

ATUALIZANDO A EDUCAÇÃO PRISIONAL



UM ESTUDO DE CASO COM
APLICAÇÃO DO
PEER INSTRUCTION

2019

Leonardo de Melo Souza
Maria Auxiliadora Motta Barreto

Atualizando a educação prisional

**Um estudo de caso com aplicação do
*Peer instruction***

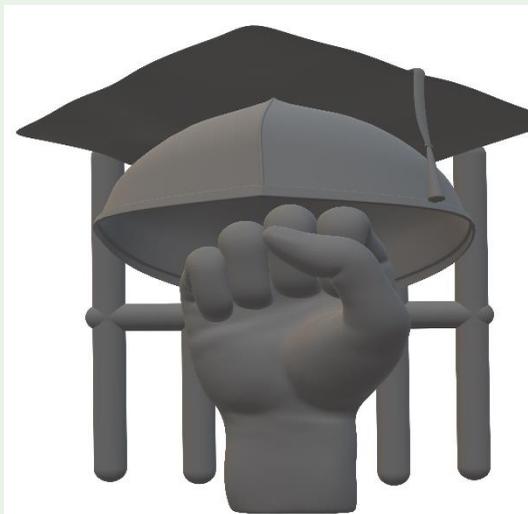


1ª edição

**LORENA
EEL/USP
2019**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
INTRODUÇÃO	5
EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL	6
METODOLOGIAS ATIVAS	11
PEER INSTRUCTION	16
CASE	18
CONCLUSÃO	25
REFERÊNCIAS	27
APÊNDICES	28



▶ APRESENTAÇÃO

Vivemos em um país com grande desigualdade social cuja violência é presente no cotidiano. O reflexo desta realidade é percebido quando nos deparamos com as superlotações das prisões do país (ALMEIDA, 2010). A população carcerária do Brasil é a terceira maior do mundo com cerca de 726 mil indivíduos vivendo em regime de privação de liberdade, ficando atrás somente dos Estados Unidos e China, com 2.228.424 e 1.657.812 de reclusos respectivamente (BRASIL, 2016).

Como não é possível dissociar a educação de todo o investimento do Estado na reinserção social, o Ministério da Educação regulamentou a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2011).

A presente cartilha foi elaborada a partir de vivências reais na educação prisional, sendo desenvolvida com o intuito de contribuir com a prática docente nesta modalidade de ensino, assim como em localidades que possuam restrições quanto ao uso de recursos tecnológicos.

Trata-se de uma abordagem sobre o cenário histórico da educação prisional, metodologias ativas de aprendizagem e um case com o relato da aplicação da Instrução por Pares (Peer Instruction) em uma unidade prisional no interior paulista.

O ensino na prisão possui uma dimensionalidade social diferenciada. Estes indivíduos foram julgados inaptos a conviver como parte de uma sociedade e a educação deve fornecer uma autonomia, para propiciar a sua reintegração, quando o mesmo for considerado apto novamente. Assim, além de uma perspectiva conteudista, a escola deve auxiliar o indivíduo recluso em seu pleno desenvolvimento educacional (PORTUGUÊS, 2001). Além disso, para que o ensino seja efetivo nas unidades prisionais, faz-se necessário que o educador conheça as limitações impostas pelo protocolo de segurança, e que utilize de criatividade para que estas limitações não inviabilizem os processos pedagógicos, tão pouco a qualidade das atividades educacionais (LEME, 2002).

A promoção de alternativas metodológicas devido as especificidades da educação prisional, deve ser incentivada e cabe ao Estado, Distrito Federal e a União, promover tais práticas (BRASIL, 2010).

Uma possível alternativa metodológica é a aplicação de uma aprendizagem ativa, que na educação de adultos se caracteriza por impulsionar a aprendizagem e a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos (FRERE, 1996).

No modelo de educação prisional que atualmente é desenvolvido, as disciplinas são organizadas por área de conhecimento. Este sistema parece ser uma tendência nos currículos educacionais que estão sendo elaborados, porém no contexto prisional esta prática se dá por conta do protocolo de segurança, pois, um professor de cada disciplina adentrando a unidade prisional diariamente aumentaria de forma significativa o trânsito de pessoas na unidade, o que poderia ser um risco em caso de alguma alteração. Desta forma, as disciplinas de Biologia, Física e Química, estão agrupadas na área do conhecimento denominado Ciências da Natureza.

Os primeiros relatos sobre a oferta de educação nas unidades prisionais, remetem ao fim do século XVIII, simultaneamente na França e nos Estados Unidos da América (EUA), onde esses dois países utilizavam em sua prática educacional uma medida moralizante (SILVEIRA, 2006). Segundo Foucault (2001), nos EUA, um grupo religioso denominado Quackers organizou as primeiras práticas educacionais nas prisões, estas práticas tinham como objetivo, alfabetizar os detentos para que pudessem realizar a leitura da bíblia e participar dos cultos religiosos, que possuíam um caráter obrigatório naquelas instituições penais. Esta obrigatoriedade ainda perdurou por muitos anos nos EUA.

O termo educação prisional, em um primeiro momento, parece algo de fácil definição, sendo a educação em um ambiente de prisão, destinada às populações carcerárias, visando, entre outros objetivos a sua ressocialização. Porém, o documento que expõe as principais diretrizes da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), não prevê claramente essa modalidade. Pelo menos é o que defendem alguns pesquisadores, como Graciano e Schilling (2008), segundo os quais, do ponto de vista formal e administrativo, a chamada educação prisional não se constitui em modalidade de ensino específica, prevista na LDB. (GRACIANO; SCHILLING, 2008).

