacionais da Educação – Lei nº 9394/96, responde às necessidades e características dos encarcerados.

De acordo com Onofre e Julião (2013), a educação em prisões é definida como as políticas públicas que contribuem para oferta educacional no interior do sistema carcerário e que são ofertadas e direcionadas especificamente para as pessoas que vivem em situação de privação de liberdade. Desta forma Onofre e Julião (2013) advertem que o estado tem a responsabilidade de implementar políticas públicas para a educação que estejam realmente voltadas para atender as reais necessidades das pessoas que vivem em situação de privação de liberdade. Neste sentido, é importante que a modalidade de ensino esteja articulada ao ambiente no qual ele será ofertado. Santos (2014) enfatiza que a oferta da educação está embasada na Constituição Federal e justifica-se quando elucida que todas as pessoas têm o direito de acesso à educação. A concretização do acesso e oferta educacional nos ambientes prisionais resulta de um histórico de lutas e enfrentamentos que se pautam na resistência de se reconhecer a educação em prisões.

Como já debatemos em seção anterior deste estudo a modalidade educacional que se concretiza nas prisões é a EJA, porém as discussões em torno dessa modalidade são justamente as de que urgem políticas públicas com especificidades para ser ofertada no ambiente carcerário. Portanto, não se trata apenas de ofertar a educação as pessoas encarceradas, mas oferta-la com dignidade e direcionamento.

Estudos de Bourdieu (2008, p. 92) desenvolvidos sobre o estado, mostram uma clara definição de Estado e a sua maneira de moldar as pessoas através da escola. Para o sociólogo, as definições da escola são ditadas pelo estado, portanto, os cidadãos são constituídos como pessoas estatizadas. Neste sentido, “a escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do Estado, isto é, nada mais do que cúmplices do Estado”. Deste modo, vivemos

em uma sociedade na qual o Estado nos “coloca em fôrma” e doutrina por meio da educação que dele recebemos.

De acordo com Teixeira (2002), políticas públicas são diretrizes, princípios que orientam a ação do poder público e que indicam as normas e procedimentos que envolvem o poder público e a sociedade. Neste aspecto, atualmente o estado brasileiro possui como documento orientador das políticas públicas destinadas à educação o Plano Nacional de Educação (PNE). Este está em vigência desde o ano de 2014 e perdura até 2024. O referido Plano versa sobre “os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior, ou seja, uma projeção para os seus dez anos de vigência (BRASIL, 2014). As diretrizes que compõem o PNE 2014-2024 objetivam erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade da oferta da educação e valorizar os profissionais da educação. Todas essas diretrizes em tese deverão ser atingidas considerando um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, o que torna a execução do documento um desafio (BRASIL, 2014).

O PNE ainda traz no seu texto as definições sobre como a avaliação da educação deverá ser realizada:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014).

Além do processo de avaliação é importante ressaltar que também está em evidência no texto do PNE o financiamento desta política pública que deverá ser feito por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Diante destas reflexões reiteramos que a educação é uma política pública garantida por lei para todos os cidadãos, independentemente da situação em que ele se encontre, sendo importante destacar as pessoas que vivem em situação de privação da liberdade.

Quando abordamos a questão das Políticas Nacionais em Educação para o cárcere, nos debruçamos sobre as políticas públicas que são direcionadas especificamente para pessoas que se encontram em situação de privação da liberdade. Debastiani e Debastiani (2020, p. 5) mostram que “embora o Brasil reconheça constitucionalmente o direito à educação, seu acesso, no cárcere, é precário”. Os autores evidenciam a dificuldade do acesso a política pública educacional e isto é uma situação preocupante. Logo,

No que tange ao grau de escolaridade da população em situação de cárcere, as informações constantes no levantamento nacional, atualizado em junho de 2017, dão conta ser possível afirmar que 51,3% destas possuem o Ensino Fundamental Incompleto, seguido de 14,9% com Ensino Médio Incompleto e 13,1% com Ensino Fundamental Completo. O percentual de presos que possuem Ensino Superior completo é de 0,5% (DEBASTIANI; DEBASTIANI, 2020, p. 6).

A afirmação dos autores destaca o nível de escolaridade da população carcerária, mostrando sequencialmente a porcentagem de escolaridade das pessoas encarceradas. Olhar para esses dados é entender que a situação desse público é preocupante e requer atenção do poder público.

De acordo com Hentges (2018) não existe apenas uma definição para políticas públicas, e sim várias definições que levam a refletir sobre o que de fato são essas ações. A autora realça em seu estudo as definições de vários autores, sinalizando que mesmo que as definições sejam divergentes, existe uma articulação entre elas e o Estado é o responsável por construí-las e executá-las. Hentges (2018, p. 21) afirma que “[...] as políticas públicas, referem-se a área do conhecimento que visa colocar o governo em ação ou analisar essa ação, e quando necessário, propor mudanças no rumo dessas ações”. Ainda de acordo com a autora, essas políticas públicas acontecem em países que adotam o regime democrático porque elas constituem ações que precisam da participação das pessoas para conseguir atender as suas reais necessidades. Para Hentges (2018, p. 22)

[...] as políticas públicas expressam o processo de elaboração e implementação do exercício do poder político, envolvem a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão e a repartição dos custos e benefícios sociais. As políticas públicas buscam responder as demandas, principalmente dos setores vulneráveis da sociedade, ampliando e efetivando o direito cidadania.

O excerto mostra a responsabilidade do poder público, por meio da elaboração de políticas públicas nos diferentes âmbitos, nos processos de democratização dos bens sociais.

Tendo em vista o debate realizado até aqui nesta seção cinco e que o foco deste estudo é o estado de Santa Catarina, tomamos como referência a documentação estadual que está disponível no “site” da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Santa Catarina¹¹, compreendendo-as como as principais políticas a serem confrontadas com o Estado do Conhecimento sobre educação como direito e educação (ED) e educação em espaços de

¹¹ Site da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Santa Catarina <<https://www.sed.sc.gov.br/index.php>>

privação de liberdade (EEPL) na produção científica dos Programas de Pós Graduação em Educação das instituições de ensino superior públicas em Santa Catarina. Esta documentação pode ser acionada mais especificamente na seção serviços, na qual estão disponíveis “Programas e Projetos”. Dentre estes, consta o “Programa de Educação em espaços de privação de liberdade” no “site” <<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/6619-programa-de-edfucacao-em-espacos-de-privacao-de-liberdade>>. Os documentos balizadores são: a **Ata de Audiência Pública do Sistema Socioeducativo de 18 de abril de 2016**; o **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015-2024)**; o **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015**; o **Plano Estadual de Educação em Prisões** de 2017; a Portaria N° 0325 ACADEJUC/GABS/SJC, de nove de junho de 2015; a Portaria N° 0749 ACADEJUC/GABS/SJC, de 25 de agosto de 2016; a Portaria N° 633 ACADEJUC GABS SJC, de 21 de outubro de 2014; o **Protocolo de Atendimento a Adolescentes com Prática Infracional** de 2014; o Relatório Monitoramento SINASE Santa Catarina e a Resolução 040 SED 6185 de 2015 Norma Complementar e Normativa Orientativa. Destes tomamos os que estão em negrito, por considerá-los mais vigorosos.

5.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO DE PESSOAS ENCARCERADAS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM SANTA CATARINA E POLÍTICAS DA SED: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Iniciamos este debate abordando uma política que está no “site” da SED, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015. O documento propõe em sua composição a implementação de uma política de promoção e defesa dos direitos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Estado de Santa Catarina, pautadas nas diretrizes assinaladas pelo Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas. O documento supracitado é importante por orientar a tomada de decisões acerca de como aplicar medidas socioeducativas privativas de liberdade para adolescentes em conflito com a lei. No que é pertinente ao contexto da Socioeducação, define que a SED

Atende adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas no Programa de Meio Aberto (Prestação de serviços à comunidade ou Liberdade Assistida) garantindo a oferta de matrícula nas escolas da rede. Para os que a cumprem medidas socioeducativas em Programas de Privação de Liberdade (Inserção em Regime de Semiliberdade ou Internação em estabelecimento

educacional socioeducativo), a SED desenvolve o programa de Educação em Espaços de Privação de Liberdade (que atende as Unidades Socioeducativas, as Unidades Prisionais e os Centros Terapêuticos) com o objetivo de ofertar a Educação Básica, desde os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015, p. 67).