O Brasil é um país cuja população carcerária cresceu muito nos últimos anos. O número de pessoas privadas de liberdade, no país, ultrapassou a marca dos 726 mil, configurando a quarta maior população carcerária do mundo (BRASIL, 2016). Atualmente, existem cerca de 352,6 presos para cada 100.000 habitantes no país, entretanto, esse número não corresponde à quantidade de vagas prisionais disponibilizada pelo estado. O número de presos é consideravelmente superior às quase 368.049 mil vagas do sistema penitenciário, totalizando um déficit de 358.663 vagas e uma taxa de ocupação média dos estabelecimentos de 161% (BRASIL, 2016).

São Paulo contém a maior parcela de encarcerados do Brasil, com cerca de 33% do total nacional. Logo, possui o maior número de presídios, cerca de 169 unidades (BRASIL, 2016).

Por esse motivo, São Paulo foi o último estado a se adequar à Resolução CNE/CEB n.º 2/201 que, somente em 2013, com a Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16 de janeiro de 2013, viabilizou o acesso à educação nos estabelecimentos prisionais do estado, assim atendendo aos critérios da lei federal supracitada (SÃO PAULO, 2013).

O número de reclusos nas penitenciárias paulistas revela um crítico cenário em que há quase 500 presos para cada 100 mil habitantes. A população geral do Estado de São Paulo equivale a 20% da nacional, enquanto a população carcerária de São Paulo equivale a 33% da prisional do país. Quando comparamos as proporções, observamos que o desafio no processo de reinserção social é de grande relevância no contexto prisional nacional, visto que uma concentração massiva dos detentos brasileiros se encontra em solo paulista (BRASIL, 2016).

A Resolução Conjunta SE / SAP 1, de 16 de janeiro de 2013 diz que é dever do Estado garantir o direito público subjetivo à EJA a reclusos em estabelecimentos penais do Estado de São Paulo, assim como delibera a respeito da criação do Programa de Educação nas Prisões (PEP) pelo Decreto 57.238, de 17 de agosto de 2011 que foi implementado pela Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria da Administração Penitenciária.

O PEP, no contexto atual, é o programa que oferta educação nas unidades prisionais estaduais de São Paulo e é vinculado a uma escola estadual onde a vida funcional dos educadores é administrada. A fim de assegurar a qualidade da educação ofertada, todo docente do PEP deve, obrigatoriamente, ser portador do diploma de licenciatura plena nas disciplinas abrangidas por cada uma das áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2013).

A Resolução Conjunta SE / SAP 1, de 16 de janeiro de 2013 diz que é dever do Estado garantir o direito público subjetivo à EJA a reclusos

em estabelecimentos penais do Estado de São Paulo, assim como delibera a respeito da criação do Programa de Educação nas Prisões (PEP) pelo Decreto 57.238, de 17 de agosto de 2011 que foi implementado pela Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria da Administração Penitenciária.

O PEP, no contexto atual, é o programa que oferta educação nas unidades prisionais estaduais de São Paulo e é vinculado a uma escola estadual onde a vida funcional dos educadores é administrada. A fim de assegurar a qualidade da educação ofertada, todo docente do PEP deve, obrigatoriamente, ser portador do diploma de licenciatura plena nas disciplinas abrangidas por cada uma das áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2013).

Normalmente, a gestão tenta organizar as classes pela série do indivíduo, porém nem sempre é possível fazê-lo, pois a rotatividade de alunos é intensa, o que justifica as frequências destas turmas serem flexíveis.

Dentre vários motivos, inclusive o de segurança, a matriz curricular para a educação prisional foi disposta por áreas de conhecimento, sendo que, no Ensino Fundamental, as áreas são: área de Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol, Arte (com todas as expressões artísticas e, obrigatoriamente, Música) e Educação Física; área de Matemática: Matemática; área de Ciências da Natureza: Ciências, Físicas e Biológicas e área de Ciências Humanas: História, Geografia e, opcionalmente para o aluno, Ensino Religioso.

No Ensino Médio, a disposição dos componentes curriculares foi organizada da seguinte forma: área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Arte (em suas diferentes linguagens: Artes Cênicas, Artes Plásticas e, obrigatoriamente, Música) e Educação Física (se existir o espaço destinado a esta disciplina); área de Matemática: Matemática; área de Ciências da Natureza: Física, Química e Biologia; área de Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia (SÃO PAULO,

2013).

O semestre letivo possui 100 (cem) dias de efetivo trabalho escolar, totalizando 400 (quatrocentas) horas, com carga horária semanal de 25 (vinte e cinco) aulas, de cinquenta minutos cada, distribuídas de 2ª a 6ª feira. As cargas horárias de estudos do Ensino Fundamental, nas classes dos anos finais, serão desenvolvidas em 4 (quatro) semestres/termos e as do Ensino Médio, em 3 (três) semestres/termos.

Para as classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na hipótese de se desenvolver apenas o mínimo de carga horária, o número de semestres/termos, necessário à finalização do processo de alfabetização, ficará na dependência dos resultados alcançados pelos alunos ao longo do(s) semestre(s) cursado(s).

Quando posto em liberdade, o aluno que concluir o curso do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio ou apresentar rendimento satisfatório no termo frequentado fará jus ao histórico escolar, que será fornecido pela escola vinculadora, atestando os estudos já realizados para possível prosseguimento do curso em qualquer unidade escolar.