Esse atendimento a adolescentes e jovens visa “garantir e efetivar com qualidade a expansão da oferta da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, de modo a atender as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais e instituições socioeducativas” (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015, p. 68). No que diz respeito aos princípios da política de atendimento socioeducativo notamos que o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo parece avançar em seus princípios de oferta e desenvolvimento da política de atendimento socioeducativo sem se firmar unicamente em ações protocolares, quando: busca aproximação com o ECA e articulação com outros setores; reconhece a incompletude institucional para o atendimento socioeducativo; opta pela ação acautelatória e não penalizante e intimidante visando a socialização e restauração da cidadania; respeita as condições do adolescente para cumprir a medida considerando o contexto e as muitas facetas da infração, suas necessidades pedagógicas tendo como foco fortalecer vínculos familiares e comunitários; afirma o protagonismo juvenil, familiar, comunitário no atendimento dos programas socioeducativos; localiza em programa do Município ou o mais próximo dele o local de cumprimento de medida socioeducativa; exige a presença e participação da família e da comunidade no desenvolvimento dos programas; pensa a formação e a capacitação continuada aos profissionais destinados ao atendimento dos adolescentes em conflito com a Lei; observa a formação e capacitação continuada como fundamental para garantir a qualidade do atendimento; pensa o PPP enquanto orientador da ação socioeducativa; reivindica nos orçamentos públicos, nas diferentes esferas, recursos necessários para a execução e efetivação das medidas socioeducativas; mobiliza a opinião pública objetivando “a desmistificação do olhar social sobre o ato infracional praticado” e a função pedagógica fundamentada na ideia de proteção integral pela legislação vigente (SANTA CATARINA, Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo de 2015, p. 99-100).

Esta é a letra da política para o atendimento socioeducativo. No entanto observamos que, se não desenvolvida, esvazia-se a noção das relações entre os sujeitos de direito e as políticas públicas. Assim, a política pode ser associada a **categoria direito como apassivamento dos conflitos de classe**. A dissertação de Bernardes (2017, p. 17) mostra:

Os sujeitos-alvo de tais ações são compreendidos como ‘sujeitos de direitos’, ou seja, as crianças, os adolescentes, os homossexuais, as mulheres, os negros, trabalhadores, enfim, todos os homens e as mulheres que vivem sob o Estado Democrático de Direito constituem-se sujeitos de direitos.

Tal direito se efetiva na materialização das políticas para além delas como letra da lei. A materialização das políticas interroga “o direito [como] um direito de classe, da classe dominante” (BERNARDES, 2017, p. 17); assim o direito pode ser o mediador “que se interpõe entre o domínio direto e os conflitos entre as classes sociais com interesses diversos” (SARTORI, 2010, p. 80). Bernardes (2017, p. 18) ainda argumenta que o Estado, enquanto uma dimensão jurídica

Por meio de suas ações políticas, impõe determinadas medidas para atender aos diversos interesses, seja os da classe dominante ou da classe trabalhadora, organizada sobretudo nos movimentos sociais e sindicais que reivindicam direitos e/ou atendimentos dos direitos já garantidos (via de regra pela lei ou contrato) ao cidadão sujeito de direitos.

Assim, sua ação se caracteriza no direito como apassivamento dos conflitos de classe, visto na nas políticas objetiva conciliações. Sobre a mesma questão Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 8) explicam:

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

Na percepção de Bernardes (2017, p. 19) “as políticas públicas nascem da necessidade do Estado em regular as relações sociais, a fim de garantir a reprodução da ordem capitalista”. É mister também assumir a educação como “uma necessidade da classe trabalhadora e deve ser ofertada a todos pelo Estado. No entanto, a reivindicação da educação como um direito significa manter nossa compreensão na superficialidade do fenômeno” (BERNARDES, 2017, p. 47) que diante do Estado possui funções conciliadoras e apaziguadoras.

[...] as políticas públicas educacionais surgem em um momento específico da história moderna – grandes conflitos mundiais – para responder às novas necessidades de controle das massas trabalhadoras. Em outras palavras, o

Estado, cuja existência objetiva prioritariamente garantir a ordem socioeconômica capitalista, desenvolve, aliado e amparado em um sistema jurídico, instrumentos de regulação da vida cotidiana, sobretudo da classe trabalhadora, realizando ações de coerção (policia, multas, encarceramento) e consenso (mídia, educação e manipulação do consenso: cooptação de sindicatos, partidos e movimentos sociais).

O estudo de Donzelli (2019, p. 20) analisa as políticas de educação e trabalho nas prisões catarinenses como um nicho em benefício do capital. Afirma ela que os sujeitos de direitos

Se encontram inseridos socialmente e estão incluídos de forma desigual no âmbito da sociedade de classes, compondo o exército de reserva produzido pelo capitalismo. Na sociedade de classes, para manter os salários baixos, se faz necessário uma grande oferta de trabalhadores; assim, um dos fatores que leva esses trabalhadores à prisão é a precarização do trabalho existente na sociedade capitalista.

Assim, as políticas de educação e trabalho nas prisões em Santa Catarina pode encobrir sua precarização, pois como um direito e um dever do Estado apenas “10% da população carcerária acessava esse direito básico no estado de Santa Catarina” quando Donzelli (2019, p. 24) desenvolveu sua pesquisa. Pensar a elaboração de uma política pública para a educação que se distancie da função de elemento apassivador

Significa dotar o homem em privação de liberdade [e qualquer outro] de conhecimentos, valores, habilidades e competências que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, recuperando o direito à palavra, o que significa exercer um direito humano (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 16).

Vigganigo (2019, p. 8) com seu estudo contribui para a compreensão da categoria em debate quando mostra a contradição e observa

Um movimento descontínuo e insuficiente para a efetivação do direito à educação das pessoas privadas de liberdade, [...], pois, no âmbito legal, os processos educativos assumem papel principal na responsabilização para a garantia de um bom retorno ao convívio social.

Ou seja, aos sujeitos que vivenciam as negações e restrições em diferentes âmbitos de seus direitos sociais, a letra da lei manifesta nas políticas públicas apazigua os conflitos não mais decantados e que podem emergir como insurreições, que aos olhos comuns podem parecer descontextualizadas, mas pode tratar-se de pessoas que “já haviam passado por momentos de privação, privação de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade; pessoas historicamente marginalizadas” (VIGGANIGO, 2019, p. 17).

Adams (2018, p. 59) ao analisar em sua tese o documento denominado “Agenda para Paz”, de 1992, mostra que nele está demarcado que as “causas mais profundas de conflitos” não estão relacionadas somente as guerras, mas, sobretudo, as disparidades sociais”. Este pesquisador expressa ainda os “Direitos Humanos estão intimamente articulados ao quadro mais geral de desigualdades sociais, ficando notoriamente fragilizados em função do contexto de agudização da pobreza e exclusão social que se colocam na sociedade capitalista atual” (ADAMS, 2018, p. 59).

Souza (2015, p. 290) mostra que “vivemos sob a égide da política feita e vivida como fato” e que “na sociabilidade capitalista prevalece, por subsunção real, a política como fato em detrimento da política como valor” (SOUZA, 2015, p. 291). O autor faz menção a noção de política para elaborar uma reflexão analítica sobre política “pública” educacional. Souza (2015, p. 293) instiga a pensar que ao estabelecer políticas públicas o Estado cumpre, por meio da política como fato, sua função. Assim, as políticas são “travestidas” de promotoras da igualdade social, mas fica encoberta a função de apassivar conflitos de classe.

A política como fato marca o momento da manipulação dos acontecimentos, das circunstâncias e das situações pelos indivíduos, que se aperfeiçoam e esmeram em tecer arranjos e rearranjos para alterar o rumo dos fatos de acordo com seus fins privados, particulares, mas colocando-os, pelo aperfeiçoamento esmerado, como fins públicos, sociais. Aqui, meios e fins não estão de acordo, essa preocupação inexistente e não serve de princípio norteador para as reflexões, ações e decisões que influenciarão a dinâmica da vida sociocultural. Na verdade, temos uma profunda alteração de raciocínio, que prevalece e se petrifica no modo de produção capitalista, que é a ideia de que os fins justificam os meios e, assim, qualquer meio é lícito e não pode ser julgado, já que é a-moral em si devido às circunstâncias.