A Educação é um direito fundamental que ajuda não só no desenvolvimento de um país, mas também de cada indivíduo. Sua importância vai além do aumento da renda individual ou das chances de se obter um emprego.

No caso da educação prisional, além dos benefícios anteriores mencionados, fornece uma nova possibilidade de deixar a antiga vida de marginalidade em busca de um recomeço no meio social. A educação prisional é uma importante ferramenta de inclusão porque faz parte do processo de ressocialização de pessoas reclusas em razão do crime que cometeram, porém, o número de detentos que procuram é muito pequeno em relação a quantidade de prisioneiros que cumpriam suas penas (PORTUGUÊS, 2001).

Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e

celeridade, para o trabalho educativo. Ou seja, todas as unidades devem possuir um Projeto Político-Institucional que oriente as ações, defina os recursos e viabilize uma atuação consciente e consistente com o plano individual de trabalho do interno.

O planejamento nesse processo é fundamental e muitas são as variantes e tentar prever os pontos fortes das atividades e reconhecer as ineficientes são de fundamental importância (LEME, 2002).

O aprisionado sofre uma mudança de sua própria identidade, e lhe é forjada uma nova. Isso implica na desadaptação dos padrões convencionais e adaptação aos novos impostos pela instituição. Não existe um código e, sim, a cautela que é imprescindível ao convívio. Em suas ações cotidianas, ele sabe a quem deve obedecer; vê, ouve e tem conhecimento do que acontece, mas tem consciência de que, às vezes, é melhor não expressar verbalmente seu pensar (SALLA, 1999).

Desta forma, percebe-se que o papel da educação prisional é de reeducar os criminosos e auxiliá-los a ter uma vida mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade, pois observamos que os detentos que têm acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho. É através do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de se humanizar e se transformar. A Educação é transformadora quando se quer transformar. O ensino-aprendizagem se faz com o professor por que ele é o mediador.

Dentre as diversas possibilidades de se desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, as metodologias ativas se caracterizam como uma forma crítica de se conduzir os processos interativos de conhecimento, favorecendo, como prioritária, a autonomia do educando, desenvolvendo a capacidade de análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, objetivando encontrar a resolução de problemas e desenvolver-se no processo (BASTOS, 2006).

Essa proposta de aprendizagem ativa destoa das mais utilizadas nas instituições de ensino atualmente. Na maioria dos casos, a aprendizagem se dá de forma passiva ou tradicional de ensino, de modo que o aluno acompanha a matéria que é proferida pelo professor em aulas expositivas, sendo o professor o protagonista do processo de aprendizagem (SANTOS, 2011).

Freire (1968) conceitua este método tradicional como educação bancária, em que o professor é o narrador e os alunos são os ouvintes, e cabe ao professor narrar o conteúdo e ao aluno fixar estas informações, mesmo que estas informações, em algumas circunstâncias, não façam sentindo a ele.

Outra desvantagem deste modelo tradicional é que os alunos assimilam o que é repassado pelo professor, de forma direta e replicada, impedindo, assim, o desenvolvimento de um pensamento crítico (MEZZARI, 2011).

Na metodologia ativa, este protagonismo é transferido para o aluno que se torna o maior responsável por seu processo de aprendizagem. O objetivo central desse modelo é desenvolver a autonomia no aluno e, conseqüentemente, torná-lo mais participativo e crítico em relação ao seu desenvolvimento (BACKES et al., 2010).

O papel do professor também se altera durante o processo de ensino

no método ativo, de forma que este não é mais o sujeito ativo da aprendizagem, tornando-o um agente facilitador que orienta e organiza, não só profere informações, dando condições para que o aluno consiga se desenvolver e aprenda a buscar as informações necessárias nas mais variadas fontes disponíveis (HADDAD et al., 1993).

Diversas são as vantagens da utilização das metodologias ativas. O fácil acesso às diferentes fontes de informação é uma vantagem para utilização destes métodos, como livros, internet, revistas, televisão, entre outros. Além da possibilidade do aluno selecionar organizar de forma criteriosa os conteúdos que desejam aprender, dando-lhe autonomia, atributo este fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

Cabe ao professor orientar como estas buscas devem ser realizadas, pois o excesso de informação, muitas vezes, não condiz com a veracidade dos fatos (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009).

É de suma importância que o aluno desenvolva a capacidade de aprender a aprender, ou seja, que ele desenvolva a habilidade de elaborar mecanismos que favoreçam a sua aprendizagem (PINTO & SANTOS, 2006).

As metodologias ativas são processos de ensino-aprendizagem que descentralizam o professor do núcleo do ensino, transferindo este protagonismo para o aluno, desenvolvendo-o como um sujeito reflexivo, autônomo, capaz de construir o próprio conhecimento (COTTA et al., 2012).

Esta problematização possibilita uma aprendizagem significativa, relacionando os aspectos que já se sabe, ou seja, o conjunto de informações organizados na memória, juntamente com as informações a serem assimiladas e, desta forma, a aprendizagem se dá de forma eficiente (AUSUBEL, 1982).

Existem, hoje, muitas modalidades de metodologias ativas. Elas

variam de acordo com o conjunto de técnicas e objetivos específicos que contemplam, mas os fundamentos norteadores centralizam o aluno como o agente principal de sua aprendizagem.

Um das mais utilizadas metodologias ativas são a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj).