Souza (2015, p. 293) ainda argumenta mais: faz-se uma política

da sociedade de classes e que é um reflexo da luta de classes, dos embates de poder e força pela hegemonia e controle sobre o social; uma política que se acastela num aparelho jurídico-político-burocrático-militar-ideológico a parte da sociedade, mas regendo-a, dizendo atuar, constitucional e institucionalmente, em nome dela.

Este debate remete a pensar outra categoria que consideramos importante: **direito como oferta de educação de qualidade**. Como pensar uma educação de qualidade a partir dos debates acima travados? Abreu (2017, p. 64) em sua dissertação afirma que há “posições teóricas apoiadas por interesses políticos e por isso, no Brasil, falta continuidade nas políticas” referindo-se a alfabetização. No entanto as descontinuidades podem ser observadas em todos

os níveis da proposta educativa. Um exemplo da materialização destas descontinuidades são as próprias reformas educacionais, que parecem ter “prazo de validade” de quatro anos, mudando de acordo com concepções assumidas por “partidos” que ascendem ao poder executivo. Abreu (2017, p. 33) afirma que os “indicadores de qualidade resultam em dados” e estes, em tese deveriam implicar em “novas estratégias de melhoria da educação”. Quando se trata de educação de qualidade como direito Freire (2008, p. 7) ajuda a compreender que

No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

Monteiro (2022, p. 57) sobre educação de qualidade argumenta:

Para que esta educação tenha a qualidade esperada, é fundamental compreender os sujeitos inseridos neste processo formativo [...] visando ofertar uma educação com foco na cidadania, na criticidade e, em formar sujeitos capazes de perceber seu contexto social, a realidade na qual estão inseridos e também capazes de operar mudanças nessa realidade.

Davok (2007, p. 505) sobre qualidade na educação mostra que “o conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais”. Davok (2007, p. 506) expressa a qualidade em educação como resultado de diferentes interpretações:

No marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social.

Demo (2001) ao analisar a relação entre educação e qualidade a articula à ação humana, pois ela se manifesta a partir da ação humana na quantidade. De acordo com Demo (2001) a qualidade está na dimensão de intensidade de um fenômeno relacionado com a quantidade.

Demo (2001, p. 10) assim se expressa:

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa

igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. [...] Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter.

Demo (2001, p. 14) diferencia a qualidade formal de qualidade política. A primeira pressupõe a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” e a segunda diz respeito a participação do sujeito como condição fundamental: trata-se da “competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. Para Davok (2007, p. 506) “a expressão ‘qualidade educacional’ tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições”.

Junkes (2015, p. 60) em sua dissertação afirma que “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de qualidade, que visava formar o intelectual por meio das artes e da ciência”. Para esta pesquisadora a educação possui uma constituição histórica de precarização: para as classes não privilegiadas foi “difícil (e ainda está sendo) para os brasileiros usufruir de seu direito de ter uma educação de qualidade, ampla, significativa para sua formação humana” (JUNKES, 2015, p. 66). Para esta pesquisadora a ideia de qualidade implica

Na participação efetiva de todos nas reformulações pedagógicas e estruturais, assim como, seja garantida as condições necessárias para que as atividades desenvolvidas possam também dialogar entre si e comungar do mesmo objetivo - a formação das novas gerações, da mais alta qualidade (JUNKES, 2015, p. 133).

Junkes (2015, p. 133) destaca ainda o problema da estrutura, tanto física, quanto profissional como o “grande entrave da qualidade do trabalho pedagógico”.

Quando se aborda o fenômeno da educação para pessoas encarceradas a ideia do direito como oferta de educação de qualidade parece ainda mais distante tendo em vista sua própria história em Santa Catarina: “a oferta de educação em estabelecimentos prisionais de Santa Catarina iniciou com o processo de alfabetização de adultos realizado por voluntários ligados a entidades religiosas que prestavam assistência às pessoas privadas de liberdade” (SANTA CATARINA, PEEP/SC, 2017, p. 31). Como oferta institucionalizada a educação data de 1987. Com a LDB nº 9.394/96 ocorreu a expansão dessa oferta passou a ocorrer no final dos anos 1990; no entanto “a depender da disponibilidade de espaço físico para constituir espaço de sala de aula”.

O Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado de Santa Catarina (PEEP/SC), vigente até 2026, possui como objetivo possibilitar à população carcerária uma oferta educacional de qualidade que atenda seus plenos direitos emergidos na Constituição Federal de 1988. No entanto, “a conciliação dos objetivos da educação com os da reabilitação penal é uma utopia perseguida ao longo do tempo” (SANTA CATARINA, PEEP/SC, 2017, p. 21). Esse documento possui relevância quando trata da normatização da oferta educação no sistema carcerário catarinense por se tratar de uma legislação norteadora das práticas educativas adotadas pelos professores que atuam neste ambiente. Assim, ele se firma como uma legislação que constrói a ponte do acesso ao direito à educação que precisa chegar as pessoas encarceradas.

Percebemos que o PEEP/SC ainda é tímido. Isso nos leva a pontuar que é necessário que se pratique um amadurecimento de discussões em torno desta questão tão importante para a sociedade catarinense. Isso nos remete a pensar na terceira categoria, **direito como democratização de acesso à educação superior**, que foi suscitada nas pesquisas dos PPGes. No PEEP/SC (2017, p. 30) o Ensino Superior não é contemplado, pois não se articula a “modalidade EJA em estabelecimentos penais, mas não podem ser omitidas no âmbito de um plano estadual, visto haver dentro das prisões homens e mulheres que requerem este tipo de atendimento”. Vigganigo (2019, p. 28) mostra que somente 1,33% das pessoas encarceradas no ano de 2017, possuíam o Ensino Superior incompleto e 0,68% o Ensino Superior completo. Este percentual denota a “desigualdade no processo educativo da classe trabalhadora” como afirma Donzelli (2019, p. 82) em sua pesquisa. Já Peron (2016, p. 47) em suas análises compreende que “as instituições de ensino superior, por meio de uma política de acesso à educação, estão criando condições para que as pessoas, independentemente das suas diferenças, efetivem seu direito à educação”.

Em sua pesquisa Bastiani (2017, p. 48-49) ao analisar a oferta de ensino superior no oeste de Santa Catarina mostra algumas políticas de expansão deste nível de ensino. Ela afirma:

Uma ação governamental representada pelo Decreto de 20 de outubro de 2003 é bastante significativa para o início de uma série de melhoramentos na educação superior. O referido decreto instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial que tinha o objetivo de analisar a atual situação e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Após esse passo, outras políticas contribuíram com a criação de novas universidades federais na tentativa de modificar a realidade brasileira de uma maioria de instituições privadas. Outras políticas contribuem para a expansão ocorrida nas décadas de 2000 e 2010, podemos citar o Programa UAB, o Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

As ações explicitadas pela pesquisadora mostram que no ensino superior brasileiro as instituições particulares reinam quase absolutas em relação as instituições públicas que dependem de “relações diretas com os aspectos políticos, econômicos e sociais” (BASTIANI, 2017, p. 20). As Notas Estatísticas do ano de 2019 mostram a Rede de Educação Superior Brasileira. A tabela 2 mostra as Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa e o gráfico 8 o percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa, ambos referentes a 2019.

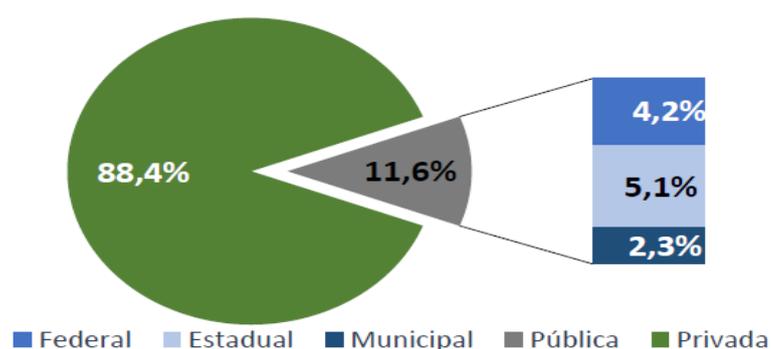
Tabela 1: Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (2019).

Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 2019

| Ano | Total | Universidade | | Centro Universitário | | Faculdade | | IF e Cefet | |
|------|-------|--------------|---------|----------------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
| | | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| 2019 | 2.608 | 108 | 90 | 11 | 283 | 143 | 1.933 | 40 | n.a. |

Fonte: Notas Estatísticas, 2019

Gráfico 8 - Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa (2019).



Fonte: Notas Estatísticas, 2019

As Notas Estatísticas revelam que 88,4% das instituições de educação superior no Brasil são particulares e que existem 302 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.306 IES privadas. No que diz respeito às IES públicas: 43,7% são estaduais (132 IES); 36,4% são federais (110) e 19,9% são municipais (60). A maioria das universidades é pública (54,5%) e entre as IES privadas há predominância das com 83,8%. Quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,5% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

A tabela 3 abaixo mostra o número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação, de acordo com a Organização Acadêmica – 2019.

Tabela 2: Número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação, de acordo com a Organização Acadêmica (2019).

| Organização Acadêmica | Instituições | | Matrículas | |
|------------------------|--------------|--------------|------------------|--------------|
| | Total | % | Total | % |
| Total | 2.608 | 100,0 | 8.603.824 | 100,0 |
| Universidades | 198 | 7,6 | 4.487.849 | 52,2 |
| Centros Universitários | 294 | 11,3 | 2.263.304 | 26,3 |
| Faculdades | 2.076 | 79,6 | 1.636.828 | 19,0 |
| IFs e Cefets | 40 | 1,5 | 215.843 | 2,5 |

Fonte: Notas Estatísticas, 2019

Existem no Brasil, de acordo com as Notas Estatísticas (2019) 2.608 instituições de ensino superior no Brasil; destas, 79,6% são faculdades. As 198 universidades brasileiras representam 7,6% do total de IES. Nestas, 52,2% das matrículas nos cursos de graduação estão concentradas nas universidades. Mesmo como o elevado número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 19,0% dos estudantes de graduação. Das IES 2,6% oferecem 100 ou mais cursos de graduação; 27,2% ofertam até 2 cursos de graduação. Em média, as IES oferecem 15,5 cursos de graduação e 87,6% dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade

presencial. Já o grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado com 60,4%.

No que diz respeito a oferta de ensino superior para pessoas encarceradas Arbage (2017, p. 7) em sua pesquisa esclarece que “em Florianópolis-SC, existe iniciativa pioneira na realidade estadual de proporcionar aos apenados o acesso e frequência à instituição de ensino superior público” no período estudado. Arbage (2017, p. 7) sobre esta questão compreende:

Que existe previsão legal da ressocialização dos apenados pela educação e de que, ao menos, na teoria essa é a intenção do legislador, da pena e da própria prisão. Os resultados apontam que a iniciativa pioneira, em nível estadual de Santa Catarina, de proporcionar o acesso e frequência presencial dos apenados junto à instituição de ensino superior, especificamente na UFSC, trata-se de oportunidade ímpar na realidade dos envolvidos, necessitando de ampliação dessa iniciativa, bem como de que seja estendida para outras localidades, pois apresenta relevante valor moral e social, para a crescente população prisional, a qual sofre com diversos problemas e poucas alternativas.

No PEEP/SC aparece também a preocupação com a oferta do ensino superior:

Acesso ao Ensino Superior, este se dá por meio de inscrições no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e no Programa Universidade para Todos (PROUNI), a partir de convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além dessas, ainda, existem parcerias com instituições privadas (SANTA CATARINA, PEEP, 2017, p. 30).

Dubet (2015, p. 225) mostra que o processo de massificação do ensino superior mesmo tendo desempenhado uma função democrática objetiva, que foi “favorável aos grupos sociais antes excluídos”, não significa afirmar ela massificar se equipara a democratizar. O sociólogo afirma que “todas as categorias sociais não se beneficiam da mesma forma da massificação. A democratização do acesso ao ensino superior não depende apenas das famílias. Depende também da estrutura geral do sistema educativo”. Tal assertiva pode ser constatada quando pensamos, por meio das Notas Estatísticas a presença do ensino superior no Brasil e os números relativos as pessoas encarregadas que acessam este nível de ensino e em um Estado desigual, onde “uma base de ensino primário e secundário [é] extremamente desigual e frágil” (DUBET, 2015, p. 258), “tudo se passa como se cada sociedade tivesse construído progressivamente seus próprios modelos de democratização do ensino superior” (DUBET, 2015, p. 226).

A última categoria que consideramos importante e que observamos nos estudos foi pensar a educação como **direito de oferta de formação continuada de professores**. Dourado e Oliveira (2009, p. 212) afirmam que existe a

[...] necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade.

Silva (2005, p. 1) destaca que no Brasil a formação continuada de professores “possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a “priori”, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira”. A autora considera necessário se distanciar a ideia de formação docente como processos de atualização que ocorrem por meio da “aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica” (SILVA, 2005, p. 2). Para tal movimento, de formar-se como docente por meio das “tramas” que envolvem teorias, práticas e reflexão crítica, urge convocar para o debate Paulo Freire quando pensa a a prática como curiosidade: “essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica (FREIRE, 1993 p. 40). Freire (2001 p. 42-43) insta a pensar ainda a possibilidade da prática voltar-se sobre si mesma, através da reflexão sobre si, pois a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Portanto, para Freire (2001 p. 43) na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. E mais:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Junckes (2015, p. 41) em sua dissertação afirma que a educação não pode ser “operada por profissionais voluntários, sem formação suficiente, que desconhecem as peculiaridades do desenvolvimento e aprendizagem” e, ao mesmo tempo, reivindica a “importância da qualificação da formação inicial e continuada dos professores que atuam ou atuarão nas escolas brasileiras” (JUNCKES, 2015, p. 54). Para esta pesquisadora no fim do século XX, quando ocorreu a massificação do ensino, cuja finalidade era “atender às premissas da lei e às necessidades do mercado, ampliou o número de estudantes em sala e tratou com descaso os professores das escolas públicas (desvalorizando sua formação e seu trabalho)” (JUNCKES, 2015, p. 64). Para Junckes (2015, p. 71) as políticas firmadas “entre a sociedade civil e o Estado impulsionam a organização das políticas educacionais, direcionando seu caminho e objetivos de formação”. Reitera ainda:

No Brasil a formação dos professores da Educação Básica, especialmente, os cursos de Pedagogia, acontece em cursos presenciais e à distância, com um currículo diferenciado (de seis até dez semestres de formação), muitas vezes fragmentado e minimizado, distante da realidade das crianças brasileiras e suas necessidades de formação (JUNCKES, 2015, p. 114).

Gonçalves (2015, p. 22) em sua dissertação defende uma “formação de professores para se alcançar uma escola que valorize e respeite os sujeitos que a frequentam”. Acerca do mesmo fenômeno Cunha (2016, p. 13), ao desenvolver sua pesquisa, mostra o prisma da precarização: “precarização da formação acadêmica e continuada salta à vista como um dos motivos para as professoras mais intuïrem a importância desse tema, do que compreenderem a amplitude e a ligação estreita entre ele e a função social da escola”. Esta pesquisadora entende ainda que nas escolas, uma parcela significativa de docentes “possui nível superior, embora grande parte tenha realizado sua formação em cursos a distância e o número de professores admitidos a caráter temporário (ACT) também seja alto” (CUNHA, 2016, p. 43).

Sobre a formação continuada de professores Flôr (2007, p. 57) mostra que as iniciativas governamentais são organizadas “em cursos relâmpagos para grandes públicos de professores que se apresentam descrentes desta formação” e “apresentam-se descontextualizados, distante das realidades e das necessidades dos professores, das crianças/estudantes e do seu próprio entorno, a família e os moradores dos bairros e localidades nas quais as escolas estão localizadas”. Assim, é urgente reavaliar tanto a formação inicial, quanto a continuada, pois

a formação continuada de professores na escola se apresenta como fundamental, porque permite conhecer melhor as contradições, os conflitos,

os limites as condições objetivas e materiais do trabalho pedagógico e as necessidades específicas dos professores lá presentes, participar de seu dia-a-dia, ouvi-los, conhecer [...] as relações que lá são construídas, além disto, numa escola o número de professores a participar da formação é sempre menor que nas palestras e cursos oferecidos pelas instâncias governamentais. Insisto ainda, que é lá também, que estão [...] sujeitos fundamentais no processo educativo, quase sempre excluídos dos processos escolares e particularmente da formação dos professores (FLÔR, 2007, p. 11).