Também, em inglês, representadas, respectivamente, pelas siglas – PBL, para designar Problem Based Learning e PjBL para designar Project Based Learning. As propostas tiveram seu início na década de 1960, no Canadá, na área de saúde e, posteriormente, foram disseminadas em outras áreas do conhecimento (PEREIRA-ARAÚJO, 2011).

A ABP objetiva fazer com que aluno, através da resolução de problemas reais e cotidianos, adquira o conhecimento durante este processo, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e organização, além de exigir autonomia e proatividade.

Desta forma, o aluno necessita explorar o máximo das soluções possíveis dentro do contexto do problema proposto, utilizando os diversos recursos disponíveis, o que favorece o desenvolvimento investigativo do aluno (RIBEIRO, 2008).

Em muitos casos, a ABP é confundida ou considerada sinônimo da ABPj, pois a maior parte de suas características são similares. No entanto, além do enfoque na resolução de problemas, a ABP está mais focada na resolução de um desafio utilizando os conceitos assimilados, enquanto a ABPj se direciona na obtenção de um produto final, ou seja, na praticidade dos conceitos (SCHMIDT, 2001). Em ambas as metodologias, o professor não deve expor completamente os conteúdos, fazendo com que o aluno obtenha o conhecimento por si próprio, identificando, no processo, os erros e acertos (SCHMIDT, 2001).

Outra metodologia ativa muito utilizada, e que apresenta excelentes resultados é o Flipped Classroom (sala de aula invertida).

Neste método, é realizada uma abordagem diferenciada no emprego da tecnologia para inverter o papel tradicional do contexto de sala de aula. Nesta abordagem, os alunos têm contato com os conceitos fora da sala de aula, com a leitura de texto e, principalmente, assistindo a vídeos e, posteriormente, já em sala, assimilam novos saberes através de estratégias como resolução de problemas, discussões ou debates (BERGMANN, 2012).

O processo de ensino envolve diferentes metodologias, ambientes e públicos, desta forma uma metodologia ativa desenvolvida com essa percepção ampla da mobilidade e conectividade se tornou fundamental para que os melhores aspectos de cada atividade fossem potencializados.

Surge, então, o ensino híbrido que consiste na combinação entre a metodologia on-line e a presencial, a fim de tornar as aulas mais acessíveis e flexíveis. Esse procedimento pode inclusive favorecer a utilização do ensino a distância, já que dá a opção para o aluno escolher os melhores dias e horários para se dedicar às atividades (HORN & STAKER, 2015).

A condução da aula pode seguir a utilização de modelos de rotação em que os estudantes são organizados em grupos e revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou pela orientação do professor. Existem alguns tipos de modelo de rotação. Aqueles utilizados com recorrência nesta prática são de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Rotação Individual.

Em todos os tipos, é importante ressaltar a valorização de momentos em que os alunos possam trabalhar colaborativamente e momentos em que trabalhem individualmente, desenvolvendo, desta forma, as habilidades de trabalho em grupo, de autonomia e iniciativa individual (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013).

Cabe salientar que os alunos envolvidos se beneficiam com um

melhor planejamento de aula e com a utilização de recursos variados, como vídeos, imagens e textos nos mais diversos formatos, desde que exista um melhor condicionamento dos educadores envolvidos para que possa, assim, contemplar a individualidade do aprendizado de cada aluno (MORAN, 2015).

Ainda existe a Aprendizagem entre pares ou times em que os alunos se reúnem dentro de pequenas equipes para que o aprendizado seja obtido em conjunto, favorecendo a argumentação entre eles e o compartilhamento de ideias.

Os alunos resolvem desafios e trabalham juntos, o que traz benefício na busca pelo conhecimento já que, com a ajuda mútua, é possível aprender e ensinar durante as atividades, além de desenvolver uma boa capacidade de argumentação com embasamento e de pensamento crítico por parte dos alunos (MICHAELSEN & SWEET, 2008).

Como esta é a metodologia de aplicação do presente trabalho, será melhor abordada seguir.

Peer Instruction (PI) é um método de aprendizagem ativa que possui dois objetivos centrais: explorar a interação entre os estudantes e focar sua atenção nos conceitos fundamentais para a resolução de questionamentos propostos em sala de aula. Nesta metodologia, os alunos possuem maior autonomia para discussões em sala, a respeito de testes conceituais propostos pelo professor (MAZUR, 2015).

Os principais objetivos do PI são atrair a atenção dos alunos e aumentar a produtividade em sala de aula. É perceptível que, quando os alunos interagem entre si, a participação e a produtividade aumentam. Como este método focaliza o momento da aprendizagem na interação entre estudantes e na resolução do problema, os recursos tecnológicos, mesmo que facilitadores, não constituem uma exigência imprescindível para sua aplicação (MAZUR, 2015). A metodologia segue algumas etapas (MAZUR, 2015):

1. O professor realiza uma exposição oral, de aproximadamente 15 minutos, sobre os elementos mais importantes do tópico a ser trabalhado.
2. É proposto um teste conceitual, de múltipla escolha, a respeito do tema apresentado na exposição oral. Os alunos refletem sobre o teste conceitual, individualmente, de maneira silenciosa, durante 1 a 2 minutos.
3. Cada estudante decide qual é a opção correta e registra sua resposta, mostrando-a ao professor que fará a distribuição de acertos da turma. Quando menos de 30% da turma acerta a resposta, o professor deve repetir o Passo 1.
4. Quando, entre 30% e 70% da turma escolhe a resposta correta, o professor abre espaço para discussão entre os alunos. Em duplas ou em pequenos grupos, os estudantes são encorajados a discutir suas respostas com os colegas, durante 2 a 4 minutos.