Donzelli (2019, p. 35) ao analisar a educação para pessoas encarceradas em sua dissertação afirma que a EJA “no ambiente prisional é carente de recursos, no que diz respeito aos materiais pedagógicos, a estrutura física, a formação dos professores e as condições de trabalho destes no cárcere”. Acerca da mesma questão Vigganigo (2019, p. 21) ratifica 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”. Assegura a pesquisadora 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 (VIGGANIGO, 2019, p. 43).

Para Vigganigo (2019, p. 104) “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”. Ao se referir a formação continuada de professores para atuar em espaços de privação de liberdade em sua dissertação Arbage (2017, p. 83-84) compreende que é imperativo investir

na formação dos profissionais envolvidos com o processo educativo nas instituições prisionais, no sentido de que sejam capacitados para lidar com as peculiaridades existentes neste contexto, fazendo-se necessário um salto qualitativo e quantitativo nas suas atuais diminutas atividades educativas, respeitando-se a cidadania e o princípio da dignidade humana dos apenados, assegurando-se o avanço de um Estado que se apresenta como sendo Democrático de Direito.

Colling (2018, p. 106) ao analisar o tema em seu estudo observa que “a responsabilidade sobre a formação continuada é colocada sobre os ombros dos professores enquanto que o Estado silencia sobre a sua responsabilidade”. Graciani (2011, p. 287) compreende que a formação continuada de professores também é fruto de desigualdades, pois

neste amplo cenário econômico e cultural, reaparece a Educação, cuja má qualidade, a falta de formação de seus agentes, a pouca infraestrutura onde ocorre, dentre outros inúmeros fatores, também é responsável pela pobreza, pela desigualdade e exclusão social, não só no Brasil, mas em todas as regiões latino-americanas.

Santos (2019, p. 42) ao abordar a formação continuada em sua tese mostra a interferência do denominado terceiro setor como “recurso de manutenção da hegemonia burguesa na medida em que obscurece e obstaculiza as lutas sociais. Na educação, sua atuação tem mobilizado o empresariado para intervir na condução da educação pública e na formação continuada dos professores”. A pesquisadora tece severas críticas a formação continuada “aliada às avaliações em larga escala” que torna-se “estratégia colocada ao delineamento de um novo perfil docente, qual seja: menos reflexivo e, necessariamente, pragmático” (SANTOS, 2019, p. 43). Para esta pesquisadora a política de formação continuada de professores praticada “como resultante dessas negociações travadas no âmbito do Estado e que comportam os interesses privados numa tentativa clara de conformar os docentes ao projeto do capital” é um modo de “acirramento das contradições capital trabalho” (SANTOS, 2019, p. 52).

Nas políticas encontradas no “site” da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina a formação continuada no PEE/SC (2015) se limita a traçar os programas de formação continuada replicadas do Estado tais como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pró-letramento replicados em Santa Catarina. Dialoga com a política nacional muitas vezes replicando no debate a legislação, sem clarear como a formação continuada é compreendida no estado e sem delinear ações destinadas a responder a este fenômeno ainda complexo.

No PEEP/SC (2017, p. 58) a questão é tratada no item IX deste documento e coloca como atribuição da SED “promover a participação dos professores em cursos de formação continuada”, cursos de formação continuada para os docentes da EJA, mas não especificamente para os docentes que atuam em ambiente prisional. A formação continuada ofertadas aos docentes da EJA acontece “por meio de parcerias com as universidades públicas federais e estaduais, por meio da promoção de convênios, possibilitando realizarem cursos de extensão” (SANTA CATARINA, PEEP/SC, 2017, p. 58). Tais cursos são custeados com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) destinados a “realizar cursos de formação continuada, para professores, agentes e gestores” (SANTA CATARINA, PEEP/SC, 2017, p. 62). Quando o documento em seu item IX aborda a formação continuada dos

profissionais, de modo amplo são especificados os docentes da EJA, mas faz alusão a Seminários realizados especificamente para os professores que atuam em ambiente prisional e enumera ações a serem alcançadas:

Promover cursos de formação continuada sistematicamente;
Garantir parcerias com universidades públicas e/ou privadas para a oferta de cursos voltados à formação continuada da educação prisional;
Promover encontros e debates entre os profissionais da SED e da SJC atuantes área prisional;
Realizar debates sobre novas propostas para a educação prisional no fórum estadual de Educação de Jovens e Adultos;
Ofertar cursos de formação continuada, por meio da ACADEJUC, aos professores e aos agentes penitenciários;
Ofertar cursos de qualificação profissional e tecnológica para os internos dos estabelecimentos penais;
Ofertar cursos de formação e seminários para gestores das duas secretarias, com recursos advindos do PAR (SANTA CATARINA, PEEP/SC, 2017, p. 69).

O Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo (2015, p. 51) sobre a questão afirma:

em relação à qualificação dos profissionais, em 80% das unidades de internação não havia formação inicial, continuada e critérios de seleção de pessoal, com ingresso por meio de processo seletivo. Ademais, em 47% das unidades de internação não havia processos de avaliação e acompanhamento dos profissionais.

Quando aborda de modo mais específico a formação continuada está relacionada à formação profissional do adolescente, geralmente de curta duração. Ou seja, parece que a oferta visa não uma formação cidadã, mas uma forma de manter esse adolescente “ocupado”. Por fim, o Protocolo de Atendimento a Adolescente com Prática Infracional (2014) alude a formação somente do adolescente, de modo que possa vir a se constituir como cidadão autônomo e solidário.

6 CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, nos propomos de maneira inicial a construir reflexões pertinentes e necessárias acerca da oferta educacional no interior das prisões do Estado de Santa Catarina, bem como, compreender de que forma essa educação se concretiza no ambiente prisional. No entanto, conforme percebemos durante o decorrer desta pesquisa, os Programas de Pós Graduação em Educação se configuram como um terreno pouco contemplado, mas muito fértil como campo de pesquisa que discutem a oferta educacional para pessoas que vivem em situação de privação de liberdade.

Constatamos que a construção de pesquisas em educação dentro de ambientes prisionais é extremamente desafiadora, mas quando nos propomos a pesquisar educação e o fazer educacional, devemos estar dispostos a enfrentar os percalços necessários para atingir os objetivos de nosso trabalho. A informação da ausência de produções acadêmicas que adotam como temática a educação em prisões nos deixa preocupados e entristecidos por entendermos que independente de onde seja praticada, essa educação deve ter o mesmo valor para quem é pesquisador, porém nossos dados mostram que quando se trata de educação para pessoas encarceradas, negligenciam a discussão e até mesmo invisibilizam para a sociedade.

Sendo assim, diante dos movimentos possíveis tendo em vista a deflagração de uma pandemia, esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as relações entre políticas públicas para educação de pessoas encarceradas como direito educação e em espaços de privação de liberdade e a produção científica em Santa Catarina entre os anos de 2015 a 2020. Observamos que a produção de pesquisas acadêmicas em educação para pessoas encarceradas ainda necessita de um esforço de pesquisadores que se preocupem em desencadear discussões importantes acerca desse cenário educacional que se configura de modo específico.

Discutir a oferta da educação como um direito é importante, mas nesta pesquisa identificamos que existe uma necessidade de se investir em estudos que elucidem dados concretos acerca do fazer educacional dentro do cenário prisional. Os dados levantados neste trabalho mostram que existe um grande número de pessoas encarceradas que não estão dentro das salas de aula, portanto, estão sendo negligenciadas por uma política pública que deveria estar lhes garantido esse direito constitucional.

O primeiro objetivo específico deste trabalho foi “elaborar o Estado do Conhecimento das produções científicas dos Programas de Pós Graduação “*stricto sensu*” em Educação entre

os anos de 2015 a 2020, das quatro instituições públicas que ofertam esta formação no Estado de Santa Catarina contemplando a educação como direito e a educação em espaços de privação de liberdade”. Com a concretização deste Estado do conhecimento foi possível perceber e entender que um percentual significativo das pesquisas acadêmicas das quatro maiores instituições públicas catarinenses discutem educação como direito, o que se materializa em uma grande parte de seus estudos acadêmicos, porém, quando se trata da oferta educacional em espaços de privação de liberdade o cenário muda e é notável que ainda existe uma lacuna específica que precisa ser preenchida com pesquisas que se dediquem a esta temática.

Desta forma, é possível inferir que tanto a oferta da educação em prisões quanto estudos alusivos a esta temática são discussões que parecem ficar à margem do interesse acadêmico dos pesquisadores que discutem educação nas universidades públicas de Santa Catarina. Isso nos leva a afirmar que apesar da existência de vários programas de Pós Graduação em educação no estado, pouco se discute sobre a oferta educacional dentro de um espaço tão peculiar como as prisões.

Quanto ao segundo objetivo específico, nos propomos a “problematizar a Educação de Jovens e Adultos como espaço para a oferta educacional para pessoas encarceradas”. Constatamos que a modalidade de ensino adotada para oferta da educação nas prisões de fato é a EJA, mas existem as particularidades específicas desse ambiente que engloba essa prática docente que precisam se materializar na prática. Em primeiro lugar, existe a necessidade da oferta de formações continuadas que sejam específicas para os educadores que atuam nas escolas das prisões e que levem em consideração o currículo da EJA para o ambiente prisional. Além disso, aos professores urge o acompanhamento de profissionais que garantam a sua saúde mental e ofertem o suporte necessário para condições de trabalho dignas.

Outro ponto importante que precisamos elucidar é a necessidade da criação de um currículo específico para se trabalhar a EJA dentro dessas prisões. Por se tratar de um local específico, é preciso pensar também em toda a metodologia de trabalho, bem como, no currículo a ser executados pelos professores.

Deste modo, outra importante reflexão que fazemos a respeito de nossa temática é de que existe uma necessidade latente de se constituir pesquisas acadêmicas no Estado de Santa Catarina que levantem discussões acerca das políticas socioeducativas, de sua concretização, bem como, de sua relação com a oferta educacional no interior do sistema carcerário para jovens e adolescentes encarcerados.

Ao “interpretar as relações entre políticas públicas para educação de pessoas encarceradas como direito educação e em espaços de privação de liberdade e a produção científica em Santa Catarina entre os anos de 2015 a 2020”, terceiro objetivo específico, observamos que existem documentos e políticas públicas voltadas para educação de pessoas encarceradas no estado catarinense, mas na prática elas não se materializam de fato e de direito e ainda deixam espaços importantes sem serem preenchidos.

Constatamos que algumas das pesquisas acadêmicas que localizamos em nosso Estado do Conhecimento se relacionam com documentos estaduais que discutem a oferta educacional em prisões em Santa Catarina, mas mesmo com isto, existem poucas menções a estes documentos no corpo teórico dos trabalhos. Para sermos mais específicos, de todos os trabalhos que encontramos, apenas um fez uso do Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.

Por outro aspecto, observamos que ainda que os documentos disponíveis não sejam acessados de modo recorrente, as pesquisas realizadas sobre o fenômeno permitem avançar no aspecto do que é compreendido como direito no que diz respeito às pessoas encarceradas e isto emerge por meio das categorias que conseguimos observar no acervo obtido por meio do Estado do Conhecimento que possibilitou “ver” o direito como apassivamento dos conflitos de classe; o direito como oferta de educação de qualidade; o direito como democratização de acesso à educação superior; o direito como oferta de educação nas diferentes modalidades; o direito como oferta de programas de formação; o direito como oferta de formação continuada de professores; o direito como acesso a um currículo representativo das realidades nas quais a educação é ofertada; o direito como processo inclusivo; o direito como acesso as tecnologias de comunicação e informação e o direito a ser ressocializado, recuperado e inserido.

Outro ponto importante que devemos elucidar é que existe um grande anseio pela concretização de uma formação continuada permanente, estruturada e digna que venha atender tanto as necessidades dos professores quanto dos alunos. Acreditamos que esse tipo de política pública pode contribuir diretamente para a melhoria do cenário educacional nas prisões e na vida em sociedade.

Portanto, com o desenvolvimento desta pesquisa, mostramos que são necessárias mudanças no cenário da oferta educacional em prisões do estado de Santa Catarina, especificamente na concretização de políticas públicas estaduais para educação de pessoas encarceradas, bem como, no incentivo criação de grupos de pesquisas acadêmicas nas

instituições públicas que se dediquem a refletir sobre a educação em prisões; é tão necessário quanto em qualquer outro lugar se faça educação em nosso país.

Nossa pretensão com esta pesquisa foi contribuir para o amadurecimento das discussões acerca de políticas públicas para pessoas encarceradas e o direito delas acessarem a educação no interior das prisões. No Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, nosso estudo foi inaugural no que diz respeito ao fenômeno em questão; assim pensamos que os resultados deste estudo sejam instigadores de novos debates acerca deste objeto, que subsidiem outras pesquisas que adotem esta mesma temática, muitas vezes rejeitada. Que a pesquisa possa figurar como fator desencadeador de entendimento do direito que as pessoas que vivem em situação de restrição de liberdade possuem de uma educação de qualidade.

Entendemos que mesmo com todos os avanços educacionais nas políticas de educação prisional de Santa Catarina, ainda há muito o que se fazer para aprimorar tanto a oferta da educação quanto a qualidade de trabalho e formação dos educadores. Fazer educação em nosso país é um desafio, mas fazer educação dentro de prisões é muito mais que desafiador por conta do imaginário que a sociedade constrói acerca das pessoas encarceradas.

Por isso, sugerimos, para futuras pesquisas, um diagnóstico da prática de ensino dos educadores que atuam nas escolas prisionais a partir do olhar do educador e das suas vivências profissionais, comparando o que dizem as políticas públicas estaduais para educação carcerária catarinense e o que é concretizado no fazer profissional do educador. Outra possibilidade é a pesquisa com grupos de pesquisa no Brasil em instituições que se dedicam a contribuir para que este fenômeno adquira visibilidade social e assim, mudanças de mentalidade acerca das pessoas encarceradas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J. R. B. **A educação em direitos humanos no ensino médio integrado:** um estudo a partir do trabalho dos docentes de humanas em quatro campi do Instituto Federal de Santa Catarina. 2019. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ADAMS, J. R. B. **Educação em direitos humanos:** ótica do pardal ou visão de águia? um estudo sobre a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

AGUIAR, A. S. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado no estado do rio de janeiro.** 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRADE, Beatris Clair, SEBALHOS, Delcimar Reis. **Um estudo da relação entre educação e trabalho na penitenciária de Florianópolis:** contradições e conflitos. Florianópolis, 2007.

ANTUNES, Ângela; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação. Uma data para lembrar, um sonho a retomar. In: BARI, V. A.; VERGUEIRO, WCS. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Brasília: MEC/SECADI**, 2002.

ARAÚJO, M. A. M. L; GUIMARÃES, J. W. O.; COQUEIRO, T. R. **Veredas para o sol:** escritos sobre educação no cárcere paraense. 2021.

ARAÚJO, M.A.M. de L. FIDALGO, F. S. R. **Escritos sobre trabalho e educação difíceis:** A educação carcerária no estado do Pará. In: Dôssie sobre a Educação Carcerária. Revista Trabalho e Educação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v.26, n.1, jan./abr. 2017.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro.** Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ASSIS, Neusa Pereira; VALENTIM, Silvani dos Santos. **Jovens Negros Trabalhadores: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves.** 2015. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET/MG. 2015.

ASSUMPCÃO, Raiane et al. **Educação Popular na perspectiva freiriana.** 2009.

BARI, V. A.; VERGUEIRO, WCS. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Brasília: MEC/SECADI**, 2002.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS. 2020.

BERNARDES, I. A. **Aproximações entre a crítica ao sujeito de direito e as políticas públicas educacionais: a esfera jurídica e o estado**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BORGES, M. C. A. **Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos – o caso da educação superior**. 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª edição. p. 71-79, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Editora Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. Brasiliense, 2017.

BRASIL. Inep/MEC. **Censo da Educação superior**. Notas Estatísticas, 2019.

BRASIL. Lei de Execução Penal. **Lei n. 7.210**. Brasília, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

BUORO, Andréa B. **Negociando a dignidade humana**. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CABRAL, P. **A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade: as apropriações das diretrizes da Unesco nos direcionamentos do trabalho de professores (as)**. 2019. 497 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade**, v. 45, 2020.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a pesquisa em educaao?**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2009, vol.39, n.136, p. 269-283. 2009.