Por outro lado, caso mais de 70% da turma acerte a questão, o professor explica rapidamente a resposta correta e, a seguir, propõe outro teste conceitual sobre o mesmo assunto.

5. Após a discussão, os estudantes registram novamente suas respostas que podem ou não terem sido alteradas pela interação com os colegas, apresentando-as ao professor. Espera-se que, após as interações, a frequência de acertos ultrapasse 70%. Desse modo, o professor pode passar para outro teste conceitual, repetindo os procedimentos enquanto houver tempo disponível de aula.

A aula é estruturada a partir dos questionamentos levantados pelos testes conceituais, conforme Mazur (2015) define. Sendo assim, a Instrução por Pares exige cuidadosa escolha dos testes trabalhados.

A pesquisa foi desenvolvida com três turmas pertencentes à modalidade de ensino EJA prisional, sendo um 1º ano, um 2º ano e um 3º ano do Ensino Médio. As classes na educação prisional normalmente são organizadas em turmas multisseriadas, porém, nesta unidade, devido à alta procura por parte dos detentos, foi possível separar por séries, sendo o 1º Ano o Termo A Médio (TAM), o 2º Ano o Termo B Médio (TBM) e o 3º Ano o Termo C Médio (TCM). As turmas TAM e TBM frequentavam as aulas no período da manhã, das 7h30min às 12h, enquanto a turma TCM, frequentava no período da tarde, das 12h30min às 17h, com 20 minutos de intervalo em cada período. Cada turma foi constituída por cerca de 18 alunos, com idades que variaram entre 18 a 63 anos, em uma escola localizada no interior de uma unidade prisional na macrorregião do Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo.

Para a aplicação da metodologia, foram selecionados os conteúdos de Biologia pertencentes ao 2º bimestre do corrente ano letivo, não havendo, assim, uma alteração no planejamento e disposição da sequência dos conteúdos apresentados na disciplina.

Temas centrais em Biologia do 2º bimestre:

Série/Termo	Temas centrais em Biologia do 2º bimestre
1º TAM	Alimentos, Nutrientes e Saúde, Enzimas, Principais biomoléculas, Higiene e Saúde e Saneamento Básico.
2º TBM	Origem das espécies, Árvores filogenéticas, Seleção artificial e Evolução das espécies.
3º TCM	Estrutura química e funcional do DNA e O que é Biotecnologia,

Fonte: São Paulo (2015)

Devido ao fato da não utilização de algumas tecnologias, a aplicação foi adequada para o contexto prisional.

Foram confeccionados cartões de respostas (flashcards) com materiais de fácil acesso, produzidos com papel cartão de cores diferentes e as letras foram impressas em papel branco, recortadas e coladas no cartão. Cada placa possuía as dimensões de 18 cm por 24 cm. Após a confecção, os cartões foram colados formando uma dupla face. Para melhorar a durabilidade, o material foi plastificado.

A leitura dos textos foi realizada dentro do raio escolar, na maioria das vezes, durante as aulas, mas também foram utilizados os momentos em que os alunos aguardavam para retornar às suas celas e outros em que não estavam em aula, mas ainda permaneciam na escola.

Após a leitura dos textos, os alunos realizaram um estudo dirigido que contemplou os conceitos apresentados na leitura.

A correção do estudo dirigido demonstrou dentre as informações presentes no texto, quais os alunos não tiveram boa assimilação dos conceitos.

As aulas expositivas foram ministradas em 50 minutos cada, na qual foram apresentados os conceitos em forma de esquemas e desenhos. Para tanto, foram utilizado o quadro branco da escola e canetas de diferentes cores.

Após as aulas expositivas foram aplicados os testes conceituais. Os testes foram elaborados com 15 questões de múltipla escolha cada, possuindo quatro alternativas em cada questão com somente uma correta.

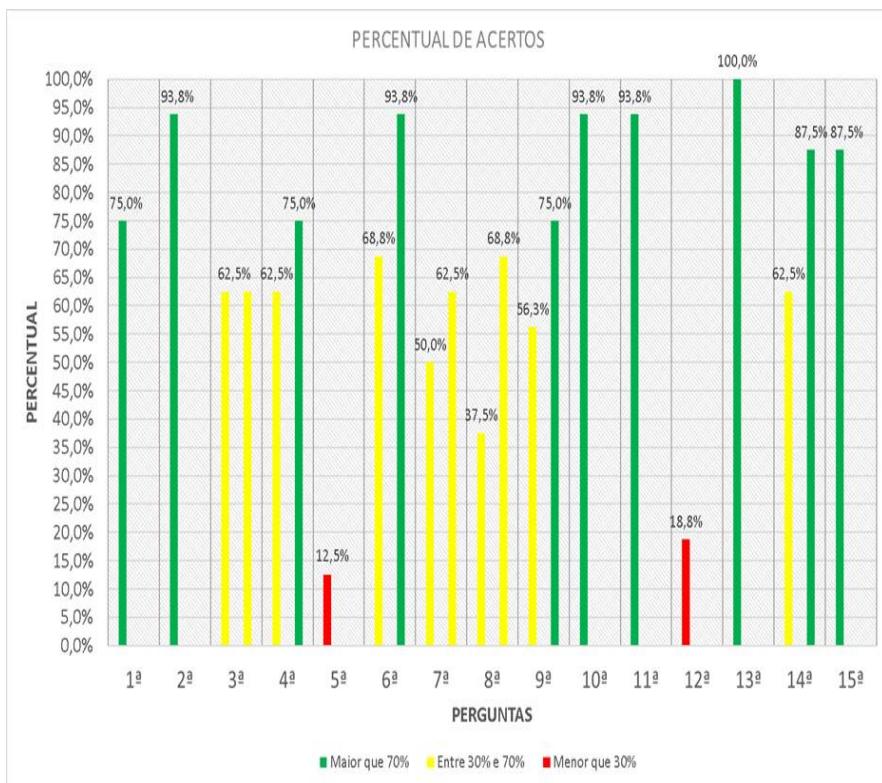
As porcentagens de acertos e a resposta de cada aluno foram anotadas em uma tabela elaborada para facilitar a transcrição das porcentagens de acertos na primeira verificação e, na

segunda, quando foram necessárias.

Também foi criada uma planilha de lançamento de acertos dos testes conceituais, para identificar, em tempo real, e se existia uma mudança na porcentagem de acertos após cada resposta do teste.

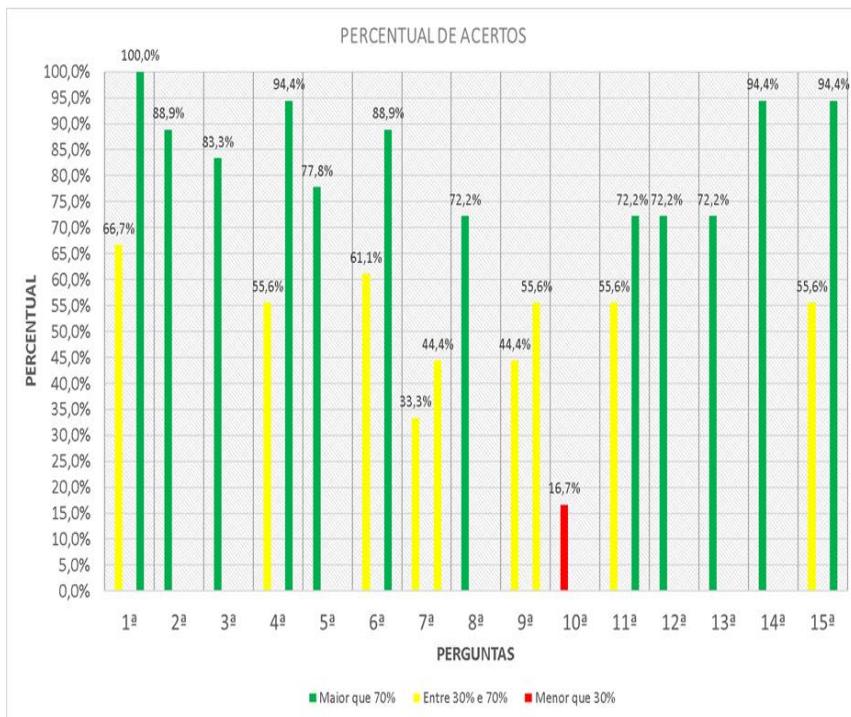
As verificações de aprendizagem das turmas foram representadas graficamente como se segue.

Desempenho do TAM no teste de verificação de aprendizagem:



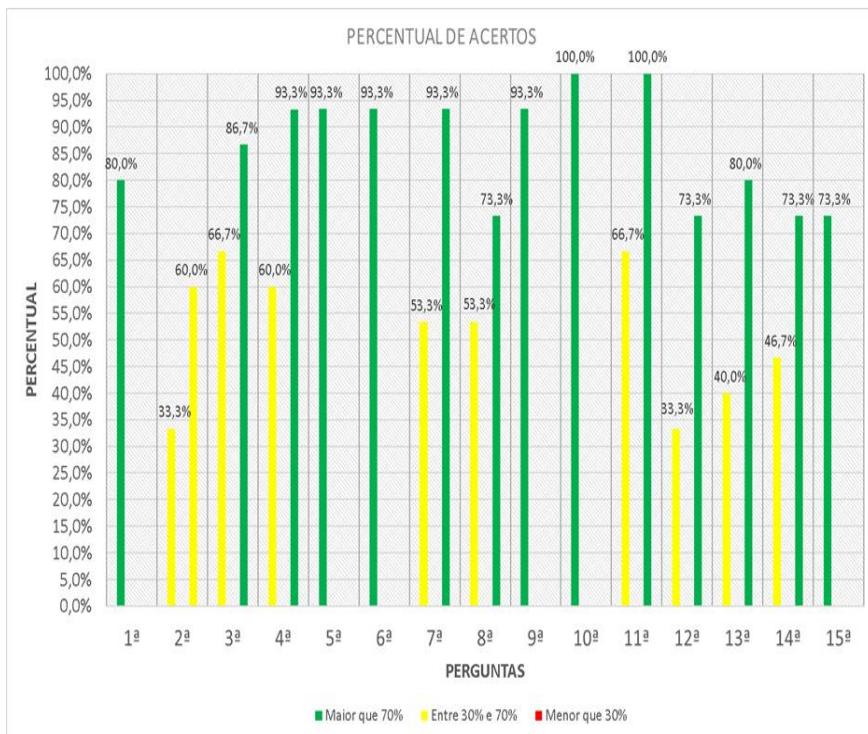
Fonte: Autoria própria

Desempenho do TBM no teste de verificação de aprendizagem:



Fonte: Autoria própria

Desempenho do TCM no teste de verificação de aprendizagem:



Fonte: Autoria própria

O processo de educação prisional mudou muito com o passar do tempo. Esta evolução foi fundamental para o novo contexto em que a sociedade se direcionou.