CARVALHO, Odair Franca de; GUIMARÃES, Selva. **A educaao escolar prisional no Brasil sob oia multicultural**: identidade, diretrizes legais e currículos. *Horizontes*, v. 31, n. 2, 2013.

CHARLOT, B. **A Pesquisa educacional entre conhecimentos, polticas e prticas**: especificidades e desafios de uma rea de saber. *Revista Brasileira de Educaao*, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **A mobilizao no exerccio da profisso docente**. *Revista Contempornea de Educaao*, v. 7, n. 13, p. 10-26, 2012.

CLAVAL, Paul. **Como construir a histria da geografia?**. Terra Brasilis (Nova srie), 2013.

COELHO, I. C. **No e mimimi/ proposta de educaao intercultural em direitos humanos na cultura digital**. 2020. 303 f. Tese (Doutorado em Educaao) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CORDEIRO, Carlos, GALINDO, Paulo. **Direito Constitucional** – Manual Objetivo para Concursos Pblicos. 1ª. ed. Recife, Editora AudioJus, 2007.

COSTA, M. V. (Org.). **Novos olhares na pesquisa em educaao**. In: **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educaao**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COUTO, S. **O mto Paulo Freire**, 2003.

CUNHA, R. I. **As representaes dos professores da educaao bsica sobre a crianaa como sujeito de direitos**. 2016. 200 f. Dissertao (Mestrado em Educaao) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil, FERREIRA, Luiz Antnio Miguel. **Obrigatoriedade da Educaao das crianas e adolescentes**: uma questo de oferta ou efetivo atendimento? *Nuances: estudos sobre Educaao*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DA SILVA, Natalino Neves. **Juventude, EJA e Relaes Raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribudos pelos jovens negros aos processos de escolarizao da EJA. 2009.

DEBASTIANI, V. J.; DEBASTIANI, J. S. M. **Polticas pblicas de educaao no carere**: educar para e pelos direitos humanos. Rio Branco, 2020.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

DONZELLI, M. A. **As políticas de educação e trabalho nas prisões catarinenses: um nicho em benefício do capital**. 2019. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DOS SANTOS VALENTIM, Silvani; DE ASSIS, Neusa Pereira. **Juventude negra e Educação de Jovens e Adultos (EJA): Reflexões na perspectiva da teoria da resiliência**. *Práxis Educacional*, v. 14, n. 29, p. 66-87, 2018.

DOS SANTOS, Selma; FERNANDES, Eduardo José Nunes. O ciclo de políticas em contextos da educação em prisão. *Plurais Revista Multidisciplinar*, v. 6, n. 1, p. 189-207, 2021.

DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. O. S. **Percepções de professores sobre crenças e valores sociais relacionados à profissão docente em escolas de unidades prisionais**. In: *Eletrônica de Educação*, v.15, 1-16, jan./dez. 2021.

DUBET, François. **Qual democratização do ensino superior?**. *Caderno CrH*, v. 28, p. 255-266, 2015.

DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. 17 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. **“Não há sol sem sombras”**: virtudes, impasses e limitações na pesquisa documental sobre a infância e sua educação em Portugal. 2020.

FLÔR, Dalânea Cristina. **Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?** Florianópolis, 2007. 109 p. Dissertação (Mestrado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: vozes, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. **Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOMES, Fernanda Martins. **O direito à educação da população carcerária**: um estudo do conflito entre as garantias legais e o que se oferece como educação no interior dos estabelecimentos prisionais, através de uma análise no estado de Santa Catarina em 2012. 2017. 64 f. TCC. (Graduação em Direito) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça**: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2016. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino; DA SILVA, Natalino Neves. **Juventude negra na EJA**: para além de uma educação compensatória. In: Loango, Anny Ocoró; Cordeiro, Maria José de Jesus Alves (ORGs). **Negritudes e africanidades na América Latina e no Caribe**. Ribeirão Gráfica e Editora, 2018.

GONÇALVES, G. **A criança como sujeito de direitos**: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013), 2015, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, v. 13, n. 25, 2008.

GRAJZER, D. E. **Crianças refugiadas**: um olhar para infância e seus direitos” da pesquisadora. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GUÉRIOS, Juliana. **Diálogos entre PIBID e Residência Pedagógica**: impactos na formação inicial docente. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos, direito humano e desenvolvimento humano.** In: formação e práticas na educação de jovens e adultos. São Paulo: ação educativa, 2017.

HÖFLING, Eloisa de. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IRELAND, Timothy. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, v. 24, n. 86, 2011.

JULIA, Dominique. **A escola: um gigantesco esforço pedagógico.** In: VOVELLE, Michel (Org.). *França Revolucionária (1789-1799)*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Brasiliense, 1989.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário. **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EdUFSCar, p. 29-50, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social.** In: Boletim 06 de Maio de 2007, 2007.

JUNCKES, C. R. G. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**, 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon; PINTO, Rute Bernardo; MIYASHIRO, Sandra Regina Galdino. **Filhos de presidiários na escola: um estudo de caso em Marília-SP.** Revista de Iniciação Científica da FFC-(Cessada), v. 5, 2005.

KOTZ, Leandro José. Bildung: Uma nebulosa na educação contemporânea. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, n. 1, p. 97-109, 2018.

LEINEKER, M. S. L. **O direito à educação infantil do campo no município de Pinhão: ponto de vista das famílias**, 2016, 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MELLO, G. N. **Educação escolar- paixão, pensamento e prática.** São Paulo: Cortez, 1987.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; HOEPERS, Idorlene da Silva. **A pandemia e as atividades remotas: impactos na formação e trabalho docente no mestrado acadêmico do instituto federal catarinense (IFC).** **RevistAleph**, n. 37, 2021.

MENDES, Luiz. **Como nasceu a idéia deste guia**. In: São Paulo (Estado). Dicas: o guia que você precisa para ficar livre de vez. São Paulo: Funap, DRS/SAP, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, M.C. **Trabalho de campo**: Contexto de observação, interação e descoberta. In: Minayo, M.C.S. Deslandes, S.F. and Gomes, R., Eds., Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Editora: Vozes, Petrópolis, p. 61-77, 2009.

MONTEIRO, F. M; et al. **A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária**: Um debate oportuno. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 93-117, jan./abr.2020. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/12592/9689>> Acesso em 03 mai. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**. Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NAKAYAMA, A. R. **Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade**: necessidades de formação continuada, 2011, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NETO, J. C. M. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CVR, 2017.

NOMA, Amélia Kimiko; BOIAGO, Daiane Letícia. Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba**, v. 5, n. 10, p. 59-76, 2010.

OLIVEIRA, A. S. **Pássaros sem asas**: uma compreensão sobre a educação em prisões. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, p. 11-28, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 51-69, 2013.

ORMEÑO, Gabriela Reyes; MAIA, Joviane Marcondelli Dias; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque. **Crianças com pais ou mães encarcerados**: uma revisão da literatura. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, v. 4, n. 2, p. 141-161, 2013.

PAIVA, Jane. **Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere.** Programa 5. Salto Para o Futuro, Boletim 06, Maio 2007, p. 46 – 52. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf> Acesso em 11 de out. 2021.

PASSOS, Joana Celia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública,** 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. **A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais [...]. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-13.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 7, p. 19-38, 2012.

PENNA, M. G. O.; BELLO, I. M.; RODRIGUES, A.C. C. **Educação em espaços de privação de liberdade no estado de São Paulo.** In: Eletrônica de Educação, v.15, 1-16, jan./dez. 2021.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cadernos Cedex**, v. 36, p. 109-122, 2016.

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 245-252, 2018.

PEREIRA, Maria Leda Melo Lustosa; DE MELO, José Wilson Rodrigues; MEDINA, Patrícia. A formação específica de professores que atuam nas escolas em prisões: uma proposta de formação. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 18, p. 558-569, 2020.

PIMENTEL, M. E. C. **O direito à infância na escola: o estágio docente como campo de pesquisa**, 2014, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano.** 3ª ed., São Paulo: Saraiva, p. 272, 2014.