A educação prisional do estado de São Paulo é relativamente recente. Por esse motivo, existe uma escassez de trabalhos nesta modalidade de ensino, caracterizando uma necessidade de mais pesquisas que tenham como foco a educação prisional. Vários fatores favoreceram para que este fosse o último estado a se regulamentar frente à legislação vigente, pois é o estado com a maior população prisional e que, ainda hoje, carece de processos e protocolos que sejam elaborados e direcionados para o melhor desenvolvimento de atividades escolares no interior dos presídios. As unidades prisionais possuem características singulares, e o presente trabalho analisou a aplicação de uma metodologia ativa no contexto prisional de uma unidade no interior do estado de São Paulo.

A metodologia ativa PI, adotada nesta pesquisa, apresentou-se como uma boa ferramenta para o ensino em um contexto prisional. Não foi necessário o uso de nenhuma ferramenta que viole os protocolos de segurança, assim como o uso da tecnologia, ausente neste contexto, não inviabilizou a aplicação da metodologia. Os alunos se mostraram motivados e comprometidos para a participação das atividades. Algumas práticas dentro da metodologia são interessantes, pois estimulam habilidades transversais no processo de aprendizagem.

Os alunos participaram com muito entusiasmo de todas as etapas da atividade. Na resolução do questionário de verificação de aprendizagem, foram assertivos na maioria dos momentos, apresentando um resultado de acerto acima de 70% na primeira verificação, na maioria das ocasiões.

A leitura contextualizada, abordando termos pouco usuais no cotidiano, pode contribuir para o acréscimo de novas palavras no vocabulário dos alunos.

A prática se mostrou positiva em relação ao contato entre os alunos, sendo que, no contexto prisional, a relação entre os alunos é complexa por diversos fatores, como a intensa convivência devido ao confinamento.

A questão da linguagem aplicada nas discussões, quando ocorreram as verificações de aprendizagem, mostrou-se relevante, pois existe uma variação linguística característica do contexto. Estas variações foram empregadas pelos alunos de forma a auxiliar a correlação do conceito apresentado e sua assimilação.

A rotina na educação prisional é muito dinâmica. O ambiente apresenta várias situações que extrapolam o planejamento e organização do professor, a prioridade é a segurança e por esse motivo, algumas situações podem ser sobrepostas, ocasionando o atraso ou, até mesmo, a suspensão da aula. Cabe, ao professor, compreender essas características e se adequar à realidade da educação prisional, demonstrando resiliência em sua prática educacional.

Uma boa relação aluno x professor, no contexto prisional, é muito importante para o desenvolvimento de qualquer prática pedagógica, pois se trata de um ambiente diferenciado, muitas vezes hostil, que demanda o desenvolvimento de uma nova prática profissional, almejando sempre a melhor assimilação e aprendizagem dos alunos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre; EDPUCRS, 2010.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo; Moraes, 1982.

BACKES, D. S.; MARINHO, M.; COSTENARO, R. S.; NUNES, S.; RUPOLO, I. **Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo**. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, v. 63, n. 3, p. 421-426, mai./jun. 2010.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em 01 jan. 2018.

BERGMANN, J. Flip **Your classroom: talk to every student in every class everyday**. Aaron Sams; Publisher Inte, 2012.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação superior. **Resolução n. 5, de 15 de março de 2011**. v. 2011, p. 1-8, 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**: INFOPEN. Jun. de 2016.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010**. v. 2010, p. 1 – 4, 2010.

CHAHUÁN-JIMÉNEZ, K. **Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento**. Educación y Educadores. Chia, v. 12, n. 3, p. 179-195, set./dez. 2009.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?**: uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf Acesso em 5 jan. 2018.

COTTA, R. M. M.; SILVA, L. S.; LOPES, L. L.; GOMES, K. O.; COTTA, F. M.; LUGARINHO, R.; MITRE S. M. **Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem**. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2012.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1996.

FREIRE. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1968.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal na pedagogia social**, In: I

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. I. **A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades.** Estudos de Sociologia, 2008.

HADDAD, M. C. L.; VANNUCHI, M. T. O.; TAKAHASHI, O. C.; HIRAZAWA, S. A.; RODRIGUES, I. G.; CORDEIRO, B. R.; CARMO, H. M. **Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno.** Revista Latino-Americana de Enfermagem. Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, 1993.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

LEME, J. A. G. **A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios.** Dissertação de Mestrado. Programa de Educação (Currículo), da PUC de São Paulo, 2002.

MAZUR, E. **Peer Instruction: a user's manual.** Upper Saddle River; Prentice Hall, 2015.

MEZZARI, A. **O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle.** Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 114-121, jan./mar, 2011.

MICHAELSEN, L. K. ; SWEET, M. **The Essential Elements of Team-Based Learning. In: New Directions for Teaching and Learning.** Special Issue: Team-Based Learning. Small Group Learning's Next, 2008

MORAN, J. M. **Ensino híbrido na visão de José Manuel Moran.** 2015. Disponível em: <<http://www.simposiohipertexto.com.br/2015/06/26/ensino-hibrido-na-visao-de-jose-manuelmoran/>>. Acesso em 05 jan. 2018.