RAMOS, Helena Ângela de Camargo; CUMAN, Roberto Kenji Nakamura. Fatores de risco para prematuridade: pesquisa documental. **Escola Anna Nery**, v. 13, p. 297-304, 2009.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. **ACTAS**, v. 3, 2016.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue. **A Educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná**, 2018, 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SAGAZ, Juanna dos Passos. **A EJA em espaços de privação e restrição de liberdade: do direito à garantia da oferta**, 2018, 81 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTA CATARINA. **Ata de Audiência Pública do Sistema Socioeducativo**, 2016.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015-2024)**, 2015.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo**, 2015.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação em Prisões**, 2017.

SANTA CATARINA. Portaria N° 0325 **ACADEJUC/GABS/SJC**, 2015.

SANTA CATARINA. Portaria N° 0749 **ACADEJUC/GABS/SJC**, 2016.

SANTA CATARINA. Portaria N° 633 **ACADEJUC GABS SJC**, 2014.

SANTA CATARINA. **Protocolo de Atendimento a Adolescentes com Prática Infracional**, 2014.

SANTA CATARINA. **Relatório Monitoramento SINASE Santa Catarina e a Resolução 040 SED 6185**. Norma Complementar e Normativa Orientativa, 2015.

SANTOS, Andréa Marília Vieira. **Pais encarcerados: filhos invisíveis**. Psicologia: ciência e profissão, v. 26, p. 594-603, 2006.

SANTOS, Gevanilda et.al. **A juventude negra**. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2020, p. 291-302.

SANTOS, P. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, Pollyana dos; DA SILVA DURAND, Olga Celestina. A Educação de jovens e adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de liberdade. **Perspectiva**, v. 32, n. 1, p. 129-159, 2014.

SANTOS, S.; FERNANDES, E. J. N. **O ciclo de políticas em contexto da educação em prisão**. In: Plurais Revista Multidisciplinar, v.6, n.1, p. 189-207, jan./abr. 2002.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Políticas públicas. **Brasília: Enap**, v. 1, p. 313, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.
- SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **Colóquio Internacional Paulo Freire**, v. 5, p. 1-8, 2005.
- SILVA, Jaélli Fátima da. A educação carcerária no estado de Santa Catarina. **Revista Gepes Vida**, v. 7, n. 17, 2021.
- SILVA, K. O. A. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais**, 2016, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- SILVA, Karine Soares da; MOURA, Alexandra Vanessa Bacinski de. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, v. 12, n. 22, p. 36-50, 2018.
- SILVA, Natalino Neves da. **Afinal, todos são iguais? EJA, diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- SILVA, R. C. **A oferta de educação no cárcere: uma análise da experiência no presídio alvorada de montes claros/mg**, 2015, 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Rosalina Maria. **Classificação racial e desempenho escolar**, 2018, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 57-69, 2011.
- SPIPKI, F. R. **COVID-19, para onde seguir?:** Revista Thema. v. 18 (2020): Edição Especial COVID19, 2020.
- SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista brasileira de educação**, p. 16-39, 2003.
- STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis, revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRECK, Lenio Luiz. Aplicar a “Letra da Lei” é uma atitude positivista?. **Novos estudos jurídicos**, v. 15, n. 1, p. 158-173, 2010.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. In: Boletim 06 de Maio de 2007, 2007.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Salvador: AATR**, v. 200, 2002.

TIZATTO, K. B. **A rede de proteção dos direitos da criança**: uma análise do acolhimento institucional a partir dos sujeitos, 2018, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. Formação (Bildung), Cuidado de si, vivência e educação. **Aufklärung: revista de filosofia**, v. 4, n. 1, p. 91-102, 2017.

TONINI, Guilherme Pereira. **Relações entre o direito à (re) educação e o perfil do brasileiro privado de liberdade**: os impactos da assistência educacional ao preso em Santa Catarina, 2021.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VIEIRA, Cecília Maria et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Reflexão e Ação**, p. 315-334, 2013.

VIGGANIGO, C. R. **As contribuições das pesquisas sobre alfabetização e letramento na EJA em espaços de privação e restrição de liberdade**, 2019, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

WEBER, José. Bildung e educação. **Educação & realidade**, v. 31, n. 2, 2006.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

ADAMS, J. R. B. **A educação em direitos humanos no ensino médio integrado**: um estudo a partir do trabalho dos docentes de humanas em quatro campi do Instituto Federal de Santa Catarina, 2019, 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ADAMS, J. R. B. **Educação em direitos humanos: ótica do pardal ou visão de águia?** um estudo sobre a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2010, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BERNARDES, I. A. **Aproximações entre a crítica ao sujeito de direito e as políticas públicas educacionais:** a esfera jurídica e o estado. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CABRAL, P. **A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade:** as apropriações das diretrizes da Unesco nos direcionamentos do trabalho de professores (as). 2019. 497 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2019.

COELHO, I. C. **Não é mimimi/ proposta de educação intercultural em direitos humanos na cultura digital,** 2020, 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CUNHA, R. I. **As representações dos professores da educação básica sobre a criança "como sujeito de direitos,** 2016, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DONZELLI, M. A. **As políticas de educação e trabalho nas prisões catarinenses:** um nicho em benefício do capital, 2019, 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GONÇALVES, G. **A criança como sujeito de direitos:** um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013), 2015, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GRAJZER, D. E. **Crianças refugiadas:** um olhar para infância e seus direitos” da pesquisadora, 2018, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

JUNCKES, C. R. G. **Escola de tempo integral e o direito à infância:** uma análise da produção acadêmica (1988-2014), 2015, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LEINEKER, M. S. L. **O direito à educação infantil do campo no município de Pinhão:** ponto de vista das famílias, 2016, 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

NAKAYAMA, A. R. **Trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade:** necessidades de formação continuada, 2011, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PIMENTEL, M. E. C. **O direito à infância na escola:** o estágio docente como campo de pesquisa, 2014, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, P. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade**, 2014, 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL NO PERÍODO DE 2015 A 2020

ABREU, A. R. **Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

ARBAGE, L. A. **Ressocialização por meio da educação: um estudo de caso em Florianópolis-SC**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

BASTIANI, S. C. **Dinâmicas de desenvolvimento da educação superior na região oeste de Santa Catarina (1968-2015)**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

BELFORT, S. A. I. **Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

COLLING, A. **Análise da formação de professores indígenas em uma escola kaingang**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

GUARDA, G. N. **A gestão público-privada no programa ensino médio integral em tempo integral – emitido em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina**. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

KLOSINSKI, D. V. **Uma avaliação da implementação do programa Proinfância em erchim: a política dos espaços escolares**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

KUHN, N. F. **Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da região sul**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

LIMA, N. S. **A gênese das representações sociais sobre o trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

MAIER, L. T. R. **Histórias do ensino da matemática na educação básica catarinense (1970-1990):** desafios educacionais enfrentados na formação e atuação docente. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MAZZIONI, L. **O plano nacional de educação e o papel dos municípios na universalização da educação básica no Brasil.** 2016. 325 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MOURA, R. R. **A educação enquanto direito público subjetivo:** leituras acerca da herança de um direito em diferentes cenários paradigmáticos. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

NIEROTKA, R. L. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior:** a experiência da universidade federal da fronteira sul. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

PAVANI, G. A. **O campo na escola: (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional.** 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

PERON, L. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** um estudo com docentes de uma universidade do sul do brasil. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

SANTOS, G. S. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na base nacional comum curricular brasileira.** 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

SANTOS, N. **Implementação do ensino médio politécnico no rio grande do sul: concepções, desenvolvimento e gestão.** 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA NO PERÍODO DE 2015 A 2020

ALBINO, J. **Do outro lado da divisa: trajetórias de inserção profissional dos jovens da periferia urbana de Camboriú.** 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

AZEVEDO, F. V. **A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho:** ações e mediações entre campanhas e o debate transnacional (1944-1949).

2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GUEDES, T. **As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, Câmpus Florianópolis, em análise.** 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LOSSO, C. R. C. **Escolas de governo e educação a distância: capacitação e formação de servidores públicos na perspectiva do framework da comunidade de inquirição (CoI).** 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PYKOCZ, D. **A base nacional comum curricular e a integração dos currículos disciplinares: aspectos pedagógicos e políticos.** 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SANTOS, M. L. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente.** 2019. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ULLER, A. K. **Tem algo de específico? sobre o atendimento educacional especializado na educação infantil em Itajaí.** 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

VALSECHI, G. S. **Currículo de libras em análise: possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

ZANIN, E. P. **[Entre-muros] notas sobre educação, oficinas de cinema e confinamento.** 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.