PEREIRA, A. G.; ARAÚJO Júnior, C. F. **Aprendizagem baseada em problemas e o ensino para dimensionamento de sistema de hidrantes prediais na graduação de engenharia.** Anais: XXXIX - Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Blumenau: ABENGE, 2011.

PINTO, J., & SANTOS, L. **Modelos de avaliação das aprendizagens.** Lisboa; Universidade Aberta, 2006.

PORTUGUÊS, M. R. **Educação de Adultos Presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problema (PBL): uma experiência no Ensino Superior.** São Carlos: EduFSCar, 2008.

SALLA, F. A. **As prisões em São Paulo.** São Paulo; Annablume, 1999.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica.** Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar, 2011.

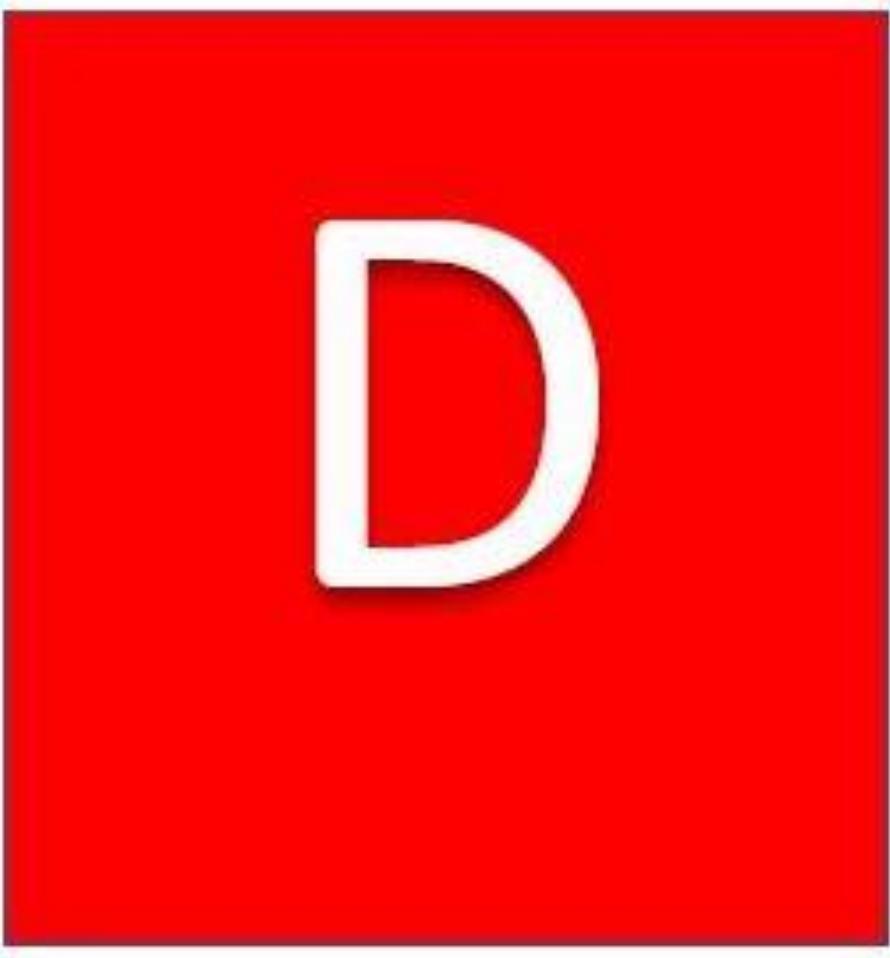
SÃO PAULO. **Resolução Conjunta Secretária da Educação: Secretaria de Administração Penitenciária.** Resolução Conjunta SE SAP 1 de 16-1-2013, 2013, p. 6.

SCHMIDT, H. G. As bases cognitivas da aprendizagem baseada em problemas. In: MAMEDE, S; PENAFORT, J, org. **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional.** Fortaleza: Hucitec, 2001

A

B

A large, white, sans-serif capital letter 'C' is centered on a solid green rectangular background. The letter has a slight drop shadow, giving it a three-dimensional appearance. The green background is a vibrant, medium-toned green.



D

TABELA FACILITADORA

N/A	V.I.Q.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
20 ALUNOS	5%	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
19 ALUNOS	5,26%	5,3	10,5	16	21	26	32	37	42	47	53	58	63	68	74	79	84	90	95	100	
18 ALUNOS	5,55%	5,5	11	17	22	28	33	39	44	50	55	61	67	72	78	83	89	94	100		
17 ALUNOS	5,88%	5,9	12	18	24	30	35	41	47	53	59	65	71	77	83	88,5	94	100			
16 ALUNOS	6,25%	6,2	12,5	19	25	31	37,5	44	50	56	62,5	69	75	81	87,5	94	100				
15 ALUNOS	6,66%	6,7	13	20	27	33	40	47	53	60	67	73	80	87	93	100					
14 ALUNOS	7,14%	7,1	14	21	29	36	43	50	57	64	71	79	86	93	100						
13 ALUNOS	7,69%	7,7	15	23	31	38	46	54	62	69	77	85	92	100							
12 ALUNOS	8,32%	8,3	17	25	33	42	50	58	67	75	83	92	100								
11 ALUNOS	9,09%	9,1	18	27	36	45	55	67	73	82	91	100									
10 ALUNOS	10%	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100										

TABELA FACILITADORA

TOTAL DE ALUNOS (_____) DATA ____/____/____

	A	B	C	D	1º	2º
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-92763-04-6



9 788592 763046